Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Montgomery Oswaldo Miranda

A educação não formal e os roteiros culturais no centro histórico do Rio de Janeiro: os lugares de amnésia

São Gonçalo
2022

Montgomery Oswaldo Miranda

A educação não formal e os roteiros culturais no centro histórico do Rio de Janeiro: os lugares de amnésia

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

Orientadora: Profª. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇAO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M673 Miranda, Montgomery Oswaldo.
A educação não formal e os roteiros culturais no centro histórico do Rio de Janeiro: os lugares de amnésia / Montgomery Oswaldo Miranda. – 2022.
182f.: il.

Orientadora: Prof.ª Dra. Márcia de Almeida Gonçalves.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Centros históricos – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 3. Educação não-formal – Teses. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 93(07)

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

_____ _____

Assinatura Data

Montgomery Oswaldo Miranda

A educação não formal e os roteiros culturais no centro histórico do Rio de Janeiro: os lugares de amnésia

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

Aprovada em 21 de outubro de 2022.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

_____

Prof. Dr.. Carlos Eduardo Pinto

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

_____

Profª. Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

Este trabalho, como não poderia ser diferente, é dedicado à memória de meu saudoso e querido amigo Aleksander H. Laks, com o qual tive o privilégio de conviver, compartilhando suas traumáticas experiências em campos de concentração nazistas em palestras com meus alunos, e para comermos o tradicional joelho de porco da Adega do Pimenta.

Aos meus queridos alunos do PROEJA, que, apesar de todas as adversidades, estudam no turno da noite de um subúrbio sem calçadas para obter um diploma que lhes foi negado na juventude.

Aos meus filhos, Dalton, Bento e Duduzinho. Espero consiguir demonstrar aos meninos a importância dos estudos, da leitura e dos patrimônios públicos em tempos de intolerâncias e efemeridades.

À Marianna, claro, pois sem ela não haveria tempo para escrever.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos à professora Márcia Gonçalves, que, apesar de assoberbada com outras orientações no Mestrado Profissional em História, aceitou assumir mais um orientando "aos 45 minutos do segundo tempo".

Ao professor Daniel Pinha, por ter ajudado a encontrar a professora Márcia em um momento muito difícil.

À Marianna, pelo companheirismo e companhia nas horas mais difíceis.

Ao amigo Gabriel Chagas, com quem conversava frequentemente sobre este trabalho, apesar de seus compromissos profissionais na Universidade de Miami. Sem nossos bate-papos semanais esta dissertação certamente seria bem diferente.

Ao querido Marcus Tadeu Daniel Ribeiro, ilustríssimo professor de História da Arte, pelas preciosas indicações bibliográficas.

Aos entrevistados, Augusto Ivan Freitas Pinheiro, Taianay Marfetan e Ygor Lioi, que foram extremamente pacientes e receptivos com este mestrando.

Aos professores Gustavo Sousa, Maria Aparecida, Rodrigo Turin e Verena Alberti. Suas aulas, que assisti ao longo do mestrado, estão presentes neste trabalho.

Ao professor Carlos Eduardo Pinto, cuja presença na minha qualificação valeu como uma orientação.

Ao amigo Raphael Kapa, que ajudou a encurtar caminhos.

Aos queridos Márcio Hilário, Marcelo Borges e Rodrigo Trevisano pelos longos anos de amizade no magistério. Sem empatia não somos nada.

RESUMO

MIRANDA, M. O. *A educação não formal e os roteiros culturais no Centro Histórico do Rio de Janeiro:* os lugares de amnésia. 2022. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

A presente dissertação tem por objetivo principal demonstrar a importância das atividades pedagógicas não formais no processo de construção do conhecimento de estudantes do Ensino Básico. Nosso trabalho está ancorado nos estudos teóricos de intelectuais como Maria da Gloria Gohn e Philip H. Coombs, bem como nos mais de vinte anos de experiências do autor na organização de roteiros culturais no Centro Histórico do Rio de Janeiro. Analisamos dois casos: estudantes de um colégio-curso de Ipanema e alunos do Ensino Médio noturno, enfatizando as dificuldades que muitos docentes encontram para promover atividades pedagógicas não formais. Nossa investigação também está fundamentada em entrevistas e pesquisas que realizamos com professores de História do Ensino Básico e estudantes do Ensino Médio noturno. Por fim, apresentaremos um produto-final: um roteiro cultural no Centro Histórico a partir do conceito de "lugares de amnésia", do antropólogo francês Joël Candau, que revela uma série de patrimônios sombrios esquecidos, como cemitérios, patíbulos, pelourinhos, locais de chacinas e espaços de linchamentos. Esses lugares amnésicos ajudam a problematizar e compreender, em parte, o processo de formação de nossa sociedade desigual e violenta.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Não Formal. Centro Histórico. Lugares de Amnésia.

ABSTRACT

MIRANDA, M. O. *Non-formal education and cultural scripts in Rio de Janeiro:* places os amnesia. 2022. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This dissertation aims to demonstrate the importance of non-formal pedagogical activities for high school students. Our work is based on the theoretical studies of intellectuals, such as Maria da Gloria Gohn and Philip H. Coombs, as well as on the author's experience of more than twenty years in the organization of cultural itineraries in the Historic Center of Rio de Janeiro. We analyze two cases: students from a private school in Ipanema and high school students from evening public schools. This analysis emphasizes that many teachers find difficulties in promoting non-formal pedagogical activities. Our investigation uses interviews and surveys conducted with History teachers and high school students. Thus, we will present a final product: a cultural itinerary in the Historic Center based on the concept of "places of amnesia" by the French anthropologist Joël Candau, which reveals a series of forgotten sites, such as cemeteries, siege grounds, pillories, places of slaughters and lynching. These amnesic places help to problematize and understand, in part, the formation process of our unequal and violent society.

Keywords: History Teaching. Non-Formal Education. Historical Center. Places of Amnesia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Monumento em memória aos mortos na chacina da Candelária 19

Figura 2 – Rugendas e a Rua Primeiro de Março 85

Figura 3 – O Paço Imperial 90

Figura 4 – Largo da Carioca 95

Figura 5 – Mapa de Luiz Teixeira 101

Figura 6 – Primeira vista panorâmica da cidade do Rio de Janeiro 103

Figura 7 – Ilustração de Eduard Hildebrandt de 1844 da Rua Direita 108

Figura 8 – A Ladeira da Misericórdia 111

Figura 9 – Plano da cidade do Rio de Janeiro elevado em 1791 112

Figura 10 – Vista da Lagoa do Boqueirão e do Aqueduto de Santa Teresa 117

Figura 11 – Mapa do Centro do Rio de Janeiro de 1808..... 122

Figura 12 – Roteiro cultural: estagiários da UERJ 125

Figura 13 – Roteiro cultural: estudantes do Colégio Pedro II 125

Figura 14 – Desembarque 132

Figura 15 – Castigo Público no Campo de Santana 132

Figura 16 – Castigo de escravo que se executa nas praças públicas 134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Temperaturas e precipitações na cidade do Rio de Janeiro (tabela adaptada a partir da análise de um climograma) 39

Tabela 2 – Exemplo de modulação de História: 3º ano do Ensino Médio de um colégio-curso carioca 163

Tabela 3 – Assuntos cobrados nas provas específicas de História do vestibular da UERJ entre os anos de 2012 e 2020 164

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	**O DIREITO À CIDADE: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO RIO DE JANEIRO**	23
1.1	**O que é educação não formal?**	23
1.2	**As diversas práticas pedagógicas da educação não formal**	27
1.3	**Organizando um roteiro cultural**	34
1.4	**As limitações da educação não formal no Rio de Janeiro e a análise de dois casos: o colégio-curso e o Ensino Médio noturno**	41
1.5	**Das aulas-passeio aos roteiros culturais**	53
1.6	**A exigência dos relatórios de campo e avaliações formais**	57
1.7	**O Capital Cultural e atividades pedagógicas não formais**	61
1.8	**A pedagogia do improviso**	64
2	**A REDEMOCRATIZAÇÃO DOS ANOS DE 1980 E O PROCESSO DE REQUALIFICAÇÃO URBANA DO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO**	69
2.1	**A criação do Corredor Cultural**	71
2.2	**O Paço Imperial**	80
3	**O CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO**	93
3.1	**O que é um Centro Histórico?**	93
3.2	**Rio de Janeiro: origens de sua denominação**	98
3.3	**Gênese do Centro Histórico do Rio de Janeiro**	105
3.4	**O Rio de Janeiro dos ladrilhadores**	112
3.5	**Produto-final: o roteiro cultural dos lugares de amnésia do Centro Histórico do Rio de Janeiro**	124

3.6 **O Roteiro Cultural dos Lugares de Amnésia** 139

CONSIDERAÇÕES FINAIS 146

REFERÊNCIAS …..... 149

APÊNDICE A – Tabelas 163

APÊNDICE B – Pesquisas 168

APÊNDICE C – Cessão de direitos sobre depoimentos para o projeto de pesquisa 178

ANEXO - Placas do Roteiro Cultural dos Lugares de Memória 181

INTRODUÇÃO

Quando ingressei no Mestrado Profissional em História, depois de mais de vinte anos desenvolvendo atividades pedagógicas como professor de História do Ensino Básico em diversas escolas da cidade do Rio de Janeiro, particulares e federal, tinha algumas ideias sobre os temas que poderia trabalhar em minha dissertação. Elenquei basicamente três alternativas:

1. propor alguma narrativa relacionada com minhas experiências com os alunos do PROEJA,[1] carentes em quase tudo, com os quais trabalho há mais de quinze anos;
2. discorrer sobre a História do Antissemitismo e do Holocausto no âmbito do Ensino Básico, relacionando com as palestras que Aleksander H. Laks, autor de *O Sobrevivente, memórias de um brasileiro que escapou de Auschwitz,*[2] ministrava em colégios, e com quem tive o privilégio de conviver por mais de uma década;[3]
3. combinar estudos teóricos com minhas experiências como professor de História do Ensino Básico em roteiros culturais no Centro Histórico do Rio de Janeiro, atividade pedagógica que organizo desde meus primeiros anos no magistério.

Qualquer escolha implicaria perdas. Não seria possível atender as três propostas ou relacioná-las, já que eram elementos que guardavam muitas distâncias em termos de histórias e experiências pedagógicas. Apesar da segunda opção ser muito querida por razões afetivas, prevaleceu a decisão de desenvolver uma dissertação que contemplasse minhas vivências em trabalhos de campo. Escolhido meu objeto de estudo, o Centro Histórico do Rio de Janeiro como espaço de construção do conhecimento, minha dissertação de mestrado dialogaria, portanto, com a linha de pesquisa de Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

---

[1] Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Segundo informação dada pelo site do Ministério da Educação, o PROEJA se destina a "Jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10656-perguntaserespostas-proeja&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22 de maio 2021

[2] Aleksander H. Laks e Tova Sender. *O Sobrevivente, memórias de um brasileiro que escapou de Auschwitz.* Rio de Janeiro: Record, 2006. Apesar do título, Laks nasceu em Lodz na Polônia. Após a II Guerra Mundial migrou para o Brasil e, morador do bairro de Copacabana, assumiu uma identidade cultural carioca.

[3] Ver reportagem em O Globo: COHEN, Marina. Sobrevivente do Holocausto Aleksander Laks dedicou a vida a contar aos jovens sua história. *O Globo*, 2015. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/sobrevivente-do-holocausto-aleksander-henryk-laks-dedicou-vida-contar-aos-jovens-sua-historia-16882101 Acesso em: 24 de jul. 2022.

A decisão de optar pelas atividades pedagógicas não formais no Centro Histórico do Rio de Janeiro, como não poderia deixar de ser, provocaria muitas reflexões. Quais seriam as temáticas que exploraríamos nos roteiros culturais daquele importante lugar de memórias? Quando a região passou a ser utilizada por professores de História como laboratório de saídas de campo? Quais são os lugares de memória no Centro Histórico que permanecem esquecidos e/ou silenciados? Tais indagações, que surgiram a partir da escolha do objeto de estudo, serão respondidas ao longo deste trabalho.

O Rio de Janeiro é uma cidade prodigiosa quando pensamos em promover atividades pedagógicas fora do espaço escolar, embora, como analisaremos no primeiro capítulo, nem todos os gestores escolares reconheçam a importância de promover saídas de campo. É possível, por exemplo, explorar a chamada História Local nas cercanias da própria escola. Mas, quando se trata de lugares de memória, nenhuma outra região da cidade é tão bem-servida quanto o Centro Histórico. Em cada esquina há uma história a ser contada. Mas o que seriam lugares de memória, um conceito que utilizaremos exaustivamente nesta dissertação e que se tornou a pedra de toque dos historiadores?

Segundo a professora Lorelai Kury

> A expressão *lugar de memória* foi consagrada pela obra coletiva dirigida por Pierre Nora, intitulada *Les lieux de mémoire*, publicada em três volumes entre 1984 e 1992. O próprio organizador definiu o conceito de forma fluída, sem significados categóricos, mas que expressam um conjunto, seja de instituições, seja de edificações, crenças ou mesmo de livros que marcaram a constituição de uma identidade francesa, em diversos períodos históricos (2018, p. 10)

Como observou Paul Ricœur, o lugar de memória não é necessariamente um "lugar topográfico" (2007, p. 415). O calendário revolucionário francês instituído pelos jacobinos no final do século XVIII, apenas sob título de ilustração, poderia ser empregado para exemplificarmos o conceito de lugar de memória. E, como escreveu Pierre Nora, "a razão de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento" (1993, p. 22).

Eu tinha em mente, contudo, a ideia de que minha proposta de roteiro cultural não deveria dialogar necessariamente com os lugares de memória já consagrados no Centro Histórico, como, por exemplo, o Cais do Valongo. Eu queria estudar o que não se vê. Minha pretensão era descortinar aquilo que os estudantes ainda não conhecem. Quando, nos roteiros culturais, comunico aos alunos que o Centro Histórico já abrigou pelo menos seis cemitérios

coloniais,[4] diversos pelourinhos e a forca, que perambulou de sítio em sítio,[5] as reações geralmente são de incredulidade. Afinal, não há placas ou quaisquer outros tipos de sinalizações no Centro Histórico, advertindo cariocas ou visitantes que tais patrimônios difíceis ou sombrios (MENEGUELLO, 2020, p. 245-248) um dia existiram onde hoje transitam automóveis sobre avenidas movimentadas ou arranha-céus ocupam o horizonte. A exceção talvez seja o Cemitério dos Pretos Novos, redescoberto somente no final do século passado.[6] Mas faltava o embasamento teórico. Como denominar um roteiro cultural que tinha por objetivo mostrar os lugares de memória esquecidos, silenciados?

Em determinado momento do curso de mestrado, me deparei com o livro *Antropologia da Memória* de Joël Candau, o qual apresentava um conceito que imediatamente chamou a minha atenção: lugares de amnésia. O autor, tratando de um episódio da II Guerra Mundial, discorre acerca dos lugares amnésicos da seguinte forma:

> Na estação de caminhos de ferro de Nice, existe até uma placa comemorativa que recorda que os comboios de deportados partiram dessa cidade. Mas, nas proximidades, o viajante de passagem pode ficar no hotel Excelsior sem que nada (placa, estátua, monumento) lhe assinale que este estabelecimento foi uma das sedes da Gestapo (quartel-general da IV seção antijudaica) onde oficiou Alois Brunner e onde se fazia a triagem e o interrogatório dos deportados de Auschwitz via Drancy. Este hotel é um lugar de amnésia, o simétrico exato de um lugar de memória (2005, p. 155)

Era a essência que faltava. Daí o título da dissertação evoluiria com fluidez e as peças começaram a se encaixar com maior facilidade. O roteiro cultural seria construído a partir da caracterização do antropólogo francês dos lugares de amnésia.

Mas, apesar de trabalhar a definição de amnésia, esta não será uma dissertação em que discutiremos em um capítulo as diversas formas de esquecimento, embora seja muito tentador

[4] Os seis cemitérios mencionados pelos cronistas da cidade eram um chamado de Rossio da cidade ou dos mulatos, localizado entre as hoje inexistentes ruas de S. Pedro e General Câmara; o dos Pretos Novos na região portuária; outro nas cercanias da paróquia de Santa Rita, na atual Rua Marechal Floriano; um nas franjas do Morro do Convento de Santo Antônio, no atual Largo da Carioca; um nas cercanias da Igreja dos carmelitas; e, finalmente, a necrópole existente no entorno da Santa Casa de Misericórdia, nas proximidades da Ladeira homônima, que foi o que restou do Morro do Castelo (FAZENDA, 2011, p. 426-427). Gastão Cruls fala em quatro cemitérios, pois considera os cemitérios do Largo de Santa Rita, posteriormente removido pelo Marquês do Lavradio ao Valongo, como um só. E não contabiliza o cemitério nos chãos dos frades carmelitas (1965, p. 483).

[5] O patíbulo já foi montado no Morro do Castelo, nas proximidades do Hospital da Misericórdia e da Igreja de Santa Luzia, na Praia de S. Bento ou Praia dos Mineiros, na Praça Osório (destruída pelas obras da Avenida Presidente Vargas), no Largo do Capim (também destruído com a abertura da avenida citada, na altura da Rua dos Andradas), na região da Prainha e, finalmente, no Largo do Moura. (GERSON, 2013, p. 34; 155; WALSH, 1985, p. 186; FAZENDA, 2011, p. 129-131; COARACY, 1965, p. 341).

[6] Ver reportagem no Brasil de Fato: DEISTER, Jaqueline. Descoberta do cemitério dos Pretos Novos no Rio completa 26 anos no mês de janeiro. Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/11/descoberta-do-cemiterio-dos-pretos-novos-no-rio-completa-26-anos-no-mes-de-janeiro> Acesso em: 24 de jul. 2022

discorrer sobre o tema. Há diversos autores que já escreveram excelentes textos sobre o assunto.[7] Por enquanto, basta admitirmos que o esquecimento pode ser um fenômeno natural, uma manifestação patológica ou até mesmo uma política de governo. Embora, ao mesmo tempo, existam certos crimes, aqueles que os bacharéis de Direito qualificam como imprescritíveis, que jamais deveriam ser olvidados. Como esquecer o Holocausto? Não é possível, contudo, lembrarmos de todos os acontecimentos de nossas vidas. Tornar-se-ia um fardo insuportável, tal qual Jorge Luis Borges sugeriu em seu conto *Funes, o memorioso.* Outros escritores, como, por exemplo, Gabriel García Márquez, que nos últimos anos de vida padeceu de uma doença que lhe subtraía a memória, também exploraram a questão do esquecimento em seus livros.[8] Outro ganhador do Prêmio Nobel, Günter Grass, advertiu sobre os perigos de resgatar memórias traumáticas em *Passo do Caranguejo.*

Ao mesmo tempo, sem memórias não há vida, como observou o cineasta Luís Buñuel (2009, p. 14). O supercomputador homicida HAL-9000, no clássico da ficção científica de Stanley Kubrick, *2001: Uma Odisseia no Espaço*, agoniza e morre enquanto o astronauta David Bowman apaga lentamente suas memórias. Em outro filme do gênero, *Blade Runner*, o que diferenciava homens de androides era a existência ou não de memórias. O segredo de um bom texto (e talvez da vida) também consiste em saber selecionar quais memórias precisam ser preservadas e quais deveriam ser esquecidas.[9]

Tornou-se, portanto, meu desejo empregar o conceito de Candau para elaborar meu roteiro cultural. Mas quais sítios esquecidos seriam revelados? A ironia desta proposta de roteiro cultural reside no fato de que os lugares de amnésia quando descortinados se convertem em lugares de memória. Qual o critério empregaria para justificá-los? A formação de nosso corpo social, ao contrário daquilo que os discursos oficiais possam sugerir, não foi um processo harmonioso, pacífico e patriótico. Nossa sociedade, assim como muitas outras, foi moldada sob ritos de exclusões, marginalizações e violências. Ora, o que dizer sobre um país que "se formou na escravidão, o processo mais longo de nossa história" (COSTA E SILVA, 2022, p. 109) e que "pacificou" (KNAUSS, 1991), para empregarmos um eufemismo, as populações nativas? Sem mencionarmos outras mazelas, como, por exemplo, o

[7] Andreas Huyssen, Ernest Renan, Friederich Nietzsche, Harald Weinrich, Johann Michel, Michael Pollak, Paul Ricœur e Tzvetan Todorov, citados na bibliografia deste trabalho, são alguns dos autores que tratam da questão do esquecimento.

[8] Em sua obra maior, *Cem Anos de Solidão*, os habitantes da mitológica vila de Macondo, sofrem com uma doença do esquecimento, uma alegoria de um mal que aflige as sociedades latino-americanas.

[9] Se admitirmos um biografado que viveu 322.560 horas aproximadamente - como, por exemplo, Vincent Van Gogh -, um filme mostrando sua trajetória, como, por exemplo, *No portal da eternidade*, com menos de duas horas de duração, contemplaria cerca de 0,0344% de sua existência. A maior parte da vida do biografado, portanto, é esquecida.

mandonismo, o patrimonialismo, a corrupção, a desigualdade social, a violência e a intolerância (SCHWARCZ, 2019). Nossa sociedade foi edificada sobre ritos de exclusão e brutalidade. E ainda é. Os noticiários policiais (e políticos, pois hoje ambos se confundem) têm demonstrado isso. O roteiro de campo não pode ser uma exposição de informações factuais e enciclopédicas, como, por exemplo, datas fundadoras ou lideranças históricas, mas um exercício de problematização que instigue nos estudantes um desejo de questionar. Daí a relevância em utilizar analogias de episódios ou tragédias atuais. A História, afinal, não é constituída apenas por eventos de um passado longínquo.

A chacina da favela do Jacarezinho, ocorrida em 6 de maio de 2021, na qual 28 pessoas foram assassinadas, sofreu uma clara tentativa de silenciamento quando a polícia civil, em 11 de maio do ano seguinte, deliberadamente destruiu um memorial erguido na comunidade. Uma violência após a outra, portanto. Não bastasse uma ação empreendida pelos representantes do poder público tivesse como desfecho subtrair vinte e oito vidas, ainda houve a tentativa de impor um esquecimento, uma amnésia, ao terrível episódio.

No Centro Histórico também houve chacinas. Em frente ao templo de N. Sra. da Candelária há um cruzeiro com os nomes dos oito rapazes assassinados em 23 de julho de 1993 (**Figura 1**). O memorial cumpre sua função de não permitir que tal memória se perca, se dissipe na atmosfera. Não é, portanto, um lugar de amnésia, mas um lugar de memória. Quais lugares de memória, ou melhor, de amnésia, com passados sombrios, gostaria de descortinar? Basicamente elenquei cinco pontos de um roteiro cultural de amnésias de patrimônios sombrios no Centro Histórico do Rio de Janeiro: cemitérios, patíbulos, pelourinhos, locais de chacinas e espaços de linchamentos.

Exemplifiquemos. A Casa França-Brasil, originalmente projetada por Grandjean de Montigny para servir de Bolsa de Comércio do Rio de Janeiro, e, a partir de 1990, um dos equipamentos culturais mais importantes do Centro, foi, segundo recente trabalho publicado por três pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro,[10] o principal porto de entrada de escravizados negros do Rio de Janeiro; e, na madrugada do dia 22 de abril de 1821, foi palco de uma chacina que ceifou a vida de trinta pessoas (DENIS, 1980, p. 122-123; GRAHAM, 1990, p. 93; KATO, 1988, p. 82-85; WALSH, 1985, p. 94-95) quando tropas portuguesas dispersaram uma assembleia que se reunia no local. A matança, hoje quase

[10] TAVARES, Reinaldo Bernardes; RODRIGUES-CARVALHO, Claudia; LESSA, Andréa. Da alfândega ao Valongo: A entrada dos cativos africanos no Rio de Janeiro no século dezenove sob uma nova perspectiva historiográfica. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/latin-american-antiquity/article/abs/da-alfandega-ao-valongo-a-entrada-dos-cativos-africanos-no-rio-de-janeiro-no-seculo-dezenove-sob-uma-nova-perspectiva-historiografica/AF3E7E47D41E0DEB238B9E1FCC4E4226> Acesso em: 19 jul. de 2021

completamente esquecida, entraria para a memória carioca da época pelo sinistro apelido de Açougue dos Bragança.[11] Assim como o hotel em Nice, que serviu de base para a GESTAPO, não há uma única ou escassa referência aos dois episódios supracitados na edificação da Casa França-Brasil ou no site oficial da instituição, convertendo duplamente este lugar de memória num inequívoco caso de lugar de amnésia.

Uma questão, contudo, ainda me perturbava: poderia compartilhar em meu trabalho acadêmico vivências pessoais sem correr o risco de torná-lo incompatível com as exigências de uma publicação científica? Vivi meses com tal desassossego, até que dois textos caíram em minhas mãos: o primeiro, do saudosíssimo Manoel Salgado, que foi meu professor na graduação de História na UERJ, na segunda metade da década de 1990; e o outro, do sociólogo austríaco Michael Pollak. Reproduzo-os:

> Em recente e instigante livro sobre os desafios contemporâneos para a escrita da história, o historiador francês Christophe Prochasson (2008) argumenta que estaríamos sob um novo regime de escrita. Segundo ele, ao historiador de ofício seria exigida cada vez mais uma escrita submetida aos ditames dos afetos, sejam eles derivados de engajamentos políticos específicos, de crenças particulares, ou mesmo derivados de um convite à individualidade do historiador. Este seria instado a mostrar-se por meio de seu texto, postura bastante diversa da que o obrigava a esconder-se por trás da pesquisa científica. Esse novo regime emocional, conforme as palavras do historiador francês, supõe determinados constrangimentos às narrativas do passado e faz um apelo à dimensão cada vez mais autoral do texto historiográfico. (GUIMARÃES, 2012, p. 96)

> Há historiadores que são fãs de arquivos que sentem a necessidade de segurar papel velho, e que falam nisso, do mesmo modo que eu posso falar, depois da entrevista, do cafezinho servido por aquela velha senhora que quase me chamou de filho... Acho que há uma sensibilidade no trabalho científico. (...) Seria muito interessante refazer uma história das ciências questionando a importância dessa sensibilidade no contato com os materiais sobre os quais a gente trabalha, em relação àquilo que a gente pesquisa e sobre o que a gente escreve (POLLAK, 1992, p. 12)

Não me agradava a hipótese de desenvolver uma narrativa excessivamente formal que, segundo Prochasson, fizesse com que me escondesse "por detrás da pesquisa científica". Chancelado pelo artigo do professor Manoel Salgado e pelo texto de Michael Pollak, portanto, me libertei desta inquietação: compartilharei minhas experiências pessoais nesta dissertação, assumindo em minha individualidade "uma escrita submetida aos ditames dos afetos" e com uma maior sensibilidade ao desenvolver meu trabalho científico. Afetividade, como veremos, é uma qualidade intrinsecamente associada aos esforços de preservação de bens culturais e,

[11] Sobre o episódio, ver Otávio Tarquínio de Sousa. **História dos Fundadores do Império do Brasil.** Volume II. Capítulo VIII. Tobias Monteiro. **História do Império. A elaboração da independência.** Volume 1. p. 338. Armelle Enders. **A História do Rio de Janeiro.** p. 109-110. Ruth Maria Kato. **Revoltas de rua em 3 momentos (1821-1828-1831).** Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1988. p. 58-59.

consequentemente, uma emoção que dialoga com nossa proposta de demonstrar a importância das saídas de campo no Centro Histórico do Rio de Janeiro. A escola, e as atividades pedagógicas não formais, a despeito da existência de rigores metodológicos, constituem-se também de afetos. E, como veremos, num momento em que o Ensino Básico cada vez mais se converte em um mercado de grandes conglomerados econômicos, transformando a escola em empresa, a afetividade, mais do que nunca, não é apenas necessária, mas indispensável.

Eu sou apaixonado pelo Centro Histórico do Rio de Janeiro. E minha relação começou quando estava no último ano do Ensino Médio do Colégio Marista São José. Naquele ano, 1993, nosso professor de Artes organizou uma saída de campo, nos conduzindo ao recém-inaugurado Centro Cultural Banco do Brasil, localizado na Rua 1º de Março. O CCBB se tornaria um importante espaço para a minha formação intelectual, pois passaria a frequentá-lo com assiduidade. Para um jovem com poucos recursos pecuniários, o CCBB ofertava diversas atividades gratuitas ou a preços módicos: biblioteca, cabines de vídeo, exposições, salas de cinema e teatros. Graças ao CCBB meu capital cultural se multiplicou exponencialmente. Grandes nomes do cinema, da música e da literatura, como, por exemplo, Beethoven, Ibsen, Joaquim Pedro de Andrade, Kubrick, Van Gogh, se tornariam familiares. A visita ao CCBB foi em alguma medida mais importante para a minha formação do que muitas das aulas que tive no espaço formal da escola.

A educação de fato pode se converter em uma experiência transformadora. Mas num país tão desigual, as oportunidades não são oferecidas de maneira equânime. Ou simplesmente são negadas aos brasileiros economicamente menos favorecidos. Naquele mesmo ano, 1993, em que eu, um rapaz da classe média tijucana, visitava o CCBB, outros garotos tinham todos os seus direitos mais elementares negligenciados, vivendo sob as marquises da Praça Pio X, no entorno daquele equipamento cultural aberto recentemente. Eu lembro dos rolos de arame farpado instalados nos tetos das bancas de jornais para que os meninos que viviam nas ruas não pudessem pernoitar em um lugar que julgavam menos inseguro. Quando visitava o CCBB descia na estação de metrô Carioca, percorrendo um trajeto muito mais longo daquele que faria se desembarcasse na estação Uruguaiana. Mas tal opção era necessária, pois o percurso mais curto me obrigaria a passar pelo entorno da Igreja de Nossa Senhora da Candelária, onde os assaltos eram constantes. Na noite de 23 de julho daquele ano, oito daqueles jovens, brasileiros que viviam em situação de extrema vulnerabilidade, foram assassinados: seis eram menores de idade; a vítima mais velha contava com apenas dezenove anos. Dos sete indiciados pelos crimes, três eram agentes públicos. O Centro Histórico do Rio de Janeiro é um espaço que contempla inúmeros lugares de memória

(e de amnésia) que ajudam a compreender a construção e a perpetuação de uma sociedade profundamente desigual e violenta. O largo defronte ao templo de Nossa Senhora da Candelária é apenas um deles.

Dois anos depois de minha primeira visita ao CCBB, ingressaria na Faculdade Nacional de Direito da UFRJ, localizada na Rua Moncorvo Filho, no Centro, no mesmo solar que abrigou o Senado nos tempos do Império. Era lugar-comum entre as famílias tijucanas que o diploma de Direito assegurasse um lugar ao sol sob a forma de aprovação em algum concurso público. Detestei aquela graduação. Desencantado com o Direito, apenas um ano depois, seria aprovado no vestibular de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Vivendo num ambiente de classe média, fui advertido diversas vezes sobre os perigos de minha escolha: ingressando no magistério, terminaria meus dias vendendo artesanato ou realizando outra atividade econômica informal para complementar minha renda e sobreviver. A UERJ, contudo, se tornaria a minha segunda Casa. Contrariando todos os terríveis vaticínios que o magistério me garantiria uma vida de privações materiais, construí uma sólida formação acadêmica na graduação e, consequentemente, uma carreira profissional no Ensino Básico que poderia qualificar como bem-sucedida. As carestias decorrentes de minha acertada escolha felizmente nunca se materializaram.

Figura 1 - Monumento em memória dos oito jovens mortos na chacina da Candelária[12]

Fonte: Foto: Acervo do autor. Novembro de 2020.

Na segunda metade da década de 1990, após conhecer o CCBB e ter ingressado no Ensino Superior, passei a flanar pelas ruas do Centro Histórico da cidade, perambulando por sebos, muitos dos quais não existem mais, e outros comércios típicos da região. A sociabilidade com um grupo de amigos da Faculdade Nacional de Direito (apesar de minha antipatia pelo curso, concluí a graduação e construí amizades que preservo ainda hoje) se materializava nas manhãs de sábado, quando nos encontrávamos para caminhar pelo Centro comprando livros usados e terminando o périplo em algum tradicional restaurante da região: Adega do Pimenta, Bar Brasil, Bar Luiz, Cosmopolita[13] ou Nova Capela. O Centro Histórico também é um espaço privilegiado quando se trata destes lugares de memória aparelhados com chopeiras e cozinhas, pois nossas lembranças mais próximas, como escreveu Michael Pollak, citando Dominique Veillon, também perpassam por recordações de ordem sensorial, como, por exemplo, os cheiros e os sabores (1989, p. 9).

[12] O cruzeiro em frente ao templo de N. Sra. da Candelária contém placas de metal nomeando as oito vítimas fatais na chacina da noite de 23 de julho de 1993. Um dos adolescentes é identificado apenas pelo vulgo: *Gambazinho, 17 anos*. Até no momento da morte foi negado um dos princípios mais elementares da cidadania: o direito a uma identidade.

[13] O Cosmopolita, que recentemente encerrou suas atividades, também era conhecido pelo apelido de Senadinho, pois era frequentado pelos parlamentares que ocupavam o Palácio Monroe. A gerência exibia orgulhosamente uma foto do chanceler Oswaldo Aranha no salão, explicando que lá surgiu o famoso filé que leva o nome do ministro do governo Vargas, prato ainda hoje muito popular nos restaurantes cariocas.

O prazer em flanar pelas vias do Centro se converteria em experiência pedagógica, conduzindo alunos do Ensino Básico por roteiros pela zona portuária, Praça XV de Novembro, Largo da Carioca, Cinelândia, Praça Tiradentes, Rua do Lavradio e outros sítios. No Mestrado Profissional em História somos estimulados a compartilhar nossas experiências docentes. Esta dissertação, portanto, é o resultado destas vivências e dos referenciais teóricos que li ao longo de dois anos de curso.

Ainda hoje conservo na memória a primeira turma que levei ao Centro Histórico: não era nem professor, desempenhando a função de monitor do Colégio e Curso QI, meu primeiro empregador. Num atendimento a um grupo de alunos, tratando das reformas Pereira Passos, falava com naturalidade da Avenida Rio Branco e seu entorno, quando percebi que para aqueles estudantes o Centro Histórico do Rio de Janeiro era tão distante e espectral quanto um vilarejo holandês. Os alunos eram moradores da Barra da Tijuca e suas rotinas provavelmente consistiam num revezamento entre os condomínios fechados que habitavam, a praia e os shoppings centers do bairro. Até a escola funcionava dentro de um centro comercial. O urbanismo daquele bairro, projetado por Lúcio Costa, despreza o prazer de flanar. Tudo na Barra da Tijuca é um automóvel. Os estudantes provavelmente eram mais familiarizados com Orlando na Flórida do que com o sítio original da cidade em que moravam. Propus uma visitação ao Centro Histórico do Rio de Janeiro. Algumas semanas depois, com aprovação da coordenação da escola, realizamos o trabalho.

O dia de nossa saída de campo, um sábado, amanheceu parnasiano, com um azul de soneto, parafraseando o cronista Nelson Rodrigues (2021, p. 238). Elaborei um roteiro que se tornaria um dos meus favoritos, percorrendo os morros da Conceição e de São Bento, o Largo de São Francisco da Prainha, a Igreja de Nossa Senhora da Candelária, a Rua do Ouvidor, a Praça XV de Novembro, a Rua 7 de Setembro, a Confeitaria Colombo, a Praça Tiradentes e, finalmente, flanando pela tradicional feira da Rua do Lavradio, que ocupava quase toda a extensão da via, da esquina da Rua Visconde do Rio Branco até as cercanias da Avenida Mem de Sá. No início da tarde visitamos um sebo na Rua do Senado onde alguns estudantes fizeram compras (uma aluna encontrou dentro de um livro uma folha intacta de selos comemorativos à Constituição de 1946) e terminamos o roteiro cultural almoçando no restaurante Nova Capela na Lapa.

O evento foi um sucesso: claramente existia uma percepção de que os estudantes tinham um elevado grau de encantamento com a saída de campo. Percebi que tinha nas mãos um projeto pedagógico que poderia ser muito bem explorado. Em todas as escolas em que trabalhei apresentava a proposta de conduzir os alunos em um roteiro pedagógico no Centro

Histórico do Rio de Janeiro. Descobri que muitos coordenadores e diretores, contudo, não enxergavam valência em um trabalho pedagógico não formal, de modo que as propostas não eram realizadas. Em outros colégios, contudo, o "passeio" ao Centro Histórico se converteu em um evento anual e, eventualmente, até mesmo semestral, com as turmas do Ensino Médio.

Nos anos seguintes, assumiria a função de professor de História em quatro colégios-curso. Hoje ainda trabalho em dois deles. Colégios-curso, como veremos, são colégios que originalmente funcionavam como cursinhos pré-vestibulares e que ainda preservam uma cultura de preparação para concursos. Fui professor de duas escolas com perfil mais tradicional, "escolas que sempre foram escolas", com o perdão da redundância: Colégio de São Bento e Garriga de Menezes. Desempenhei diversas funções administrativas e de coordenação. Ministrei aulas em duas plataformas *on-line*. Em 2005, depois de um concurso público extremamente extenuante, tomei posse como professor 40 horas semanais do Colégio Pedro II campus Engenho Novo, onde exerço minhas funções profissionais ainda hoje. Minhas experiências como professor de História do Ensino Básico, portanto, são extremamente heterogêneas. Não é possível dissociar minhas vivências nestas duas décadas de magistério daquilo que apresentarei neste trabalho.

E é a partir das minhas experiências que tentarei apresentar melhor os objetivos desta dissertação. Nos três capítulos deste trabalho espero conseguir responder às seguintes perguntas: *1) O que é educação não formal? A educação não formal é parte importante na formação dos estudantes do Ensino Básico? E se sim, por quais razões? Por que as atividades pedagógicas não formais ainda não fazem parte do cotidiano de muitos estudantes?; 2) Quando o Centro Histórico do Rio de Janeiro se converteu em um laboratório de atividades pedagógicas não formais?; 3) O que é um Centro Histórico e qual a origem do Centro Histórico do Rio de Janeiro? A explicação tradicional sobre a origem da denominação de nossa cidade é satisfatória ou há outras teorias? A ocupação urbana primitiva da cidade foi resultado de uma prática desleixada, como argumentou Sérgio Buarque de Holanda (2020, p. 131)? Seremos capazes de identificar os lugares amnésicos do Centro Histórico do Rio de Janeiro como forma de problematizar as origens de uma sociedade profundamente desigual e violenta?*

No primeiro capítulo, portanto, definiremos o que são as atividades pedagógicas não formais, apresentando algumas de suas práticas a partir dos estudos teóricos de alguns autores, sobretudo Maria da Gloria Gohn e Philip H. Coombs. Como veremos, muitas escolas, sobretudo os colégios-curso, orientam seus currículos e determinam suas práticas pedagógicas a partir daquilo que será cobrado nas provas de vestibulares. Esta é uma das principais razões,

mas não a única, para que as atividades pedagógicas não formais deixem de ser oferecidas aos estudantes.

Mas quando o Centro Histórico do Rio de Janeiro se converteu em um espaço de construção do conhecimento para professores de História e estudantes do Ensino Básico? Era uma pergunta que sempre me perseguia, desde os primeiros anos em que conduzia meus estudantes ao Centro, e que não sabia responder. Minhas investigações durante o mestrado, cursado totalmente *on-line*, em decorrência da pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021, me levaram a uma resposta. Como veremos no segundo capítulo deste trabalho, durante o processo de redemocratização dos anos de 1980, dois projetos - a criação do Corredor Cultural e a restauração do Paço Imperial - requalificaram o Centro Histórico do Rio de Janeiro, possibilitando que a região se convertesse em um riquíssimo laboratório para atividades pedagógicas não formais.

No terceiro e último capítulo deste trabalho apresentaremos um estudo sobre as origens da área de ocupação primitiva da cidade, conceituando o Centro Histórico e propondo um roteiro cultural a partir do conceito de lugares de amnésia do antropólogo francês Joël Candau. Não tenho a pretensão, entretanto, de promover um traçado que os professores de História deverão seguir com seus estudantes. As propostas de roteiros culturais no Centro Histórico não devem se caracterizar pelos rigores de uma aula formal. Acredito, depois de mais de duas décadas atuando como professor do Ensino Básico, que a autonomia é um princípio importantíssimo que deveria nortear nossas atuações no magistério. Flanar pelas artérias do Centro, portanto, não deve ser um exercício caracterizado pela rigidez de um plano de aula. Explico. Se num final de semana conduzimos um grupo de estudantes pelas ruas do Centro Histórico, da Rua do Lavradio até a zona portuária, no outro final de semana, poderemos guiar uma segunda turma com o roteiro modificado, sem causar quaisquer prejuízos ao trabalho de campo. Desta forma, as rotas culturais podem ser alteradas ou sofrer adaptações. O trabalho de campo, por conseguinte, não precisa ficar amarrado pelos rigores de uma modulação.[14]

[14] Nos colégios-curso é muito comum o modelo de modulação (**Tabela 2**). O objetivo do sistema de modulação é garantir aos gestores do colégio-curso saber exatamente quais conteúdos cada disciplina trabalhará a cada semana. Por exemplo, verificando a **Tabela 2** é possível saber que na quinta semana de aula os alunos do 3º ano do Ensino Médio terão aula de Brasil Colônia 2. Nesse modelo, contudo, o professor não pode atrasar ou deixar de dar os conteúdos de um determinado módulo. Nos feriados, são disponibilizadas aulas *on-line* aos estudantes para que não ocorram atrasos na modulação. Nesse sistema, contudo, o professor não tem autonomia, pois é obrigado a trabalhar conteúdos pré-determinados. Alunos com dificuldades de aprendizado também podem sofrer prejuízos, pois precisam acompanhar o ritmo de modulação imposto pelo colégio-curso.

1 **O DIREITO À CIDADE[15]: A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO RIO DE JANEIRO**

1.1 **O que é educação não formal?**

Há alguns anos tive a oportunidade de conhecer Amsterdã, uma cidade que oferece aos visitantes uma série de atrativos, alguns culturais, outros nem tanto, mas todos certamente muito empolgantes. Dentre eles, o museu Van Gogh. Ao caminhar pelas galerias daquele prestigioso equipamento cultural, me deparei com um enorme grupo de crianças observando as obras do mestre pós-impressionista. Eram meninos e meninas que deviam estar numa faixa etária entre sete e nove anos. Os pequenos estudantes, protegidos por casacos coloridos e impermeáveis, que combinavam com as paletas multicoloridas de campos, ciprestes, girassóis e sóis que saltavam das telas, percorriam os salões admirando as obras do famoso conterrâneo. Era inverno europeu, o que coincidia com minhas férias de verão no Brasil. Eventualmente, as crianças paravam diante de uma paisagem ou personagem e se divertiam, cochichando umas com as outras coisas incompreensíveis e misteriosas. As professoras acompanhavam os estudantes e, entre um Van Gogh e outro, esclareciam alguns pontos da vida e do trabalho do pintor aos alunos. As crianças flanavam livremente pelo museu e não se preocupavam em preencher nenhum tipo de papel ou relatório. Pareciam felizes. Apenas corriam pelos imensos saguões e estabeleciam um primeiro contato com aquele riquíssimo universo artístico.

A visitação que as crianças holandesas realizavam no museu Van Gogh faz parte de um conjunto de experiências pedagógicas que os especialistas em educação denominam educação não formal. Jaume Trilla esclarece que Philip H. Coombs, na obra *The world educational crisis,* de 1968, foi quem popularizou inicialmente os termos *informal* e *não formal* para se referir aos diferentes modelos de educação. Posteriormente, em outra publicação, Coombs proporia uma distinção mais refinada entre as formas de educação:

> O próprio Coombs e seus colaboradores propuseram a distinção entre três tipos de educação: a *formal*, a *não-formal* e a *informal*. Coombs e Ahmed, em seu trabalho de 1974, *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*, definiam esses conceitos nos seguintes termos: a *educação formal*, compreenderia "o 'sistema educacional' altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e

[15] *O Direito à Cidade* (2016) também é o título do livro do filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre sobre o fenômeno urbano.

> hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade"; a *educação não-formal*, "toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis"; e a *educação informal*, "um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio". (TRILLA, 2008, p. 33-34, grifo do autor)

No Brasil, segundo a professora Maria da Gloria Gohn, provavelmente nossa maior especialista sobre o tema, a primeira publicação sobre o assunto ocorreu somente em finais dos anos de 1990, enfatizando que "o termo educação não formal era pouco conhecido e raramente utilizado no Brasil" (2011, p. 9). Na pesquisa que realizamos entre os dias 19 de abril a 4 de maio de 2022 com 106 professores de História do Ensino Básico, que doravante chamaremos simplesmente de **Pesquisa 1**, 74,5% dos docentes que voluntariamente participaram afirmaram saber o que é uma atividade pedagógica não formal. 21,7% disseram que não tinham certeza, enquanto apenas 3,8% afirmaram desconhecer o conceito. A autora define a educação não formal como "uma possibilidade de conhecimento que abrange territórios fora das estruturas curriculares da educação formal" (Idem, p. 12). As três esferas da educação são definidas da seguinte forma:

> A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização — na família, bairro, clube, amigos, etc. —, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2013, p.11)

As definições de educação formal, informal e não formal, portanto, surgiram no final dos anos de 1960. No Brasil, só começaram a ser discutidas cerca de trinta anos depois. A questão do acesso aos bens culturais, que dialoga com a educação não formal, também contou com um certo descompasso no país. As Nações Unidas, a partir da publicação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1948, reconhecem os direitos culturais.[16] As Constituições brasileiras de 1946, 1967 e 1969 tinham um único e escasso artigo sobre o assunto: "O amparo à cultura é dever do Estado"[17], revelando que o tema aparentemente não

[16] Artigos 22 e 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 01 de jun. 2022.

[17] BRASIL, Constituição (1946), Capítulo II - da educação e da cultural, Art. 174. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92058/constituicao-dos-estados-unidos-do-brasil-46#art-174 > Acesso em: 01 de jun. 2022; BRASIL, Constituição (1967), Título IV – Da família, da educação e da cultura, Art.172. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92036/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1967#art-172 > Acesso em: 01 de jun. 2022; BRASIL, Constituição (1969), Título IV – Da

era tratado com muita relevância pelos legisladores federais. Foi somente com a Constituição de 1988, no importante contexto do processo de redemocratização, que o acesso aos bens culturais se tornou uma matéria mais ampla, recebendo atenção em quatro artigos[18]. O artigo 215, por exemplo, é bem claro ao dizer que é missão do Estado garantir a todos "o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional" (BRASIL, 1988); o inciso IV do parágrafo 3º deste mesmo artigo fala em "democratização do acesso aos bens de cultura" (Ibid.). Mas, se houve um indiscutível avanço em termos de inserir a cultura como matéria constitucional, é outrossim inegável que o acesso aos bens culturais infelizmente também configura como mais um dos direitos, dentre tantos, que cotidianamente são negados a muitos brasileiros, sobretudo aos socialmente mais pobres.

Jacyara Silva de Paiva, ao associar a educação não formal com a Pedagogia Social, discorre sobre "esses novos espaços de educação que se apresentam como um mosaico em construção cheio de desafios e perspectivas" (2015, p. 61). Florentino Sanz Fernández elenca diversos espaços em que o processo de aprendizagem pode ocorrer: nas ruas, no teatro, no cinema, nas igrejas. A cidade por si só, portanto, pode se tornar o palco de um processo educador (2006, p. 261-268).

Os debates acadêmicos sobre as práticas da educação não formal podem ser, como a professora Maria da Gloria Gohn (2011; 2014) enfatizou, recentes, mas as práticas pedagógicas que utilizam estratégias e recursos que extrapolam os limites do que seria um espaço de educação formal são bem mais antigas do que a própria educação formal. No catolicismo, por exemplo, o aprendizado religioso não se restringia ao momento do ato litúrgico. O historiador Jacques Le Goff salienta como a fé católica, a qual qualifica como "religião de memória" (2013, p. 408), promovia formas de aprendizagem que transcendiam o tradicional local de celebração religiosa, ou seja, o próprio templo católico. Fernández, no mesmo sentido da afirmação do historiador francês, diz que

---

família, da educação e da cultura. Emenda constitucional n.1 de 17 de Outubro de 1969, Art. 180. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92013/emenda-constitucional-1-69#art-180> Acesso em: 01 de jun. 2022.

[18] BRASIL, Constituição (1988). Capítulo II – Da União, Art. 23, inciso V. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-23--inc-V> Acesso em: 01 de jun. 2022; BRASIL, Constituição(1988), Capítulo III, Seção II – Da Cultura, Art. 215, inciso IV. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-215> Acesso em: 01 de jun. 2022; BRASIL, Constituição(1988), Capítulo III, Seção II – Da Cultura, Art. 216, inciso V, parágrafo 3, 1988. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-216--inc-V> Acesso em: 01 de jun. 2022; BRASIL, Constituição (1988). Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Jovem e do Idoso, Art. 227. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-227> Acesso em: 01 de jun. 2022.

> São Bernardino, são Vicente Ferrer ou Savonarola não cabiam nas igrejas e os sermões tinham lugar nas praças (...). As procissões da Semana Santa começavam a sair às ruas no século XV promovidas pelos franciscanos. As procissões de Corpus Christi tinham sido um rito de ocupação das ruas pelo que se denominava de uma catequese visual. A procissão do Sangue Sagrado que se passava pelas ruas de Bruges[19] todos os anos no dia da Ascensão era, contudo, hoje, uma verdadeira lição popular e política de história e teologia (2006, pp. 258-259).[20]

No Rio de Janeiro colonial, certamente as liturgias eram muito úteis como forma de educar uma população predominantemente analfabeta. Ainda hoje as celebrações, procissões e festas guardam um caráter pedagógico. Henri Lefebvre escreveu que "o uso principal da cidade, isto é, das ruas e praças, dos edifícios e dos monumentos, é a Festa" (2016, p. 12)[21]. Um exemplo recente e emblemático da pedagogia das ruas na cidade do Rio de Janeiro foi o samba-enredo da escola de samba Estação Primeira de Mangueira no ano de 2019, o qual apresentava uma narrativa iconoclasta acerca daquilo que convencionalmente admitimos como uma "história oficial" do Brasil. O samba-enredo na Mangueira refutava o caráter heroico e ufanista de determinados personagens históricos tradicionais e, ao mesmo tempo, exaltava outros que comumente são esquecidos, como negros e indígenas. Uma procissão de *Corpus Christi* e o desfile de uma escola de samba, portanto, também oferecem elementos de uma educação que não necessariamente dialogam com o espaço formal de saber das salas de aula. Diversos trabalhos acadêmicos têm sido produzidos neste sentido no Mestrado Profissional em Ensino de História[22], demonstrando como a cultura popular pode ser útil no processo de construção do conhecimento com estudantes do Ensino Básico.

Aquilo que definimos hoje como educação não formal parece ser, dessa forma, uma prática muito mais antiga que a própria sistematização da educação formal, a qual somente começou a ser moldada no penúltimo século com a difusão dos ideais de universalização da cidadania e igualdade civil propostos pela Revolução Francesa. Segundo Le Goff (2013) e Mona Ozouf (1976), foi a partir da Revolução que foram instituídas festas cívicas que tinham por objetivo celebrar, legitimar e perpetuar a memória dos eventos que inauguraram um novo

---

[19] A basílica do Sangue Sagrado, localizada na cidade belga de Bruges, guarda uma relíquia supostamente coletada na Terra Santa por José de Arimatéia.

[20] Tradução livre de "San Bernardino, san Vicente Ferrer o Savonarola no cabían en las iglesias y los sermones tenían lugar en las plazas. (...) Las procesiones de Semana Santa comienzan a salir a la calle en el siglo XV promovidas por los franciscanos. Las procesiones del Corpus han sido un hito en la ocupación de la calle para lo que se denominaba una catequesis visual. La procesión de la Santa Sangre que pasea las calles de Brujas todos los años el día de la Ascensión es, todavía hoy, una verdadera lección popular y pública de historia y teologia".

[21] O autor, entretanto, qualifica as festas como eventos improdutivos que apenas consomem riquezas com o intuito de saciar prazeres e reforçar prestígios, ignorando dessa forma toda uma indústria cultural que gera empregos e fomenta a economia.

[22] Ver lista de dissertações defendidas no mestrado profissional em História na UERJ – Disponível em: </http://www.ppghsuerj.pro.br/ppgeh-prof-historia/dissertacoes-defendidas-e-alunos-egressos/> Acesso em: 05 de jun. 2022.

modelo de sociedade liberal-burguesa. Comemorar e festejar eram, e ainda são, por conseguinte, formas de aprendizado para que a memória coletiva não se dissipe.

No Brasil poderíamos citar como exemplo mais recente os festejos que envolvem o feriado de 20 de Novembro, que procuram conceder visibilidade à memória e cultura dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Um evento pedagógico não formal poderia ser organizado a partir de uma celebração ou festa coletiva? É evidente que sim. O aprendizado coletivo, portanto, não se dá apenas em um espaço delimitado e formal: há uma verdadeira pedagogia das ruas que significa "aprender com os pés"[23] (FERNANDÉZ, 2006, p. XIX). E, desta forma, os alunos deveriam ter o direito de acessar bens culturais: bibliotecas, centros históricos, conjuntos arquitetônicos, equipamentos culturais, museus. Mas muitos não acessam e jamais acessarão. E tal realidade, como veremos, pode ter relação com restrições de ordem material, mas também por opções pedagógicas que privilegiam exclusivamente a educação formal.

1.2 **As diversas práticas pedagógicas da educação não formal**

No ano de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19, e da consequente necessidade de isolamento social, os processos de ensino e aprendizagem sofreram transformações profundas e inesperadas. No estado do Rio de Janeiro, as aulas presenciais foram suspensas em meados de março daquele ano por determinação do governador, assim como ocorreria em todos os demais estados da União, a despeito dos esforços do governo federal em sentido contrário. Os encontros presenciais foram substituídos por aulas remotas. Boa parte das escolas privadas levaram cerca de duas semanas para se adaptarem ao novo método, oferecendo aos seus estudantes praticamente a mesma carga horária das aulas presenciais, mas utilizando plataformas digitais, como, por exemplo, Google Meet, Teams, YouTube e Zoom. Eu, assim como muitos dos meus colegas, vivenciei a estressante e exaustiva experiência de aprender a utilizar todos os recursos *on-line* em poucos dias. As instituições públicas, por seu turno, levaram um tempo muito maior para conseguir adaptar a rotina escolar para o mundo virtual, por diversas razões. Uma das mais relevantes, mas não a única, foram as dificuldades ou a impossibilidade de muitos alunos, em contraste com os

[23] Tradução livre de "aprender com los pies".

estudantes das escolas privadas, de acessarem a internet, pela falta de computadores ou de redes privadas *wireless*, demonstrando um descompasso entre o ensino privado e o público no Brasil e esgarçando ainda mais as desigualdades sociais. Diversas reportagens mostraram estudantes de baixa renda tentando acessar redes públicas em celulares antiquados ou capturando algum sinal *wireless* aberto para tentar acompanhar as aulas *on-line*.[24] Como forma de concedermos protagonismo aos estudantes, aqueles que são os personagens mais importantes de nossos esforços em organizar as atividades pedagógicas não formais, elaboramos uma segunda pesquisa, que doravante será chamada simplesmente de **Pesquisa 2,** ocorrida voluntariamente entre os dias 16 e 26 de agosto de 2022, com 130 estudantes do Ensino Médio noturno da cidade do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, 11,7% dos estudantes declararam que não teriam nenhuma condição de acompanhar aulas remotas, enquanto 39,1% declararam que teriam ao menos um tipo de dificuldade (ausência de espaço adequado, falta de computador ou rede de alta velocidade) para assistir às aulas remotamente. A modernização tecnológica, portanto, tão alardeada como uma ferramenta imprescindível para uma revolução no ensino e a promoção do progresso do país, não alcança todos os estudantes.

As aulas *on-line* demonstraram uma nova faceta da educação que não se enquadra de maneira perfeita ou confortável nas definições de Coombs (1976) e Gohn (2011; 2014). Evidentemente tal assertiva não desqualifica as tentativas desses pesquisadores em definir os modelos de educação existentes, mas evidencia que as práticas pedagógicas muitas vezes não podem ser cristalizadas como elementos químicos em uma tabela periódica. As relações sociais são dinâmicas e os debates teóricos devem se adaptar a tais mudanças, e não o contrário. Os encontros remotos não ocorrem nos limites físicos das escolas, mas num mundo virtual que conecta a residência do professor aos lares dos estudantes.[25] E o que surgiu como

[24] Ver reportagem no Brasil de Fato. MACIEL, Camila. Desigualdade no acesso à internet criou "elite estudantil" no Brasil da pandemia. Brasil de Fato, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/15/desigualdade-no-acesso-a-internet-criou-elite-estudantil-no-brasil-da-pandemia> Acesso em: 16 de jun. 2022.
Ver reportagem no Poder 360. CARDOSO, Lorena. 55% dos alunos não tinham acesso à internet em aulas remotas, diz IBGE.
Poder 360, 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/55-dos-alunos-nao-tinham-acesso-a-internet-em-aulas-remotas-diz-ibge/> Acesso em: 16 de jun. 2022.
Ver reportagem na BBC News Brasil. SOUZA, Felipe. Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. BBC News Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255> Acesso em: 16 de jun. 2022.

[25] Algumas escolas particulares, apesar das medidas de isolamento social impostas pelas autoridades estadual e municipal em decorrência da pandemia de Covid-19, exigiram que os professores comparecessem aos colégios para que ministrassem suas aulas remotas das salas de aula, vazias. Houve ainda casos de professores que eram obrigados a fiscalizar as avaliações *on-line* a partir de computadores instalados nas escolas, uma medida evidentemente inútil, pois não era possível controlar se os estudantes estariam ou não com outras abas de seus navegadores abertas. Ademais, muitos alunos alegavam que as câmeras de seus computadores não funcionavam.

um paliativo em momento de crise sanitária não irá se dissipar na atmosfera depois do fim da pandemia. As aulas remotas já eram uma realidade em cursinhos preparatórios, como, por exemplo, o Descomplica e o QG do Enem. Agora, também por uma questão de redução de custos operacionais - uma preocupação cotidiana das gestões de empresas privadas -, as aulas *on-line* vieram para ficar em alguns colégios-curso. Afinal, quando um professor ministra uma aula em um canal no YouTube ou grava um módulo no estúdio do colégio-curso, ganhará uma hora-aula para atender um número infinito de estudantes-expectadores. Em um conhecido colégio-curso carioca, as aulas de filosofia, inglês e sociologia, apesar de as regras sanitárias que restringiam os encontros presenciais já terem sido revogadas, continuarão na modalidade *on-line* para os alunos do Ensino Médio.

Mas não são só as aulas *on-line* que podem desafiar as definições do que são atividades pedagógicas formais, informais e não formais. Muitos professores procuram desenvolver estratégias pedagógicas para tornar suas aulas mais atrativas aos alunos, como, por exemplo, introduzindo no espaço formal de construção do conhecimento recursos de educação informal: instrumentos musicais, jogos de tabuleiro, videogames, etc. Como qualificaríamos tal prática pedagógica? Uma atividade pedagógica informal num espaço formal? Coombs admite que "as atividades educacionais não formais constituem uma mistura de difícil classificação, avessa ao planejamento sistemático" (1976, p. 198).

Até que ponto é interessante categorizarmos, diferenciarmos e/ou hierarquizarmos as práticas pedagógicas? A construção do conhecimento deveria ser compartimentada de maneira tão cartesiana, se admitimos que todas as práticas educacionais contribuem em alguma medida no processo de edificação do saber? Philip H. Coombs enfatiza a importância em "melhorar o relacionamento entre o ensino formal e o não-formal, demolir o muro que os separa e promover entre os dois uma melhor divisão do trabalho" (Idem, p. 206). O fato de qualificarmos uma prática pedagógica como formal, enquanto outras recebem a designação de informal ou não formal, não sugere que a primeira é mais importante ou prestigiosa que as demais? Coombs afirma que "há, portanto, uma concordância geral de que este 'outro sistema' de ensino [educação não formal], de certo modo indefinido, é importante e merece maior atenção" (Idem, p. 198). Experiências educacionais informais ou não formais podem ser tão ou mais enriquecedoras que práticas de ensino formais. Mas, como veremos, existe

---

A inutilidade da exigência dos professores nas escolas durante a pandemia parece confirmar a hipótese de que muitos coordenadores e/ou diretores buscavam apenas impor medidas de vigilância sobre os professores como forma de justificar suas funções e seus salários.

uma cultura enraizada no imaginário escolar de que a construção do conhecimento é um processo que somente pode ocorrer dentro das salas de aula.

A expressão "educação formal", por conseguinte, parece pressupor que determinados ritos acadêmicos contribuem para que tais práticas pedagógicas tenham maior credibilidade em relação aos outros modelos. A professora Maria da Gloria Gohn diz que "a educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não tratam como educação por não se referir a processos escolarizáveis ou que ocorrem dentro de uma escola" (2014, p. 40).

Mas não são apenas "o senso comum e a mídia", essas entidades fluídas e espectrais, que não tratam a educação não formal com a devida seriedade: até mesmo profissionais da comunidade escolar encaram as atividades educacionais não formais com desdém, como meros passeios ou eventos exclusivamente lúdicos. "O professor não vai dar aula, vai passear" é uma frase que ouvi incontáveis vezes em tom de gracejo, revelando ignorância acadêmica e preconceito contra as atividades pedagógicas não formais. Tal visão reforça estereótipos de que nada se aprende em um trabalho de campo, que não há nada além de um caráter recreativo. Infelizmente existe uma cultura escolar de que "educação" é só aquilo que implica alguma dose de esforço, formalismo, repetição e sofrimento. Se a educação provoca divertimento, prazer e risos não é verdadeiramente um processo de aprendizado. É a pedagogia do masoquismo. O processo educacional, porém, não é mais aquele do penúltimo século, em que o professor ameaçava agredir os alunos se não memorizassem uma fórmula de área. A produção do saber não precisa ser uma carranca, uma cara amarrada, um texto árido, difícil, rebuscado e intransponível.

A educação não formal, prática pedagógica que somente nas últimas décadas passou a receber atenção por parte dos pesquisadores, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Número 9394 de 20 de dezembro de 1996[26], diploma legal que norteia a educação no Brasil. A LDB, enfatiza a professora Gohn, "já tinha reconhecido a existência de contextos fora do âmbito escolar" (2011, p. 10). A educação não formal, portanto, é amparada legalmente. Logo no primeiro artigo da referida legislação é possível ler:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

[26] BRASIL. Lei N. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes básicas da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 05 de jun. de 2022.

A prática educacional, portanto, embora tenha a escola e a sala de aula como os tradicionais ambientes de construção do saber e aprendizagem, não são os únicos espaços de sociabilidade em que indivíduos podem desenvolver determinadas habilidades. Os exemplos de práticas educacionais não formais são inúmeros. Na **Pesquisa 1**, os Centros Históricos e os museus, cada qual mencionado por 77,9% dos docentes, foram os lugares mais frequentados pelos professores de História com seus estudantes antes da pandemia de Covid-19. Além desses, Centros Culturais (60%), Igrejas e outros lugares de memória religiosa (40%), cidades históricas fora do município da escola (35,8%), bibliotecas (25,3%), cinemas (24,2%) e feiras (11,6%) também foram alternativas assinaladas[27].

O cinema é um recurso pedagógico não formal que os professores de História habitualmente desejam levar para o espaço formal da sala de aula. Infelizmente não é incomum que a opção pela projeção de uma película seja descartada pelo professor por problemas relacionados à falta de autonomia, tempo ou recursos materiais. A exibição de filmes é um processo lúdico que captura a atenção dos espectadores e resume em um curto intervalo de tempo informações que talvez muitas pessoas jamais acessariam em um livro ou em um texto acadêmico. A História do Holocausto, somente para citarmos um exemplo, certamente não teria tanta visibilidade sem a iniciativa de cineastas como Steven Spielberg e Roman Polanski. Michael Pollak é um sociólogo defensor de que o cinema é o melhor recurso para promover o "enquadramento da memória" (POLLAK, 1989, p. 12). Atualmente, até os desenhos animados parecem produzidos e roteirizados por pedagogos. Houve um tempo em que os personagens das animações viviam brigando literalmente como gatos e ratos, fumando charutos, empunhando armas de fogo e atirando bigornas uns contra os outros. Hoje as crianças assistem personagens que ensinam cores, nomes, números, valores sociais e cooperativos.

Atualmente diversos produtos culturais são oferecidos em serviços de streaming, como, por exemplo, filmes, séries, músicas ou jogos, que dialogam com uma nova geração de indivíduos que parece sempre ter pressa. Existem escolas particulares na cidade do Rio de Janeiro que já substituíram o material didático impresso, apostilado, pelas plataformas digitais. Ao mesmo tempo, o material *on-line* oferece uma série de vantagens ao gestor escolar, como, por exemplo, controlar o trabalho de professores e estudantes, pois relatórios de produtividade são gerados automaticamente para coordenadores e diretores. É possível saber, dentre outras informações, com que frequência os professores produzem os deveres de

[27] Nesta pergunta os professores poderiam assinalar mais de uma resposta.

casa, quais tarefas cada aluno realizou, comparar a nota obtida por cada estudante com a média dos demais alunos. A fiscalização de tarefas de casa, que tradicionalmente era realizada pelos professores, registrando omissões, consultando os cadernos ou os livros dos estudantes, passou, portanto, a ser mais eficaz. É a materialização daquilo que Foucault chamou de *panoptismo*, uma "vigilância (que) se apoia num sistema de registro permanente" (2014, p. 191). Mas isso não significa necessariamente uma diminuição do trabalho dos docentes, pois as questões ainda precisam ser elaboradas e selecionadas, enquanto as perguntas discursivas dependem dos esforços de correção dos professores. Ademais, nas plataformas digitais, toda produção intelectual que o professor disponibiliza aos estudantes, sejam textos complementares, exercícios ou slides das aulas, podem ser apropriados pela empresa sem qualquer repasse de remuneração ao autor dos materiais.

Mas nem tudo é tecnológico. Há, entre tantas possibilidades, os jogos de tabuleiros, de cartas, as brincadeiras no pátio, as práticas desportivas. No Brasil, o futebol, que provavelmente é o esporte mais popular em todas as classes sociais, e que não exige equipamentos caros ou o domínio de regras complexas, contribui para a construção de noções numéricas elementares, sociabilidade e, claro, divertimento, um sentimento valorizado em qualquer etapa da vida. Jaume Trilla corrobora tal percepção sobre a educação não formal ao escrever que

> [...] há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas. Na rua, no cinema, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam chamados educativos ou didáticos), etc. (TRILLA, 2008, p. 29)

Por sua vez, o historiador Johan Huizinga (2007) discorreu sobre a importância dos jogos como elemento que define a nossa humanidade. Os jogos de tabuleiro, que podem invadir o espaço formal de construção do conhecimento, expressam uma longa tradição de disputas competitivas, de individualismo burguês, em que nossas habilidades são testadas e precisamos superar um ou mais adversários para conquistar a vitória. Mas nem todos os jogos apresentam tal perfil. Há hoje no mercado uma diversidade de jogos colaborativos que estimulam valores cooperativos. Ademais, existem outros que colocam em xeque a tradição individualista e meritocrática. Um excelente exemplo é o jogo de tabuleiro Kapital!, desenvolvido por um casal de sociólogos, Monique e Michel Pinçon-Charlot, uma irônica versão do famoso Monopoly, conhecido popularmente no Brasil como Banco Imobiliário.[28]

[28] Ver reportagem no El País: FANJUL, Sergio C. Franceses criam Kapital!, o 'banco imobiliário' anticapitalista. *El País Brasil*, 2020. Disponível em:

Na versão marxista, a luta de classes e o conceito de capital cultural do sociólogo Pierre Bourdieu, que trataremos à frente, se tornam protagonistas em detrimento da proposta capitalista de Monopoly, na qual o vencedor é aquele que acumula mais riquezas e, consequentemente, consegue falir os demais competidores. Jogar Kapital! com os alunos pode se converter em uma estratégia pedagógica eficiente para explicar certos conceitos históricos e sociológicos, como, por exemplo, aqueles relacionados à perpetuação das desigualdades sociais.

As possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas não formais, portanto, parecem não ter limites, seja organizando roteiros culturais em Centros Históricos, visitações em equipamentos culturais, promovendo jogos cooperativos ou sessões de cinema. Ademais, as atividades pedagógicas não formais apresentam diversas vantagens, contribuindo no processo de construção do saber, aguçando o capital cultural no estado incorporado, despertando práticas sociais que valorizam o multiculturalismo e as práticas democráticas, divertindo, estimulando a sociabilidade, incentivando a curiosidade, promovendo memórias afetivas, quebrando a cansativa rotina escolar e suscitando um encantamento com o processo de aprendizagem que talvez o espaço formal das salas de aula não consiga alcançar. Infelizmente, como veremos, todas estas vantagens parecem não ser importantes aos gestores de muitos colégios-curso, os quais se preocupam apenas em oferecer aos estudantes metodologias que contemplem a preparação para as provas de vestibular, as quais, como também analisaremos, não dialogam com as atividades pedagógicas não formais.

A educação, portanto, não se restringe ao tradicional ambiente escolar, ao espaço exíguo de uma sala de aula, aos exercícios no caderno ou aos conteúdos que precisam ser copiados do quadro branco. Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, consagrou a expressão *educação bancária* para se referir ao processo pedagógico em que o professor é um narrador e os estudantes meros ouvintes (1987, p. 37-44). Os alunos se comportam como espectadores, não existindo práticas democráticas que suscitem o debate, a discussão e o contraditório. Brooks usou a expressão “consumidores passivos” para definir os estudantes que, num sistema com práticas pedagógicas tradicionais, não são participativos (2017, p. 26). Freire utiliza a metáfora dos educadores que preenchem vasilhas, depositando conteúdos que devem ser guardados e arquivados pelos estudantes. É a prática pedagógica que outra autora definiu como o “tradicional método da aula expositiva não-dialogada” (JACOBUCCI, 2008, p. 56). A educação não deveria ser sempre uma monotonia de aulas bancárias, resoluções de

<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-10-10/o-banco-imobiliario-anticapitalista.html> Acesso em: 5 de jun. 2022.

questões e avaliações formais. A educação poderia ser lúdica e agradável, sentidos que nem sempre os rigores e formalismos do ambiente escolar permitem florescer. Mas, como veremos ainda neste capítulo, sobretudo nos colégios-curso, um fenômeno empresarial que tomou conta do mercado carioca da educação nas últimas décadas, a concepção bancária é a opção pedagógica por excelência. E quem privilegia a educação bancária em seus currículos tende a desprezar as práticas educacionais não formais.

1.3 **Organizando um roteiro cultural**

Conduzir um grupo de estudantes do Ensino Básico ao Centro Histórico do Rio de Janeiro exige muitos cuidados. Eu aprendi de maneira empírica, desenvolvendo o trabalho nas ruas. Mas evidentemente todo projeto pode ser aprimorado com estudos teóricos. Como escreveu Philip H. Coombs, "caso os professores não acompanhem os avanços do conhecimento, acabarão dando a educação de ontem para os cidadãos de amanhã" (1976, p. 199). Qual a primeira condição necessária para o sucesso de uma atividade pedagógica não formal, ou seja, aquela que se desenvolve fora do tradicional espaço escolar das salas de aula? Alguém poderia sugerir que, segundo um modelo de plano de aula, seria definir o objetivo pedagógico do roteiro cultural. Discordo. O objetivo, nesse caso, é secundário. Entendo por objetivo definir as finalidades do trabalho de campo. Antes mesmo de definirmos o objetivo do roteiro cultural, é necessário obter a aprovação ou o engajamento de três grupos, sem os quais não se realiza a atividade pedagógica não formal: estudantes, famílias e escola. Depois de obter a anuência desses três atores, podemos estruturar o roteiro cultural, definindo seus objetivos, a forma de traslado e a data em que ocorrerá.

Não faz sentido propor um trabalho de campo, uma visita ao Centro Histórico, por exemplo, se não há interesse ou engajamento por parte dos estudantes. A atividade pedagógica não formal converte-se em prática democrática ao apresentarmos a proposta ou o projeto aos alunos. Afinal, podemos debater e discutir coletivamente quais roteiros seriam mais interessantes e pertinentes levando-se em consideração, por exemplo, os assuntos que estudam naquele momento. A proposta de roteiro cultural, portanto, pode ser uma construção coletiva entre professores e discentes. Os estudantes desejam participar de atividades pedagógicas fora do espaço escolar. Na **Pesquisa 1**, 67% dos participantes assinalaram que a percepção que têm é que os alunos que participam de uma atividade pedagógica não formal

ficam muito satisfeitos e gostariam que outras fossem realizadas; 10,4% avaliam que *os estudantes ficam muito satisfeitos*; 12,3% entendem que *os participantes ficam apenas satisfeitos*. O nível de satisfação dos estudantes com as atividades pedagógicas não formais, segundo a percepção dos professores de História do Ensino Básico que voluntariamente participaram da pesquisa, portanto, é de 89,7%. A percepção de insatisfação dos alunos por parte dos professores foi de apenas 0,9%, enquanto 9,4% dos professores responderam que não poderiam avaliar, já que não realizavam atividades pedagógicas não formais antes da pandemia de Covid-19.

As aulas no Ensino Médio no Rio de Janeiro habitualmente começam às 7h, o que obriga muitos estudantes e professores a acordarem ainda de madrugada para iniciarem suas rotinas. Não raro as atividades se estendem pela tarde, sobretudo no Ensino Médio, quando há aulas complementares visando uma melhor preparação para as provas de vestibular, quase sempre com aulas bancárias. Os sábados são reservados para aulas de aprofundamento, avaliações formais e provas de vestibular simuladas. Muitos estudantes não cultivam afinidades por uma ou mais disciplinas, enquanto alguns métodos de ensino não dialogam com a forma de comunicar dos jovens. Ademais, muitos alunos reproduzem no ambiente escolar comportamentos inconvenientes em decorrência de problemas familiares e/ou patológicos que muitas vezes coordenadores e professores ignoram. Propostas de atividades pedagógicas não formais, como vimos, apresentam também a vantagem de interromper momentaneamente um cotidiano estressante e cansativo, abrindo novas perspectivas e abordagens pedagógicas aos estudantes.

Dessa forma, não necessariamente os estudantes desejam participar das atividades pedagógicas não formais apenas por razões relacionadas à curiosidade intelectual ou a outras questões de ordem acadêmica. Provavelmente muitos alunos se sentem encantados com a chance de saírem momentaneamente da escola, apenas para interromperem uma rotina escolar entediante, o que sugere um cotidiano exaustivo. O cansaço pode ser medido empiricamente pela felicidade manifestada pelos estudantes quando algum evento inesperado, como, por exemplo, a falta de luz, provoca a suspensão das aulas. Se os alunos celebram o cancelamento das aulas por quaisquer razões, e quem já foi estudante sabe que isso acontece, é porque estão saturados do cotidiano escolar. Mas, ao invés de propormos que o sistema de fornecimento de energia da escola seja sabotado, sugerimos que os estudantes eventualmente tenham seu processo de construção do aprendizado fora do espaço formal das salas de aula.

Uma evidência de que muitos estudantes desejam o trabalho de campo apenas com o intuito de interromperem momentaneamente o enfadonho cotidiano escolar é a indiferença

inicial, que muitas vezes é revertida, que alguns demonstram durante o roteiro cultural. Exemplifiquemos. Quando visitamos a Confeitaria Colombo na Rua Gonçalves Dias, antiga Rua dos Latoeiros, muitos alunos não manifestam muito interesse pelo ambiente *Belle Époque* daquele centenário lugar de memória. Rui Barbosa poderia se materializar no salão trajando fraque e equilibrando um *pince-nez* na ponta do nariz e ainda assim seria solenemente ignorado. Muitos estudantes preferem atravessar a rua para comprar café na loja Starbucks ou um lanche com hamburguer, batatas-fritas e Coca-Cola na franquia McDonald´s mais próxima.

É inegável que a indiferença por parte de alguns alunos em conhecer a Confeitaria Colombo, e outros lugares de memória, desperte um profundo desconforto nos professores de História. O desapontamento, entretanto, pode se converter em atividade pedagógica, propondo aos estudantes algumas reflexões. Lanchonetes de comida rápida, assim como aeroportos, grandes cadeias de hotéis (e, por que não escrever, como veremos em breve, os próprios colégios-curso?) fazem parte de uma categoria que o antropólogo francês Marc Augé (2012) definiu como *não lugares*, antíteses dos lugares identitários, relacionais e históricos. Em algumas dessas cadeias de alimentação, por exemplo, tenta-se construir uma relação de intimismo e empatia, que na realidade é efêmera e artificial: o funcionário, eufemisticamente tratado pela empresa como colaborador, anota o nome do cliente no copo onde o produto será consumido.[29] O não lugar parece também estranhar o que é diferente. Não há muitos Montgomery caminhando por aí. Por que há tanto fetichismo,[30] pergunto aos estudantes, em comprar a mercadoria oriunda do não lugar antropológico? (AUGÉ, 2012, p. 73). E, como sugere o filósofo Slavoj Žižek, quando bebemos um cappuccino Starbucks também consumimos muita ideologia.[31] Substituímos os lamentos, portanto, pelas problematizações, pelo estudo de conceitos sobre uma situação que os próprios estudantes vivenciaram ou foram protagonistas no trabalho de campo.

Além do engajamento dos alunos, é necessária a aprovação por parte das famílias. Afinal, não vivemos num bucólico vilarejo francês do século passado, e conduzir estudantes para quaisquer sítios além dos limites da escola envolve uma série de responsabilidades,

[29] Como o atendente que trabalha operando o caixa nunca acerta meu prenome, causando sempre um embaraço indisfarçável, passei a mentir, inventando um nome simples e comum. Afinal, depois de beber o café não fará a menor diferença aos trabalhadores da empresa se meu nome é Montgomery ou João.

[30] "Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da mercadoria enquanto repositório ou portadora do valor" (BOTTOMORE, 1983, p. 149).

[31] FIENNES, Sophie. *The pervert's guide to ideology*. Reino Unido: Blinders Films, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vFIhmWB7k0U> Acesso em: 5 de jun. 2022.

sobretudo numa metrópole violenta como o Rio de Janeiro. De maneira geral os pais parecem reconhecer a valência das atividades pedagógicas não formais, embora possam desconhecer suas especificidades acadêmicas. Houve casos de familiares que pediram para acompanhar o roteiro por interesse cultural. Em determinado ano organizamos com sucesso uma saída de campo exclusivamente com os responsáveis.

Por fim, mas não menos importante, existe a necessidade da direção e/ou coordenação escolar assumir a proposta do trabalho de campo. Mas vejam que surpresa: a resistência contra as propostas pedagógicas não formais não partem de estudantes ou responsáveis, mas daqueles que têm como função estimular seus alunos a desenvolverem uma série de habilidades e competências previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Evidentemente não são todos os coordenadores pedagógicos que se comportam dessa maneira, mas há reatividade por parte de alguns gestores escolares que vivem uma cultura produtivista que associa excelência acadêmica com aprovações em vestibulares. O currículo é condicionado ao seu caráter utilitário: se cair no vestibular é relevante, se não, não merece sequer aparecer ou mesmo ser mencionado nas aulas formais. As aulas de filosofia e sociologia somente foram introduzidas em algumas escolas a partir do momento que essas disciplinas passaram a ser cobradas em provas do Enem. É um sistema que tem a educação bancária como principal prática pedagógica e cujo currículo parece repousar sobre o antiquado modelo de eficiência social proposto por John Franklin Bobbitt[32]. Tomaz Tadeu da Silva esclarece que Bobbitt "propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial" e que "o sistema educacional deveria ser tão eficaz quanto qualquer outra empresa econômica" (1999, p. 23). São definições impressionantemente similares com as práticas educacionais que vivenciamos diariamente nos colégios-curso, cujos gestores quase sempre não são oriundos de faculdades de educação, mas bacharéis em áreas que tratam da eficiência empresarial, como, por exemplo, administração ou engenharia de produção. Ao invés de pedagogos, muitos colégios-curso são geridos pelo espírito taylorista de organização e administração científica. Não há espaço para propostas de educação crítica ou libertárias nesses corredores. E, num momento político conturbado, em que o professor é vigiado e rotulado como "doutrinador", tratar de certas questões em sala de aula, pode ter consequências muito ruins.[33] Em alguns casos, como veremos, mesmo quando

[32] John Franklin Bobbitt (1876-1956), professor norte-americano, publicou em 1918 *The Curriculum* e defendia em sua obra sobre educação que o currículo deveria ser direcionado para a eficiência industrial e econômica.

[33] O caso mais recente ocorreu em Goiânia, numa escola do grupo SEB, onde o professor de Sociologia Osvaldo Machado da Silva Neto foi demitido após sofrer uma campanha difamatória por parte de um youtuber, segundo reportagem, já condenado por divulgar notícias falsas. O professor utilizou uma tirinha do artista André Dahmer.

o coordenador pedagógico chancela a saída de campo, exige uma contrapartida: condiciona a atividade pedagógica não formal a uma avaliação formal ou ao preenchimento de um relatório de visitação.

Acessar o Centro teoricamente seria algo simples, pois a região é muito bem atendida pelo transporte público: há linhas de barcas, metrô, ônibus e trem. Ademais, o Centro é relativamente próximo de diversos bairros de classe média nas zonas norte e sul em que há incontáveis escolas. Mas, numa cidade como o Rio de Janeiro, em que os índices de violência são inquietantes, não é uma decisão simples colocar dezenas de crianças ou adolescentes em um vagão de metrô ou trem. Conduzir alunos do Ensino Médio ao Centro, portanto, não é tão simples quanto combinar uma saída com amigos numa manhã de sábado.

Há outras questões mais pragmáticas que também precisam ser levadas em consideração: o uso do uniforme para que os alunos sejam facilmente identificados; recomendações para que evitem carregar objetos de valor; cuidados para evitar furtos; a escolha do dia da semana para a realização da atividade; definir o mês menos quente e chuvoso; contar com o apoio de inspetores; engajar professores de outras disciplinas; definir o roteiro; evitar horários e lugares menos seguros; fretamento de transporte particular; definir as regras no traslado. Quando comecei a organizar as saídas de campo não tinha a percepção de que tantas variáveis eram importantes. Eu simplesmente as desconhecia. Não existia um manual. Como já escrevi, aprendi na prática, organizando as saídas de campo. Nunca tive a preocupação, por exemplo, de consultar um climograma. Certa vez, realizei um roteiro cultural em um mês de verão inapropriadamente quente. Parafraseando o cronista, fazia um calor de rachar catedrais (RODRIGUES, 2021, p. 298). Foi um horror. O nível de desconforto era elevadíssimo. Os alunos só se preocupavam em tentar se refrescar. Os ambientes climatizados se tornaram mais relevantes que os lugares de memória. Ninguém mais se interessava pelo roteiro cultural. Ao mesmo tempo, uma manhã chuvosa também pode

---

Depreende-se, portanto, que, para os gestores daquela escola, a posição do denunciante se sobrepõe aos princípios de liberdade de cátedra e livre manifestação do pensamento, reconhecidos de maneira unânime pelo Supremo Tribunal Federal em 2018. Outra reportagem mostra que a demissão foi justificada com o argumento de que "a escola possui um código de conduta que veda manifestações políticas, partidárias ou ideológicas em ambiente escolar". Ora, se, como Žižek sugere, há ideologia até quando consumimos um cappuccino Starbucks, torna-se perigoso aos professores beber café nas dependências da escola.

Ver reportagem na Folha de S. Paulo: ALMEIDA, Cleomar. Professor que usou tirinha com crítica à polícia é demitido em Goiás. *Folha de S. Paulo*, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/07/professor-que-usou-tirinha-com-critica-a-policia-e-demitido-em-goias.shtml > Acesso em: 22 de jul. 2022.

Ver reportagem no Correio Braziliense. REZENDE, Jáder. Escola de posiciona sobre demissão de professor que usou tirinha de jornal. *Correio Braziliense*, 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/06/5019125-escola-se-posiciona-sobre-demissao-de-professor-que-uso-tirinha-sobre-policia.html Acesso em: 22 de jul. 2022.

arruinar o trabalho de campo. Preocupações meteorológicas, portanto, são muito relevantes na elaboração da saída de campo. É prudente, por exemplo, evitar o Centro Histórico nos meses de verão, quando as temperaturas são mais elevadas e a probabilidade de chuvas maior. Os melhores meses para uma atividade de campo no Rio de Janeiro são junho, julho e agosto, quando as temperaturas são mais amenas e as chances de precipitações menores.

Tabela 1 - Temperaturas e precipitações na cidade do Rio de Janeiro (tabela adaptada a partir da análise de um climograma)[34]

Meses:	Temperaturas e precipitações:
Novembro a março	Elevadas
Abril e maio	Medianas
Setembro e outubro	Medianas
Junho, julho e agosto	Baixas

O professor que conduz uma atividade pedagógica não formal também precisa saber lidar com a imprevisibilidade. A sala de aula é um ambiente relativamente bem controlado. Dificilmente um indivíduo estranho ao grupo se materializará entre as carteiras e tumultuará a classe. Nas ruas, contudo, há outra dinâmica. O imprevisível não se manifesta apenas quando os termômetros registram temperaturas indesejáveis ou quando ocorre uma chuva inesperada e inconveniente. Há eventos que podem ser até mais perturbadores. Nos trabalhos de campo que realizei, a despeito de nenhum participante jamais ter sido vítima de qualquer tipo de violência, ocorreram alguns episódios inusitados: uma pessoa em situação de vulnerabilidade social, que não acessa os condomínios fechados e os shoppings, se apresentou ao grupo solicitando algum tipo de auxílio material; um morador de rua exigia atenção; um sujeito visivelmente alcoolizado queria compartilhar seus conhecimentos sobre o Direito Constitucional inglês; um transeunte nos interrompia constantemente, ávido por exibir seus conhecimentos enciclopédicos sobre algum assunto irrelevante; um estudante se perdeu momentaneamente porque ficou observando vitrines na Avenida Rio Branco; outro aluno, proveniente de uma família muito pobre, constrangido, não tinha dinheiro para lanchar. Houve também episódios de maior tensão quando, por exemplo, fomos surpreendidos por policiais militares portando fuzis no alto do Morro da Conceição durante uma operação ou

[34] Fonte: <https://www.climatempo.com.br/climatologia/321/riodejaneiro-rj> Acesso em: 16 de Jun. 2022.

quando nos deparamos com traficantes comercializando seus produtos na Pedra do Sal. O Rio de Janeiro não é a Shangri-La de James Hilton.

Em outra ocasião, em um conturbado ano eleitoral, ocorreu um singular evento. Ao escalar uma cabeça de frade, ostentando um megafone com a intenção de comunicar aos estudantes informações sobre a Praça XV de Novembro, fui hostilizado por um grupo que trajava camisetas auriverdes. Era como a sequência do filme *Macunaíma* em que o protagonista e seus irmãos, Jiguê e Maanape, ao treparem em um monumento na Praça Saens Peña, são acusados de serem comunistas e ameaçados de linchamento por uma multidão ululante.

A atividade pedagógica não formal, portanto, exige mais cuidados e é mais trabalhosa do que a apresentação de um conteúdo em sala de aula. A quebra da rotina escolar também tem seu ônus. Mas o mais fácil não é necessariamente aquilo que é o melhor para os estudantes. Os trabalhos pedagógicos não formais trazem uma série de benefícios e vantagens aos estudantes. Maria da Gloria Gohn nos diz que

> Um dos supostos básicos da educação não formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimento ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio de vivência de certas situações-problema. (2011, p. 111)

Como vimos na página 39, as atividades pedagógicas não formais apresentam diversas vantagens, fomentando o processo de construção do saber. Philip H. Coombs defende que as práticas pedagógicas fora de sala de aula “podem contribuir de maneira substancial para o desenvolvimento individual e nacional e têm, também, possibilidade de dar uma alta contribuição para o enriquecimento cultural e a autorrealização individual” (1976, p. 198).

Há ainda a questão relacionada aos tipos de estudantes com os quais nós, professores de História, trabalhamos. A atividade pedagógica não formal precisa estar adequada ao público que participará do evento. Uma série que estiver trabalhando o Rio de Janeiro colonial poderá usufruir melhor de um roteiro cultural no Centro Histórico que aborde tal período, por exemplo. É também necessário condicionar a saída de campo com a realidade social e econômica dos estudantes. Alunos que frequentam o curso noturno quase sempre podem realizar o trabalho de campo exclusivamente aos sábados, pois durante as manhãs e tardes dos

dias de semana trabalham, buscam emprego ou precisam cuidar de familiares.[35] Essa é uma das limitações que analisaremos a seguir.

1.4 **As limitações da educação não formal no Rio de Janeiro e a análise de dois casos: o colégio-curso e o Ensino Médio noturno**

Em 2019, um ano antes da pandemia de Covid-19, portanto, eu trabalhava com dois grupos de estudantes totalmente distintos nas quintas-feiras. Era como se de dia estivesse em um país e, ao anoitecer, tivesse me transportado para outro, subdesenvolvido. A dessemelhança, como veremos, é espantosa e chocante, e deveria causar algum tipo de escândalo. Engana-se quem imagina que os colégios no Rio de Janeiro são todos iguais. Há quem fale em escola como se fosse uma coisa homogênea, padronizada, igualitária. Não é, torna-se necessário pluralizar. Há escolas, vários tipos de escolas. A escola é um reflexo da nossa sociedade. E, numa sociedade profundamente desigual, as escolas também são.

O tratamento urbanístico que um bairro recebe também é um termômetro eficaz para percebermos as diferenças sociais. E as escolas, que naturalmente integram a paisagem, se inserem nesse contexto. Nas manhãs de quinta-feira, nos anos que antecederam a pandemia de Covid-19, ministrava aulas para alunos da classe média alta em Ipanema, uma região da cidade muito bem atendida pela administração municipal, onde existiam lixeiras por todos os lados: caminhando pelas largas calçadas do bairro tinha a impressão de que a sujeira jamais maculava o chão. Na Avenida Visconde de Pirajá, umas das principais artérias do bairro, os postes de iluminação pública empregam um sistema de anteparos para que as luzes não se projetem diretamente sobre as sensíveis íris burguesas, magoando-as. A escola, que fazia parte desse cenário de país de primeiro mundo, localiza-se numa das ruas mais valorizadas, num prédio comercial, inapropriado para a atividade escolar, uma característica de muitas unidades de colégios-curso: as salas de aula eram pequenas, inexistindo espaços ou estruturas para laboratórios, educação física, cantinas ou mesmo recreação. O tipo de imóvel oferecido pelo colégio-curso aos seus clientes reflete em alguma medida o projeto de educação presente. Os estudantes do Ensino Médio saíam às ruas no horário do recreio para lanchar ou

[35] Ainda assim é possível realizar algumas atividades não formais nos horários noturnos. Se não é possível caminhar pelas ruas do Centro Histórico, por razões de insegurança, podemos frequentar cinemas ou teatros neste mesmo turno.

simplesmente ficavam ociosos nas calçadas largas e bem cuidadas. Eram trinta minutos em que aqueles adolescentes vagavam solitários ou em pequenos grupos sem quaisquer cuidados ou vigilância por parte dos responsáveis pela escola.

Os alunos de Ipanema, originários das famílias das classes mais elevadas da sociedade carioca, relatavam suas experiências na Europa ou nos Estados Unidos. Alguns tinham propriedades nesses continentes. Certa vez um estudante comunicou que perderia as aulas da semana seguinte porque viajaria para Paris para assistir as finais de Roland-Garros. Não se comportavam de maneira pedante ou arrogante quando tratavam desses assuntos. Falavam com naturalidade. Assim como o adolescente de uma família da classe média tijucana relata sua visita ao balneário de Búzios no verão. Muitos estudantes planejavam ingressar em universidades norte-americanas. Eu mesmo endossei algumas cartas de recomendação para instituições superiores de ensino nos Estados Unidos.

Em Ipanema havia uma normalidade nórdica no cotidiano, inexistindo carências materiais ou casos flagrantes de violência. Comportamentos agressivos, se aconteciam entre os estudantes eram discretíssimos e não nos alcançavam. Vivíamos num ambiente asséptico de traumas e ameaças. Mas sob a fachada de tranquilidade, claro, existiam problemas. A escola, afinal, também é um ambiente de conflitos. Uma das questões que afligia muitos alunos era de ordem afetiva: nas reuniões com os responsáveis, por exemplo, pais e mães eram substituídos por governantas, motoristas e seguranças particulares. Um pai, ao ser questionado se não compareceria no colégio para discutir um problema de rendimento escolar, alegou que o valor de sua hora de trabalho era muito elevado para ser desperdiçado numa reunião de escola. Algum empregado particular o representaria.

Daquele mundo aparentemente idílico de calçadas limpas e responsáveis por procuração, me deslocava para outro país, subdesenvolvido, distante 17 quilômetros das luminárias com anteparos de Ipanema: o Engenho Novo, onde ministro aulas no turno da noite para um público de estudantes adultos. Enquanto os estudantes da zona sul, todos brancos, projetavam suas vidas acadêmicas em Nova Iorque, nas turmas da noite, na escola de subúrbio, a maioria dos alunos, constituídos por pessoas negras, viviam um universo cultural restrito ao lar, escola, igreja, trabalho (quando conseguiam estar empregados) e a praça do bairro ou da comunidade onde ocorriam festas nos finais de semana. Muitos eram analfabetos funcionais e não tinham poder de abstração para compreender o que era outro continente.[36]

[36] Uma experiência que eu sempre realizava para auferir empiricamente o grau de alfabetização dos estudantes era colocar uma pergunta simples em algum trabalho, como, por exemplo: “Estados Unidos e União Soviética

Eram alunos carentes em quase tudo. Existe um abissal déficit daquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu qualificou como capital cultural, conceito que apresentaremos mais à frente. Havia indivíduos que conseguiam driblar as probabilidades e prosseguiam seus estudos acadêmicos após se formarem no Ensino Médio noturno. Houve casos de alunos que ingressaram no Ensino Superior, em universidades públicas ou privadas, em diversas áreas, como, por exemplo, Administração, Ciências Sociais, Gastronomia, História e História da Arte. Mas era uma ínfima minoria, uma vez que nessa modalidade de ensino a evasão é elevadíssima.

No curso noturno no Engenho Novo, um bairro que mal tem calçadas ou iluminação pública adequada, e que há décadas convive com uma língua de esgoto na porta da escola que se converte em chafariz sempre que chove, as violências a que os alunos são submetidos são tão variadas quanto perturbadoras: abandono familiar, agressões domésticas, analfabetismo, condições de moradia inadequadas, dependência química, desemprego, subemprego, gravidez precoce (praticamente todos os anos diversas estudantes eram obrigadas a conciliar os estudos com as atenções exigidas pelos seus bebês),[37] homicídios, insegurança alimentar (quando a escola não podia oferecer merenda no turno da noite as aulas tinham que ser suspensas, pois a maioria dos alunos contava com aquela refeição) e vivência em regiões controladas pelo crime organizado. Houve um ano em que uma aluna, que era diarista, levava a filha para assistir às aulas. A coordenadora não gostava, pois achava inadequado que a moça, não matriculada, frequentasse o curso. Uma noite a menina ficou em casa, na favela. Naquela oportunidade, enquanto a mãe assistia às aulas, a adolescente foi assassinada por um vizinho.[38]

Não foram poucos os episódios em que as aulas também precisaram ser suspensas por conta de operações policiais, trocas de tiros entre grupos de traficantes rivais e ameaças de incursões de criminosos do Morro dos Macacos contra a facção adversária que controlava o Morro S. João.[39] Em algumas oportunidades saímos da escola escoltados pelos militares que

---

eram os principais adversários no período da Guerra Fria. Pergunta: quais os principais adversários na Guerra Fria?". Um percentual significativo dos alunos não conseguia responder.

[37] Na **Pesquisa 2**, apesar de 73,8% das pessoas entrevistadas serem mulheres, somente 3,1% declararam ter filhos com menos de dois anos de idade. O fato da pesquisa ter sido realizada no mês de agosto provavelmente fez com que este percentual fosse modesto, pois muitas estudantes, jovens mães, certamente abandonaram o curso noturno ainda no primeiro semestre pelas dificuldades de conciliar as atividades escolares com as atenções exigidas pelo bebê.

[38] Ver reportagem em O Globo. 'Sempre a protegi', lamenta mãe de jovem morta no Morro dos Macacos. O Globo, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/sempre-protegi-lamenta-mae-de-jovem-morta-no-morro-dos-macacos.html> Acesso em: 17 de jun. 2022.

[39] Uma das cenas mais trágicas que já presenciei foram centenas de moradores do Morro S. João, homens, mulheres, idosos, crianças e bebês, pernoitando tarde da noite com seus lençóis e colchões debaixo das

apontavam seus fuzis para a comunidade. Em outro episódio de violência urbana, no ano de 2009, as aulas precisaram ser suspensas porque os traficantes de uma favela vizinha abateram um helicóptero da polícia militar.[40] Não há meritocracia nesse mundo. Mas a violência já estava tão naturalizada que houve noites em que, apesar de distinguirmos os tiros de fuzil no entorno da escola (com o tempo aprendemos a identificar o calibre das armas pelo estampido produzido), as aulas prosseguiam normalmente como se não houvesse um conflito urbano ocorrendo ao nosso redor. Enquanto o estudante passar fome, não tiver emprego formal (no caso dos adultos) ou estiver sob certas condições de vulnerabilidade, discussões sobre propostas pedagógicas que busquem melhorar o rendimento acadêmico perdem o sentido. Na **Pesquisa 2**, 29,5% dos estudantes declararam que sobrevivem com uma renda familiar mensal de até RS1.000,00 (mil reais); 40,3% vivem com uma renda entre R$ 1.000,00 (mil reais) e R$ 2.000,00 (dois mil reais). Ademais, 26,9% dos estudantes declararam estar desempregados, enquanto 13,1% admitiram trabalhar no mercado informal.

O sociólogo alemão Ulrich Beck criou a expressão "categoria zumbi" para qualificar determinadas instituições que, tais quais os mortos-vivos do cinema e dos seriados de televisão, vagueiam por realidades que se dissipam na atmosfera. Beck identifica, por exemplo, a família e o Estado como categorias zumbis (2003, p. 17).[41] Não seriam algumas de nossas escolas, onde nos deparamos com um cotidiano de privações e violências, instituições-zumbis? Fernando Baldraia, autor de *Epistemologias para convivialidade ou zumbificação,* também se apropria da alegoria dos mortos-vivos ao escrever sobre um apocalipse brasileiro que evidencia, metaforicamente, claro, que "negros e brancos vivem em países bastante distintos" (2021, p. 489).

Como a análise de dois grupos de estudantes, ambos no Ensino Médio e moradores da mesma cidade, mas, ao mesmo tempo, tão distantes em termos sociais e econômicos, relacionam-se com uma proposta de elaboração de atividades pedagógicas não formais no Centro Histórico do Rio de Janeiro? As dificuldades para realizar propostas pedagógicas não formais não são apenas de ordem material. Se eu colocasse a seguinte questão: quais dos dois grupos escolares supracitados, *A) alunos do colégio-curso de Ipanema*; *B) estudantes do*

---

marquises da Rua Barão do Bom Retiro e Avenida Marechal Rondon num dia de semana. Os moradores da favela desceram porque havia um boato, que felizmente não se concretizou, de que os traficantes rivais do Morro dos Macacos iriam invadir o local, promovendo um banho de sangue.

[40] Ver reportagem em O Globo. Helicóptero da PM cai durante operação em favela do Rio. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL1344807-5606,00-HELICOPTERO+DA+PM+CAI+DURANTE+OPERACAO+EM+FAVELA+DO+RIO.html> Acesso em: 18 de jun. 2022.

[41] Uma redação do ENEM, que recebeu nota 1000, atribuiu a expressão categoria zumbi erroneamente ao sociólogo Zygmunt Bauman.

Ensino Médio noturno, tinham mais dificuldades em acessar atividades pedagógicas não formais? Provavelmente o público se sentiria mais tentado em assinalar “B”, imaginando que as carências materiais inviabilizavam as saídas de campo. De fato, as restrições materiais prejudicam, limitam e, em alguns casos, até mesmo obstaculizam trabalhos de campo. Mas, surpreendentemente, eram os estudantes do Ensino Médio do colégio-curso de Ipanema que nunca participaram de atividades pedagógicas não formais. Nessa questão há um desconcertante paradoxo: os estudantes, egressos da classe média alta, conheciam os Centros Históricos e diversos equipamentos culturais dos Estados Unidos e da Europa. E, se frequentavam esses lugares de memória no estrangeiro, é porque compreendiam a importância cultural das visitações. Mas, ao mesmo tempo, ignoravam completamente o Centro Histórico e os equipamentos culturais da cidade em que viviam por conta de uma opção curricular e pedagógica que privilegiava exclusivamente a educação formal.

Os alunos de Ipanema teoricamente não encontrariam empecilhos para se engajarem num roteiro cultural. Afinal, ao lado da escola havia uma estação de metrô e, na eventualidade de precisarmos fretar um ônibus, certamente os valores não representariam um problema para aquelas famílias de classe média alta. Ainda assim, nunca se realizou a visitação ao Centro Histórico. Os estudantes de Ipanema jamais saíram da escola para se envolverem em uma atividade pedagógica não formal. A cultura de um currículo bancário os impedia. Ironicamente era uma barreira mais intransponível que a carência material dos estudantes do subúrbio. No PROEJA, a despeito de todos os percalços, como, por exemplo, a impossibilidade de realizarmos quaisquer atividades pedagógicas não formais nas manhãs ou tardes dos dias da semana - pois era o período em que os estudantes estavam trabalhando, buscando emprego ou cuidando de familiares -, havia uma demanda por parte dos próprios alunos para que realizássemos saídas de campo com maior frequência. O trabalho de campo no Centro Histórico do Rio de Janeiro foi seguido por outras atividades pedagógicas não formais, como, por exemplo, visitas ao Jardim Botânico, Feira de São Cristóvão e sessões de cinema e récitas no Theatro Municipal. Um novo mundo de possibilidades se descortinava para aqueles estudantes, adultos, muitos dos quais até então jamais tinham ido ao cinema ou visitado um equipamento cultural.

Entre os professores de História do Ensino Básico existe uma percepção de que nas instituições públicas há um grau de autonomia pedagógica que não tem paralelo nas escolas privadas. O que, como veremos no final deste capítulo, não significa necessariamente que os professores da rede pública contem com apoio material das direções escolares para atividades pedagógicas não formais. No colégio-curso há uma cultura de que o professor é, para

empregarmos uma expressão coloquial, um “auleiro”, ou seja, alguém contratado apenas para dar aulas. À moda bancária, naturalmente. A função do professor nesse sentido é muito bem definida: preparar os estudantes para as provas de vestibular, focando os conteúdos que serão cobrados nas provas. Nas reuniões não remuneradas de início de ano, não ocorrem debates sobre propostas pedagógicas que possam ser adotadas no ano letivo. A reunião quase sempre é um monólogo, um momento em que a direção do colégio-curso apenas comunica informações do departamento pessoal, advertências sobre comportamentos inadequados, número de matrículas e metas alcançadas em aprovações no vestibular. A cultura bancária está presente até mesmo na reunião de professores de início de ano, que não é pedagógica, mas meramente informativa. Eventualmente a única tarefa delegada aos professores será determinar como será distribuído todo o conteúdo programático do ano em um determinado número de módulos ou aulas. Às vezes nem isso, pois tal decisão já pode ter sido tomada pelo autor do material didático ou pelo coordenador de disciplina **(Tabela 2)**. Inexiste um exercício democrático que busque trazer as práticas pedagógicas que os professores desenvolveram em outras escolas ou conceder algum protagonismo a partir de suas experiências profissionais. Embora possa ser desejável contar com professores que tenham uma sólida formação acadêmica, títulos de mestrado e doutorado não implicam em aumentos salariais e não são empregados como critérios para progressão em planos de carreira, os quais geralmente inexistem. Há uma verdadeira indiferença acerca das titulações que os professores eventualmente possam conquistar. Como curso livre, o pré-vestibular não exige diploma de bacharelado, tampouco licenciatura. Se preencher os critérios de trabalhar os conteúdos previstos na modulação, manter a assiduidade, agradar aos alunos e, claro, não utilizar nenhuma tirinha que ofenda a sensibilidade do Código de Ética do grupo empresarial, o professor provavelmente manterá seu emprego. Tal cultura produtivista o colégio-curso também preservou, embora, por conta de exigências legais, o professor não possa lecionar sem determinadas titulações, o que nem sempre acontece.

Muitas escolas, sobretudo os colégios-cursos que se comportam como empresas, sob a retórica da eficiência, cultivam uma grande preocupação em investir em práticas administrativas cotidianas que se assemelham alegoricamente ao modelo de vigilância que Foucault descreveu como o panóptico de Bentham (2014, p. 194-198). Já mencionamos os materiais *on-line*. Mas há muito mais: inspetores registram comportamentos inconvenientes; relógios de ponto controlam horários de entrada e de saída; alunos e professores respondem

pesquisas formais[42]; um canal *on-line* recebe denúncias de condutas inapropriadas; coordenadores cobram produtividade dos seus subordinados. É a materialização da distopia que Walter Benjamim vaticinou em *Baudelaire e a modernidade* como uma Cassandra contemporânea: a tecnologia também surgiu para nos controlar, suprimindo liberdades e atentando contra a privacidade (2017, p. 50; p. 53). Giddens, ao tratar das práticas de racionalidade burocráticas, citando Max Weber, escreveu que

> os laços da racionalidade tornam-se cada vez mais apertados, aprisionando-nos numa gaiola anódina de rotina burocrática. (...) A vivência cotidiana, segundo Weber, retém seu colorido e espontaneidade, mas apenas no perímetro da gaiola de 'aço rígido' da racionalidade burocrática (...) Há muitos contextos das instituições modernas que são marcadas pela fixidez burocrática. (1991, p. 151)

É importante discorrer sobre o colégio-curso, pois foi o tipo de escola que mais cresceu no Rio de Janeiro no setor da Educação Básica nos últimos vinte anos. Os colégios-curso originalmente funcionavam como cursinhos pré-vestibulares, preparando estudantes para provas de universidades públicas e/ou instituições militares. Ao Cubo, AZ, Elite, Intellectus, Miguel Couto, pH, Ponto de Ensino (Pensi) e QI são as principais bandeiras de colégios-cursos que surgiram na cidade nas últimas décadas. Desses, seis foram comprados por grandes grupos econômicos, um está em processo de recuperação judicial e somente um ainda não foi negociado. Na sua origem, portanto, não eram escolas. Os cursinhos paulatinamente migraram para o setor de Educação Básica por uma questão de sobrevivência. O estudante do cursinho é volátil, enquanto o aluno de colégio pode se converter em um cliente de uma década ou mais. Ademais, nos últimos anos as turmas de pré-vestibulares minguaram agressivamente por conta do advento do Ensino Superior privado, da adesão das universidades públicas ao Enem e do surgimento de cursinhos *on-line* que oferecem aulas por valores que são uma pequena fração daquilo que é cobrado pelos cursinhos pré-vestibulares presenciais.

O cursinho pré-vestibular, portanto, se transformou em colégio. Mas não deixou de ser cursinho. Converteu-se em colégio-curso. O espírito do cursinho, que enaltece valores competitivos, individualistas, meritocráticos e de educação bancária está mais vivo do que nunca. Mas agora numa estrutura de colégio. Há no colégio-curso uma pedagogia da recompensa: os alunos que apresentam os melhores resultados (há rankings que medem os desempenhos dos estudantes) em avaliações formais e simulados são premiados com

[42] Um modelo de pesquisa muito comum em colégios-cursos é o "valeu/não valeu", onde os alunos julgam o professor sob determinados critérios (pontualidades, empatia, conteúdo, didática etc.) marcando um ícone com o polegar para cima ou para baixo, mesma prática de avaliação empregada em aplicativos de entrega de comida.

bombons, barras de chocolate, camisas com logotipo do colégio-curso e outros pequenos brindes. Há, portanto, um espírito de recompensa, de "funcionário do mês". O colégio-curso é, sob certos aspectos, mais empresa e menos escola. Plínio Gentil, ao escrever sobre a transformação da educação superior de um direito para um serviço, diz que

> O motor dessa virada foi a transformação da escola-instituição em escola-organização, ou escola-empresa, sem enraizamento social ou histórico, movida pelos ideais de gestão, controle, êxito e lucro, estimulada pela competição. Seu motivo é o que muitos chamam de reforma empresarial da educação, fruto de um movimento do capital internacional, a partir da década de 1990, que se voltou para a exploração da educação como mercadoria, impondo, sobretudo nos países periféricos, a lógica do Consenso de Washington. (GENTIL, 2021)

Apesar do autor escrever sobre a privatização da Educação Superior, suas preocupações podem facilmente ser transpostas para a realidade do Ensino Básico, pois muitos empresários na área da educação apostam que as famílias de classe média, por conta de uma percepção negativa em relação a qualidade do ensino público, investirão suas economias na escolarização de seus filhos em instituições privadas.

Maria Abádia da Silva estabelece uma conexão entre os preceitos neoliberais estabelecidos no Consenso de Washington (1989) e a "inclusão da educação na lista de produtos comercializáveis" (2005, p. 256-258). E, como destacou uma reportagem da *Folha de S. Paulo*, "o ensino movimenta muito dinheiro no mundo todo"[43]. Como vimos, atualmente seis colégios-cursos que atuam no mercado do Rio de Janeiro integram alguns dos maiores conglomerados econômicos do planeta. Só para citarmos um exemplo, o grupo Eleva, que reúne as escolas Elite, Ponto de Ensino (Pensi), Eleva[44] e a plataforma *on-line* QG do Enem faz parte do portfólio do bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann, que também controla, entre outras empresas, AB InBev, a maior multinacional do mundo no ramo de bebidas, Burger King e Kraft-Heinz. Cogna Educação (antigo grupo Kroton), Raiz Educação e SEB são outros grupos econômicos que adquiriram colégios-cursos no Rio de Janeiro nos últimos anos, comprovando a tese de que no Brasil a educação é um negócio, uma mercadoria, uma atividade econômica e empresarial. O aluno é tratado literalmente como um produto, constituindo um dos fatores principais para se calcular o *valuation* da empresa. Escolas tradicionais ou de bairro não conseguem competir com o marketing e as práticas agressivas

[43] STRAUSS, Luís Renato. Ensino global: OMC discute novas regras para educação. *Folha UOL*, 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3003200301.htm>. Acesso em: 6 jun. 2022.

[44] As três escolas fazem parte do mesmo grupo econômico, mas é evidente que cada bandeira atende um público, respectivamente, classe média baixa, classe média e classe média alta. Ou seja, a fragmentação das escolas por classes sociais ajuda a perpetuar um modelo de desigualdades sociais.

dos colégios-cursos: acabam falindo ou são compradas pelos grandes grupos econômicos da educação.[45] Nesse cenário, a educação não é encarada como direito, mas como a contratação de um serviço. Seria muita inocência imaginar que neste modelo empresarial, que valoriza uma educação bancária, competitiva, individualista e meritocrática, existiriam contornos libertários, solidários ou que a educação seria "um instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades" (GOHN, 2011, p. 23).

Propostas de saída de campo não eram bem acolhidas no colégio-curso, pois eram encaradas como irrelevantes em termos de preparação para as provas de vestibular. Havia uma cultura de que a educação era uma prática que necessariamente precisava ser desenvolvida em sala de aula, com a apresentação de conteúdos e a resolução de exercícios. É a mais pura materialização do modelo de educação bancária. Sugestões de atividades pedagógicas não formais eram até mesmo ridicularizadas como se o professor não quisesse trabalhar. No calendário escolar, que contempla duzentos dias letivos, não havia uma única e escassa saída de campo no colégio-curso de Ipanema. O colégio-curso não era uma escola. Continuava a funcionar como um cursinho preparatório. A professora Maria da Gloria Gohn endossa que "jamais um cidadão se forma apenas com a educação não formal", mas que, ao mesmo tempo, a educação formal é "burocratizada e normatizada, com dificuldade de flexibilização nas agendas", o que resultaria "em dificuldades no processo formativo" (2013, p. 14). No exemplo do colégio-curso, a atividade educacional não formal não deixa de ser realizada por uma suposta "dificuldade de agenda". Pior que isso, é uma opção pedagógica.

No colégio-curso, em nome da eficiência acadêmica, os professores são obrigados a trabalhar muitos conteúdos em um tempo muito exíguo. Em um determinado colégio-curso — e a realidade não é muito diferente nas outras empresas que atuam no mercado carioca — todos os conteúdos de História do Brasil e História Geral das turmas do 3º ano do Ensino Médio são ministrados por um único professor em trinta aulas de 2h10 cada, o que também demonstra uma preocupação com a contenção de gastos salariais. Desta forma, por exemplo, toda a Antiguidade Clássica será apresentada em uma única e escassa aula, enquanto os vinte e um anos de ditadura militar serão trabalhados em apenas duas aulas **(Tabela 2)**. A necessidade de correr com os conteúdos, portanto, é uma imposição desesperadora. Nos comportamos no colégio-curso como o coelho branco de *Alice no país das maravilhas*, sempre estressado, apressado, pressionado pelo tic-tac do relógio e correndo com a matéria.

[45] No momento em que reviso este capítulo, setembro de 2022, um conhecido colégio-curso carioca vincula comerciais de televisão no horário nobre da principal emissora do país, evidenciando o tipo de competição que escolas menores precisam enfrentar em épocas de matrícula.

Evidentemente nesse modelo não há tempo para discussões ou debates. Os conteúdos são apresentados em aulas expositivas aos estudantes à moda bancária.

A filósofa britânica Carole Pateman enfatiza a importância do engajamento das crianças de classe média como elemento de eficiência: os jovens de estruturas familiares mais participativas "têm mais possibilidades de receber educação superior" (1992, p. 70). Se, para muitos colégios-cursos, o nível de eficiência é mensurado pelo percentual de seus alunos que conseguem ingressar no Ensino Superior, especialmente nas universidades públicas, estatisticamente a atividade pedagógica não formal talvez possa contribuir no sentido de aumentar chances e probabilidades de ingresso, ao estimular as crianças e os jovens a resolverem aquilo que Gohn qualificou como "situações-problema" (2011, p. 111).

Muitas escolas, sobretudo os colégios-cursos, constroem seus currículos e direcionam suas práticas pedagógicas objetivando maior eficiência nas provas de vestibular. Num colégio-curso, antes do início do isolamento social imposto pela pandemia de 2020, crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental I já realizavam provas de modelo simulado, denominação que empregamos para as avaliações formais que procuram reproduzir as provas de vestibular. Nas provas específicas de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2012 e 2020, houve somente uma única e escassa questão que dialogava com práticas pedagógicas não formais[46] **(Tabela 3)**. É um percentual desolador[47], que demonstra que, a despeito de todas as mudanças ocorridas nos vestibulares nas duas últimas décadas, notadamente das provas específicas de História da UERJ, como, por exemplo, a inserção de questões relacionadas com o ensino da África (provas 2019, 2018, 2017, 2016 e 2014; **Tabela 3)**,[48] as discussões sobre atividades pedagógicas não formais ainda estão muito longe das bancas que elaboram as provas. E, como escrevi, muitas escolas adequam suas práticas pedagógicas ao que será cobrado nas provas dos vestibulares, fazendo com que o currículo e a prática pedagógica sejam condicionados dessa maneira.[49] Uma banca

[46] Questão 3 da prova específica de História da UERJ realizada em 1º de dezembro de 2013. A referida questão tratava do Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana.
https://www.revista.vestibular.uerj.br/questao/busca-questao-imprimir.php?aseq_disciplina=5
Acesso em: 17 de jun. de 2022.

[47] Neste intervalo houve um total de 90 questões discursivas nas provas de História no vestibular da UERJ. Apenas 1 questão dialogava com as práticas pedagógicas não formais, o que representa um índice ínfimo de 1,11%.

[48] A banca da prova específica de História da UERJ também contemplou questões que fugiam do padrão do vestibular tradicional, abordando temas, como, por exemplo, Fórum Social Mundial e globalização (2013), feminismo (2016), o apoio do jornal *O Globo* ao golpe civil-militar de 1964 (2017), direitos LGBT (2018), direitos dos animais (2019) e macartismo (2019). **(Tabela 3).**

[49] Um bom exemplo é a Antiguidade Clássica, que nunca esteve nos editais dos vestibulares do Rio de Janeiro. O assunto só passou a integrar o currículo das escolas cariocas no Ensino Médio a partir do momento em que os estudantes passaram a realizar o ENEM, onde o tema é cobrado.

de vestibular que privilegia apenas questões de uma educação formal, portanto, contribui, mesmo que não intencionalmente, para que os estudantes continuem a ter apenas práticas pedagógicas nessa modalidade, fazendo o jogo dos colégios-cursos e da educação bancária.

Desde que eu era estudante do Ensino Médio ouvia queixas dos meus professores da escola que os cursinhos "roubavam" os melhores alunos das escolas tradicionais para utilizá-los em suas peças publicitárias quando eram aprovados em vestibulares disputados, como, por exemplo, para o curso de Medicina. Isso é uma verdade em parte. Os cursinhos, e hoje os colégios-cursos, também conseguem moldar os alunos academicamente mais fracos para que também conquistem aprovações em vestibulares de boas universidades. De que forma? Com uma intensa rotina de aulas bancárias e resolução de exercícios, o que evidencia que as provas de vestibulares, inclusive aquelas que as universidades públicas empregam em suas seleções, são muito bem atendidas por este modelo pedagógico. Que paradoxo: nós, professores de escolas públicas, que valorizamos a educação crítica, democrática e inclusiva, nos tornamos obsoletos na preparação do vestibular, pois somos preteridos pelas aulas bancárias dos cursinhos pré-vestibulares.

As provas de vestibular evidentemente não são constituídas exclusivamente por provas específicas de História. Há outras disciplinas, claro. E há diversos modelos de vestibular. Mas aparentemente há um elo comum que os une: a valorização da forma tradicional de construção do conhecimento dentro das salas de aula. Como professor com mais de vinte anos de experiência profissional em colégios-cursos, posso afirmar com a mais absoluta tranquilidade que a preparação para todos os vestibulares que os estudantes do Rio de Janeiro prestam é muito bem atendida pelo modelo de educação bancária, ou seja, apresentação de conteúdos e resolução de exercícios. Dificilmente, como demonstrei, uma questão de prova de vestibular propõe elementos de conhecimentos e/ou problematizações que estão além do espaço formal das escolas.

No filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin o operário perde a razão em um mundo do trabalho em que o fiscal de produção aumenta constantemente a velocidade da esteira, exigindo dos empregados um ritmo de produção cada vez mais rápido. Chaplin conseguiu tratar com lirismo um tema árido como o taylorismo e ridicularizar o modelo de produção fordista em um filme em que, independentemente da origem social do público, todos acham uma graça infinita. Mas no mundo real, fora das telas, entretanto, não há comicidade em se submeter a uma cultura escolar de administração científica, precarização das relações trabalhistas, reuniões presenciais não remuneradas, exigências de preenchimento regulares de pesquisas, elaboração de avaliações e materiais didáticos e pressões por alcançar

metas e cumprir prazos. Durante a pandemia de Covid-19 surgiria mais uma modalidade de exploração empresarial: a gravação de vídeos temáticos pelos professores, sobre datas comemorativas ou temas com apelos atuais, por exemplo, para postagem nas redes sociais do colégio-curso. Atividade, assim como tantas outras, não remunerada. O volume de trabalho parece sempre aumentar, mas isso não implica em acréscimos salariais. A pressão cotidiana por resultados faz com que alguns colegas desenvolvam sintomas de sofrimento psíquico, como, por exemplo, depressão e ansiedade. Num determinado colégio-curso, apelidávamos a rotina escolar de moedor de carnes. Não são todos que conseguem se adaptar ou prosseguir na função por muitos anos. Mesmo num cenário de recessão econômica e desemprego, há evasão entre os profissionais de educação. O perfil etário dos professores é quase sempre composto por indivíduos jovens, pois os mais velhos não aguentam a intensidade do dia a dia ou conseguem em algum momento uma ocupação profissional menos cansativa e degradante.

Não devemos transpor essa cultura de uma administração científica para os trabalhos de campo. Se a esteira sempre acelera nas salas de aula do colégio-curso, pois exige-se do professor a cada ano um número maior de tarefas a serem realizadas, a saída de campo é a oportunidade para demonstrar aos estudantes que há outros ritmos e outras maneiras de construir conhecimentos. Não temos que sofrer a pressão de mostrar tudo o que há no Centro Histórico. E nem seria possível fazê-lo. Há diversos Centros Históricos encerrados em um só. Há inúmeras possibilidades de narrativas nesse grande laboratório. Mas não nos interessam as datas e os relatórios de saídas de campo. A História está ali, tangível, ao nosso redor. Não é uma coisa espectral, fantasmagórica e inacessível. Ademais, como já dissemos, precisamos sempre lembrar que uma atividade pedagógica não formal tem objetivos que vão além de saturar os estudantes com determinados conteúdos.

Os meus alunos do Colégio Pedro II e das escolas particulares ditas tradicionais sempre desfrutaram do trabalho de campo. Afinal, eram escolas, e não cursinhos. Não existia uma vigilância em trabalhar apenas o que supostamente iria cair nas provas de vestibulares. As saídas de campo eram eventos que quebravam suas rotinas sob vários aspectos. Era algo que esperavam e cobravam. Havia uma atmosfera democrática, pois discutíamos com os estudantes quais roteiros gostariam de priorizar nas saídas de campo. Houve anos em que realizamos diversos roteiros culturais que iam da Praça Mauá até o bairro da Glória. Arriscaria escrever que para muitos daqueles estudantes as saídas de campo construíram algumas das suas melhores memórias escolares. Suponho que ninguém deixou de ser aprovado no vestibular porque ocupou alguns poucos dias do calendário escolar em atividades pedagógicas não formais. Tratando-se do PROEJA, estamos falando de um público

constituído de adultos, muitos dos quais jamais tinham visitado um cinema, um centro cultural ou um museu. A educação não formal também tem a vantagem de abrir perspectivas de formação cultural a estudantes que nem ao menos desconfiavam que tais possibilidades poderiam existir. E, como veremos, propor que os estudantes aprendam fora do ambiente tradicional da sala de aula, é uma prática pedagógica literalmente do século retrasado, pelo menos na Holanda.

1.5 **Das aulas-passeio aos roteiros culturais**

No início do século passado, diversos profissionais ligados à atividade da educação começaram a questionar o sistema escolar tradicional europeu e propor novas práticas pedagógicas. A escola era um ambiente em que as relações de poder eram muito bem delimitadas e esperava-se do estudante sobretudo obediência.

Sabemos que as relações entre professores e alunos não são tão formais quanto há cem anos, evidência de um processo de dinamismo social. Se há um século as escolas no Brasil eram ambientes majoritariamente masculinos e frequentados por um público elitizado era porque o modelo de sociedade dialogava com tais arquétipos e pressupostos. O professor que agredia o menino que ignorava a lição de geometria plana com uma régua de madeira só sobreviveu no videoclipe do Pink Floyd, se convertendo, portanto, numa imagem obsoleta. No Brasil, pouco mais de trinta anos depois do processo de redemocratização, muitas escolas se esforçam em reproduzir práticas pedagógicas que dialogam com um discurso alinhado com os princípios da cidadania e de valores multiculturais e plurais. Num mundo cada vez mais conectado com as redes sociais, os próprios estudantes conquistam protagonismo quando denunciam episódios de assédio sexual ou nos eventos de ocupação de escolas públicas em outubro de 2016 contra o governo Temer[50].

A despeito de muitos progressos — democratização do ensino, turmas mistas, protagonismo estudantil e Estatuto da Criança e do Adolescente —, parece existir um paradigma inabalável no sistema escolar: a construção do conhecimento só pode ocorrer dentro das escolas. É possível afirmar que a quase totalidade dos estudantes vivenciarão a

[50] ABRANTES, Talita. O mapa das ocupações de escolas e faculdades contra Temer. *Exame*, 2016. Disponível em: <https://exame.com/brasil/o-mapa-das-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contra-temer/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

maior parte do seu tempo de formação escolar somente dentro das salas de aula. É um pensamento desolador: muitos adolescentes alcançarão a idade adulta sem jamais terem colocado os pés em uma biblioteca, centro cultural, cinema ou museu.

É muito difícil desconstruir paradigmas. Ademais, conduzir estudantes para atividades pedagógicas não formais, ou seja, fora dos limites das escolas, implica em uma série de exigências, como, por exemplo, o engajamento da comunidade escolar, a mudança de uma cultura de que o conhecimento e o saber só podem ser construídos em salas de aula, superar a desconfiança por parte de coordenadores e/ou diretores acerca da seriedade de tais eventos pedagógicos, incorporá-los nos calendários escolares e obter recursos para o transporte dos estudantes. Philip H. Coombs, nesse mesmo sentido, escreve que

> Outro grande problema enfrentado (...) é a falta de meios organizacionais para enquadrar o ensino não-formal no planejamento educacional — pois este se tem limitado ao ensino formal e, muitas vezes, sem alcançar todas as suas partes, sem um planejamento global não se tem base racional para o estabelecimento de prioridades, alocação dos parcos recursos, distribuição equilibrada de responsabilidade entre o ensino formal e o não-formal naquelas áreas em que ambos atuam. (...) Os minguados recursos realmente destinados à educação não-formal são muitas vezes malbaratados por falta de uma estratégia clara, planejamento bem-feito, prioridades bem definidas e uma estrutura administrativa que funcione (1976, p. 205)

Muitas escolas, ao mesmo tempo em que se utilizam da publicidade para vender uma imagem de modernidade, resultados em vestibulares e vanguarda tecnológica, são extremamente conservadoras quando se trata de adotar atividades pedagógicas não formais. Há uma preocupação em construir junto ao público uma reputação de “escola forte”, que “prepara para a vida”, e outros clichês publicitários, e tais valores parecem não se associar bem com as visitações aos Centros Históricos e aos equipamentos culturais. Parece predominar ainda uma visão tradicional de que o estudante terá um melhor rendimento quanto mais tempo ficar em sala de aula.

Tais desconfianças acerca das práticas pedagógicas fora do espaço escolar já existiam há cem anos quando o professor Célestin Freinet começou suas “aulas-passeio”, partindo “com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia” (1975, p. 23) observando os trabalhos manuais do ferreiro, do marceneiro ou do tecelão, percebendo as mudanças nas estações do ano, explorando riquezas naturais, como, por exemplo, animais, fósseis, frutas e estabelecendo relações sociais que os rigores exigidos no ambiente escolar não permitiam florescer. Ao retornarem ao colégio, os estudantes relatavam suas experiências na aula-passeio com indisfarçável entusiasmo, contrastando com o clima das aulas tradicionais,

quando ficavam entediados ou aborrecidos ao seguirem atividades e tarefas obrigatórias previstas no currículo escolar[51].

Freinet, que tem uma extensa obra pedagógica, recebe os méritos por propor novos paradigmas nas práticas educacionais, como, por exemplo, as "aulas-passeio". Mas não foi o primeiro professor europeu a perambular com seus alunos pelos campos. Freinet nem tinha nascido e Constantin Huysmans, considerado "o principal pedagogo de arte na Holanda", conduzia "os alunos ao ar livre para desenhar" e os incentivava a "frequentar museus e exposições sempre que pudessem", práticas que os especialistas hoje qualificariam como educação não formal. Huysmans, que defendia "que a educação artística era a chave para uma nova idade de ouro na Holanda", "incentivava os alunos a 'desenhar a impressão que causa o objeto, e não tanto o objeto em si'", uma técnica que se tornaria marca indelével de seu aluno mais brilhante: Vincent Van Gogh (NAIFEH; SMITH, 2012, p. 73-74)

A expressão "aula-passeio" gera desconfiança, pois não concede credibilidade ao trabalho pedagógico, sobretudo em um sistema escolar privado em que os gestores, e as famílias, as quais são encaradas como clientes, associam uma boa escola, ou "escola forte", ao tradicional espaço da sala de aula. Há uma cultura de que o estudante é um concurseiro, um indivíduo que deve se preparar desde a mais tenra idade para avaliações formais e provas de vestibular como forma de "vencer na vida". O caráter lúdico da "aula-passeio" é encarado como mero divertimento, como se caminhar pelas ruas de um Centro Histórico não agregasse quaisquer tipos de conhecimentos ou outras vantagens de natureza pedagógica e social. Se um professor propor uma saída de campo com seus alunos ao Centro Histórico do Rio de Janeiro utilizando a expressão "aula-passeio" será levado a sério pelo seu coordenador pedagógico ou diretor? E se, ao invés de "aula-passeio", empregar o termo "trabalho de campo" ou "roteiro cultural"? O resultado será o mesmo? Aparentemente o jogo de palavras provoca consequências adversas. O lúdico é encarado com desconfiança. Não parece se tratar de trabalho. O próprio Freinet endossou tal percepção sobre o termo "aula-passeio" quando afirmou que "a expressão fora evidentemente mal escolhida, pois os pais supunham que as crianças não iam à escola para passear" (1975, p. 23).

Daí a importância de empregarmos uma nomenclatura mais adequada para qualificar as atividades pedagógicas não formais. Daniela Pistorello, em texto sobre itinerários, rotas e roteiros culturais, explica que somente nos anos de 1990, quando o trajeto de peregrinos do caminho de Santiago de Compostela foi indicado para integrar a Lista de Patrimônio Mundial,

[51] Para um relato mais pormenorizado sobre as aulas-passeio de Freinet, ver SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet. Evolução histórica e atualidades.** São Paulo, Ed. Scipione, 1989.

é que a questão surgiu como elemento intrinsecamente ligado aos debates patrimoniais. A partir dessa discussão, os membros da UNESCO e do Conselho Internacional dos Monumentos e Sítios (Icomos) passaram a se preocupar em estabelecer critérios para definir e reconhecer os itinerários, rotas e roteiros culturais. Uma organização denominada Comissão Científica Internacional de Itinerários Culturais (Ciic), que teria a responsabilidade de "identificar, promover e investigar itinerários culturais bem como estabelecer as bases conceituais para tal definição" também foi criada (PISTORELLO, 2020, p. 123).

Ainda segundo Pistorello, a Carta Internacional sobre os Itinerários Culturais apresentada e ratificada, respectivamente, nas 15ª e 16ª Assembleia Geral de Icomos, nas cidades de Xi´an (2006) e Quebec (2008), define um itinerário cultural como

> Uma via de comunicação terrestre, aquática, mista ou outra, determinada materialmente, com uma dinâmica e funções históricas próprias, a serviço de um objetivo concreto e determinado [...] Um caminho real — quer dizer, físico e determinado — que tenha tido vigência por um longo período da história. É também necessário que esse caminho tenha testemunhado trocas culturais e gerado resultados patrimoniais evidentes (PISTORELLO, 2020, p. 124)

No Brasil, poderíamos exemplificar com um itinerário cultural a Estrada Real, Caminho Velho ou Caminho do Ouro, interligando a região mineradora ao porto de Parati no litoral fluminense. Nossa proposta de saída de campo no Centro Histórico do Rio de Janeiro não se enquadra na categoria de itinerário cultural, pois esta modalidade patrimonial exige, entre outros elementos, um caminho real, em que determinados bens patrimoniais estejam "unidos por um itinerário historicamente construído" (PISTORELLO, 2020).

As atividades pedagógicas não formais no Centro Histórico do Rio de Janeiro seriam mais bem qualificadas como rotas ou roteiros culturais definidos desta forma:

> Rotas e/ou roteiros culturais podem ser compreendidos como percursos desenhados nas novas vias de comunicação pelos quais é possível encontrar bens patrimoniais que não necessariamente estiveram unidos por um itinerário historicamente construído. São elaborados a partir de um recurso cultural como tema aglutinador e propõem um traçado que o interessado poderá percorrer, com o intuito de conhecer a história ou a cultura de um local. Essas rotas têm o objetivo de promover aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos de algumas regiões e possuem a capacidade de adequar o patrimônio cultural a outros fins, como, por exemplo, o turístico (PISTORELLO, 2020, p. 124-125).

É importante também sublinhar que os roteiros culturais realizados pelos professores de História do Ensino Básico com seus estudantes, assim como aqueles que são organizados no Ensino Superior, se diferenciam dos roteiros turísticos, os quais, embora possam estar

ancorados nos mesmos princípios de apresentação de determinados acontecimentos históricos, provavelmente não cultivam uma metodologia de problematizações que caracteriza hoje a prática pedagógica e a produção historiográfica. Os roteiros turísticos parecem se caracterizar por uma dinâmica mais prática que os afasta, por exemplo, dos "patrimônios difíceis"[52] (PISTORELLO, 2020, p. 245) e de certas problematizações. Nosso produto-final, o roteiro dos lugares de amnésia, é nesse aspecto essencialmente perturbador, pois queremos justamente demonstrar como nossa sociedade foi fundada e moldada por ritos de violência, revelando cemitérios coloniais, forcas, pelourinhos, locais de chacinas e espaços de linchamentos. Para muitos clientes de uma agência de turismo talvez não seja muito agradável pensar em consumir um produto tão pouco palatável durante as férias na Cidade Maravilhosa.

Eventualmente alguns professores conseguem romper certas barreiras institucionais e promover trabalhos de campo, apesar da existência de coordenadores e/ou diretores que não enxergam valência em atividades pedagógicas não formais. Ainda assim, como veremos, os docentes podem ser obrigados a condicionar a saída de campo a um relatório de campo ou uma avaliação formal.

1.6 **A exigência dos relatórios de campo e avaliações formais**

Certa vez, o coordenador pedagógico, aquele que hierarquicamente tem proeminência sobre os professores, exigiu que uma palestra ministrada por Aleksander Laks, sobrevivente do campo de concentração de Auschwitz, fosse condicionada a uma questão na prova. O coordenador não enxergava valência na narrativa de uma testemunha do Holocausto. A palestra só teria um valor se fizesse parte de uma avaliação formal. Colocar uma cenoura na frente do aluno na forma de um ponto em uma prova, contudo, não promove necessariamente maior engajamento.

Francisco Régis Lopes Ramos apresenta uma crítica muito pertinente ao tratar de certas exigências em atividades pedagógicas não formais, afirmando que

> Ainda é muito comum o professor de história exigir dos alunos o famigerado relatório da visita. Aí, vemos uma legião de estudantes desesperados, copiando as

[52] "Os patrimônios difíceis — também conhecidos como patrimônios sombrios, marginais ou da dor — remetem a locais de intrincada fruição e estão associados ao sofrimento, à exceção, ao encarceramento, à segregação, à punição e à morte" (MENEGUELLO, 2020, p. 245).

> legendas rapidamente, para fazer a tarefa exigida. Nessa atividade, baseada no reflexo e não na reflexão, o visitante chega ao ponto de perder o que há de mais importante: o contato com os objetos. [...] Seguindo os passos da 'educação bancária', como diz Paulo Freire, o museu é transformado em fornecedor de dados (2004, p. 26).

A análise de Ramos enfoca a construção do conhecimento no espaço dos museus, mas também serve para descrever o problema da imposição de relatórios em atividades pedagógicas não formais que exploram outros lugares de memória. Como se visitar um museu ou outro espaço de construção do conhecimento não tivesse um valor por si só. O relatório ou a pontuação condicionada a alguma avaliação formal servem apenas para justificar as atividades pedagógicas ou proteger o gestor escolar de eventuais críticas, geralmente descabidas, de que tal proposta não passou de mero passeio ou evento recreativo. Nesse caso, o coordenador demonstrará que houve a produção de um relatório ou um ponto na prova condicionado ao trabalho de campo. Uma pontuação que provavelmente será diluída no cálculo da média bimestral ou trimestral e que se converterá em uma ínfima fração que não fará a menor diferença na aprovação do estudante.

Na **Pesquisa 1**, 71,7% dos professores responderam que acreditam que as atividades pedagógicas não formais não devem estar condicionadas a uma avaliação formal ou relatórios, pois as atividades pedagógicas fora do ambiente escolar não têm por objetivo ser mais uma avaliação formal. 19,8% dos entrevistados, entretanto, acreditam que as atividades pedagógicas não formais devem estar condicionadas com avaliações formais, pois, desta forma, o aluno aprenderia mais. Não há problema em associar uma atividade pedagógica não formal com uma avaliação ou atividade formal, contanto que tais elementos estejam bem sincronizados e façam algum sentido. A nossa crítica reside na exigência de que toda atividade pedagógica não formal necessariamente precise estar condicionada a um relatório ou avaliação formal. É necessário admitir que existem atividades pedagógicas não formais que não precisam estar associadas com avaliações formais para serem justificadas.

Os relatórios e/ou as avaliações formais condicionadas após a atividade pedagógica não formal questionam a seriedade do trabalho de campo, burocratizam o evento, inibem a criatividade e participação dos estudantes e atrapalham o desenvolvimento de outras habilidades que poderiam estar sendo estimuladas. A cobrança de relatórios ou avaliações formais não provoca mais engajamento por parte dos estudantes, mas certamente perturbará aqueles que gostariam de usufruir da atividade, pois estarão mais preocupados em preencher relatórios ou realizar anotações. É como se as professoras holandesas obrigassem os alunos a realizarem alguma atividade pedagógica formal após a visitação, tolhendo as crianças daquilo

que têm de mais precioso: a criatividade. Será que as crianças que visitam o Museu Van Gogh em Amsterdã produziram relatórios de visitação? Em minhas memórias nenhuma daquelas crianças se preocupava em preencher planilhas. Havia uma percepção de que as crianças estavam felizes visitando as galerias do museu, observando os quadros e trocando impressões entre si.

Qual o sentido de elaborar um relatório sobre uma visitação ao campo de concentração de Auschwitz, cobrando questões factuais e/ou determinados conteúdos? *"Quantas pessoas morreram em Auschwitz? Quais grupos, além dos judeus, foram perseguidos pelos nazistas? Quem era o comandante do campo?"* Em Auschwitz há um corredor com incontáveis fotos de prisioneiros trajando os uniformes listrados. É a humanização da tragédia. Eventualmente observar uma daquelas faces juvenis, brutalizadas e envelhecidas pelos rigores do campo de concentração, era mais impactante que tentar calcular a espantosa cifra dos mortos. Encarar alguns daqueles rostos se converte numa experiência humana eterna quando imaginamos que eram amigos, filhos, irmãos e pais de alguém. Eram estudantes, escritores, poetas, professores e músicos, que tiveram suas vidas interrompidas precocemente pelo terror. Visitar Auschwitz é um evento espiritual que não cabe em nenhum questionário. Auschwitz não é apenas um "patrimônio difícil ou sombrio" (MENEGUELLO, 2020, p. 245). O objetivo da visitação de um campo de concentração nazista, convertido em lugar de memória, é, entre outras coisas, provocar reflexão nos visitantes: *"como uma experiência como o nazismo foi possível? Será que hoje existem líderes políticos ou mesmo governos que reproduzem práticas autoritárias que ameacem grupos minoritários? É lícito que um governante faça apologia da tortura? Defender ideias nazistas extrapola os limites da liberdade de expressão? E se sim, por quais razões?"* Para a imensa maioria dos estudantes cariocas visitar um campo de concentração na Europa não é uma possibilidade. Mas não poderíamos realizar um trabalho análogo com nossos patrimônios sombrios? Fazer as mesmas perguntas em frente ao templo de Nossa Senhora da Candelária onde ocorreu a chacina? Ou nos lugares de amnésia relacionados com a diáspora negra no Centro Histórico? Ou ainda na Rua do Lavradio,[53] outro lugar de amnésia, onde o jornalista negro Apulcho de Castro[54] foi linchado por um grupo de oficiais do 1º

[53] Brasil Gerson, em **História das Ruas do Rio**¸ escreve que o assassinado de Apulcho de Castro ocorreu na Rua da Relação. Carl von Koseritz, autor de **Imagens do Brasil**, testemunhou o ajuntamento de homens que linchou Apulcho de Castro, dizendo que caminhava pela Rua do Lavradio (1980, p. 237). A **Revista Ilustrada**, Ano 8, Número 359, noticiou também que o crime aconteceu na Rua do Lavradio. Raimundo de Menezes também cita a Rua do Lavradio como local da emboscada (1950, p. 59). Como as duas vias se encontram em uma esquina, talvez o dado factual sobre em que local exato em que houve o homicídio não seja tão relevante quanto o fato em si.

[54] A grafia do nome do jornalista aparece de formas diferentes (Apulcho, Apulco ou Apulcro) dependendo da fonte consultada. Optamos por preservar a Apulcho de Castro, pois era assim grafado nas edições do jornal **O**

Regimento de Cavalaria Ligeira, liderados pelo famigerado Moreira César, num episódio sinistramente semelhante com a morte da vereadora Marielle Franco? (GERSON, 2013, p. 249; JORGE, 2008, p. 46-48)

A reflexão crítica, e o despertar da empatia quanto ao destino das vítimas, são muito mais importantes que um questionário ou relatório. No caso de uma visitação ao Centro Histórico do Rio de Janeiro qual seria a relevância de exigir dos estudantes um formulário sobre o ano da fundação da Igreja de Nossa Senhora da Candelária, sua capacidade de comportar determinado número de fiéis, sentados ou em pé ou a volumetria do templo? Evidentemente a Igreja pode ser objeto de estudo, mas há elementos muito mais relevantes para problematizarmos, como, por exemplo, as razões que fizeram com que oito jovens em idade escolar fossem assassinados em frente a um templo católico na noite de 23 de julho de 1993. E problematizações geralmente não se enquadram bem em modelos de relatórios que exigem dos estudantes a capacidade de responder algumas perguntas objetivas e factuais.

Questões factuais — datas de fundação, nomes dos primeiros colonizadores, quantidade de fiéis — são dados que qualquer estudante acessa de seu smartphone. Outras atividades acadêmicas podem ser desenvolvidas após o trabalho de campo. Não há problema algum, contanto que o trabalho formal relacionado com a saída de campo faça sentido. Empurrar relatórios ou condicionar um ponto numa avaliação formal, que se dissipará em uma média maior, são opções que fazem parte de uma pedagogia da inutilidade. As crianças de Amsterdã não preenchiam relatórios. Mas fantasio, como profissional da área da educação, que, ao retornarem ao colégio, cada qual utilizou um kit de artes, com lápis, gizes de cera, tintas, pincéis e, o mais importante, suas criatividades, para se tornarem por alguns instantes pequenos pintores pós-impressionistas. Desenvolveram habilidades e cultivaram uma empatia momentânea pela escola que as atividades pedagógicas formais dificilmente teriam a capacidade de promover. Imagino ainda que os pais daqueles pequenos holandeses apreciaram as obras de arte de seus filhos, avaliando que a escola é um ambiente em que as crianças aprendem e, tão importante quanto, são felizes.

A construção do conhecimento em salas de aula e as avaliações formais fazem parte do universo escolar. E provavelmente jamais deixarão de existir na grande maioria dos colégios. O que se propõe não é necessariamente a subversão desta ordem, mas que a escola não seja, como muitas ainda hoje são, um espaço em que as crianças e os adolescentes ficam confinados duzentos dias no ano letivo em salas de aula sem uma única e escassa atividade

---

Corsário, do qual era redator. **O Corsário. Órgão de moralisação (sic) social.** 23 de outubro de 1883. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/363065/per363065_1883_00005.pdf> Acesso: 19 de jun. de 2021.

pedagógica não formal. E que, quando algum professor sugerir um trabalho de campo, não seja encarado com desconfiança, ridicularizado, como se não quisesse trabalhar, como se colocasse em risco uma cultura bancária, competitiva, individualista e meritocrática de preparação para as provas de vestibular.

A educação não formal não fica confortável em um relatório de visitação. É como um traje apertado que incomoda. Numa saída de campo o professor não deve ter a preocupação de reproduzir no museu ou nas ruas as mesmas práticas das salas de aula. Apresentar conteúdos da maneira formal como fazemos na escola pode comprometer a qualidade da saída de campo, tornando-a cansativa. O que não quer dizer que a atividade pedagógica não formal constitua apenas um "passeio" no sentido de ter exclusivamente um caráter lúdico. As atividades pedagógicas não formais podem dialogar com a educação formal. Não são adversárias, portanto, mas eventos educacionais complementares. Philip H. Coombs que, como vimos, foi quem primeiro conceituou educação formal, informal e não formal, escreveu que modalidades de educação não formal deveriam constituir "um importante complemento para o ensino formal de qualquer país" (1976, p. 198). Um projeto de visitação ao Centro Histórico do Rio de Janeiro pode ser enriquecido no espaço da educação formal. Há inúmeras possibilidades, como, por exemplo, utilizar o espaço formal das salas de aula para promover discussões ou debates sobre os aspectos que mais chamaram a atenção dos estudantes no roteiro cultural; preparar uma apresentação com o auxílio de slides e um projetor, focando os assuntos mais relevantes que serão abordados durante a saída de campo; promover algum tipo de exposição de fotografias, presencial ou *on-line*, realizadas durante o trabalho de campo pelos estudantes. Aparentemente não há limites quando os professores têm autonomia, são estimulados, bem remunerados e têm interesses em desenvolver atividades pedagógicas não formais.

1.7 **Capital cultural e atividades pedagógicas não formais**

Nem todas as direções e coordenações escolares ignoram ou mesmo desprezam atividades pedagógicas não formais. Há colégios em que os estudantes têm a oportunidade de realizar diversas saídas de campo. Mas geralmente são escolas tradicionais, "escolas que sempre foram escolas", que não têm uma cultura preparatória de cursinho. Os alunos não são tratados como concurseiros, mas como estudantes. Em escolas mais tradicionais e caras, que atendem uma clientela mais elitizada, existem até mesmo programas culturais de viagem ao

exterior. Basta acessar o site de algumas escolas de mensalidades mais elevadas no Rio de Janeiro para confirmarmos que os alunos podem participar de roteiros culturais em cidades na Alemanha, França, Inglaterra, Itália ou Israel e usufruir de roteiros culturais. Um indivíduo que vivenciou tais experiências certamente desfrutará de um capital cultural apreciável pelo resto de sua vida.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, ao analisar o sistema educacional francês, desafiou o senso-comum de que a escola é um ambiente de oportunidades, em que os estudantes, através de seus esforços e méritos, poderiam alcançar degraus mais elevados na vida acadêmica, pessoal e profissional. Ao analisar as escolas francesas, Bourdieu concluiu que os colégios reproduziam um modelo de desigualdade social. Um dos elementos-chave para confirmarmos tal hipótese é aquilo que o autor define como "capital cultural", ou seja, um conjunto de elementos que definem a formação intelectual de um indivíduo, os quais se dividiriam de três maneiras:

> *No estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais — quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural — de que é, supostamente, a garantia — propriedades inteiramente originais (2015, p. 82. Grifos do autor)

O estado incorporado, que Bourdieu compara ao processo de bronzeamento, pois "não pode efetuar-se por procuração" (2015, p. 82), relaciona-se com todos os bens culturais que os indivíduos podem absorver ao longo de suas vidas, como, por exemplo, aprender línguas estrangeiras, assistir peças de teatro, séries e filmes, ler livros, visitar Centros Históricos, conjuntos arquitetônicos, exposições de arte e museus. O segundo estado, aquele que Bourdieu define como objetivado, insere-se na "relação com o capital cultural em sua forma incorporada" (2015, p. 85), ou seja, a relação que os indivíduos têm com objetos culturais, como, por exemplo, possuir livros, produtos audiovisuais, quadros, coleções de arte. E, enfim, o estado institucionalizado representa "o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura" (2015, p. 86-87).

No Rio de Janeiro, uma das capitais culturais mais importantes do país, há estudantes que nunca leram um livro, foram ao cinema ou visitaram um equipamento cultural. Na **Pesquisa 2,** 51,5% dos estudantes declararam morar em um bairro que não tem nenhum

equipamento cultural. Alguns destes alunos, adultos, frequentam o Ensino Médio noturno em subúrbios sem calçadas e que, em dias de chuvas, o esgoto brota do asfalto, jorrando como um chafariz. Na escala de Bourdieu, estes estudantes são pálidos, tendem ao albinismo, jamais se banharam ao sol. Desprovidos de qualquer pigmento cultural, são quase incorpóreos. Ainda assim, buscam contornar todas as dificuldades, que não são poucas, para obter o estado institucionalizado que nos diz o sociólogo francês sob a forma de um diploma que proporcione oportunidades profissionais melhores. As atividades pedagógicas não formais certamente oferecerem a estes estudantes, que dificilmente terão a oportunidade de conhecer outros países, a chance de adquirirem conhecimentos que até então não estavam ao alcance.

Bourdieu tratou o conceito de capital cultural como forma de construir sua hipótese, a da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando-o ao "sucesso escolar" no sistema educacional francês (2015, p. 81). Desconheço se o eminente sociólogo travou contato com a realidade brasileira. Talvez tenha visitado uma praia carioca ao construir sua metáfora sobre o bronzeamento. Se o fez, provavelmente retiraria os óculos e esfregaria os olhos, incrédulo. Se há desigualdades de oportunidades no sistema educacional francês, o que diríamos sobre o Brasil? Lilia Moritz Schwarcz escreve que este é justamente um dos maiores problemas de nosso país:

> Desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer" (2019, p. 126)

No Brasil, portanto, a desigualdade no sistema educacional é marca inequívoca: há escolas para pobres, que reproduzem cotidianamente uma série de carências que prejudicam e restringem a formação intelectual dos alunos, e escolas para ricos, onde a escassez material aparentemente nunca é um problema. Claro que o sistema educacional brasileiro não se restringe apenas a este binômio. Mas certamente é um dos marcadores que caracterizam nossa sociedade. Se nos colégios-cursos, que atendem um público de classe média e classe média alta, os estudantes do Ensino Médio não usufruem de atividades pedagógicas não formais por conta de uma opção pedagógica que privilegia um currículo bancário, competitivo, individualista e meritocrático, nas escolas que atendem alunos oriundos de famílias mais pobres, tais atividades podem não ocorrer por uma série de problemas econômicos e de carências materiais. É o que veremos a seguir.

1.8 **A pedagogia do improviso**

Nenhum profissional de educação deveria realizar um trabalho de campo na base do improviso. Mas no magistério não é incomum conhecer as histórias de colegas professores que, na ausência de recursos para a saída de campo, custearam o traslado da atividade pedagógica não formal para que seus alunos pudessem visitar pela primeira vez um equipamento cultural, um cinema, um museu, um Centro Histórico. Como professor há mais de vinte anos, conheço diversas dessas experiências. As pesquisas que realizamos confirmam este perturbador paradoxo: estudantes e professores reconhecem a importância das atividades pedagógicas não formais, mas, ao mesmo tempo, muitas destas atividades foram organizadas a partir de iniciativas exclusivas dos professores, sem apoio material das direções escolares, confirmando que o improviso é uma das marcas desses eventos. Os improvisos, contudo, como veremos, não garantem a continuidade dos projetos. Na **Pesquisa 1**, 91,3% dos participantes responderam que os trabalhos pedagógicos fora do ambiente escolar são muito importantes na formação dos estudantes. Na **Pesquisa 2**, o percentual é ainda maior: 98,5% dos estudantes assinalaram que acreditam que acessar equipamentos culturais é muito importante para sua formação. Na **Pesquisa 1,** 69,8% dos professores responderam que já deixaram de realizar alguma atividade pedagógica não formal por falta de apoio material da direção escolar, enquanto 42,9% admitiram já ter realizado alguma atividade pedagógica fora da escola mesmo sem o apoio da direção.

Para esta dissertação, tive a oportunidade de entrevistar muitos colegas. Mas, para evitar aquilo que Daniel Bertaux (1980) chamou de efeito saturação (apud ALBERTI, 2005, p. 36), optei por utilizar apenas dois depoimentos que me pareceram os mais adequados ao presente trabalho.[55] Segundo Alberti

> A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (2005, p. 31-32)

Dois professores sintetizam aquilo que Aspásia Camargo (1977) qualificou como um "bom entrevistado" (apud, ALBERTI, 2005, p. 33-34): Ygor Lioi e Taiany Marfetan,

[55] Para uma análise estatística mais ampla, realizamos a já citada **Pesquisa 1** com 106 professores de História do Ensino Básico.

respectivamente, professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Nesse caso, a entrevista é uma oportunidade importante de humanizar nossa narrativa, demonstrando, mesmo que em um pequeno recorte, experiências de atividades pedagógicas não formais no cotidiano, na prática escolar. Parafraseando Michael Pollak, a história oral é um instrumento importante no sentido de promover a empatia como uma regra metodológica (1989, p. 4). E, nesta dissertação, afetividades e empatias são elementos tão importantes quanto nossas investigações científicas.

O recurso oral, contudo, nem sempre foi apreciado nos estudos históricos. Hegel, Marx e A. J. P. Taylor, por exemplo, desprezavam as tradições orais (BURKE, 1992, p. 163-164). Mas a entrevista, assim como a atividade pedagógica não formal, é uma forma de construção do conhecimento. A fonte oral é tão importante quanto qualquer outra fonte documental. Como observou um historiador, "a história oral é tão antiga quanto a própria história" (THOMPSON, 1992, p. 45). Autores relevantes, como, por exemplo, Alberti, Burke, Camargo, Joutard, Meihy, Pollak, Portelli, Prins e Thompson endossam a importância das entrevistas e, consequentemente, da história oral. Desprezar a história oral seria o mesmo que ignorar os relatos dos sobreviventes de tragédias humanas coletivas, como, por exemplo, o Holocausto. Alguém teria o direito de silenciar o senhor Aleksander Laks em suas palestras sobre Auschwitz? A entrevista é uma forma de conceder visibilidade às "memórias subterrâneas" (POLLAK, 1989, p. 4) ou aos grupos que tradicionalmente não gozam desta prerrogativa (PORTELLI, 1997, p. 31).

Além disso, especificamente no caso brasileiro, esclarece Meihy, a história oral "esteve sujeita à circunstância da abertura política nacional. Essa marca, aliás, garante o caráter democrático que marca a história oral" (2006, p. 192). Ouvir os professores do Ensino Básico das redes públicas do Rio de Janeiro, portanto, é uma prática que, além de conceder-lhes visibilidade, dialoga com as práticas democráticas que tanto prezamos.

Lioi e Marfetan compartilham histórias semelhantes de atividades pedagógicas não formais no Centro Histórico do Rio de Janeiro. As distâncias entre as escolas que os dois professores lecionavam e o Centro Histórico do Rio de Janeiro configuravam verdadeiras maratonas pedagógicas. Ygor Lioi, que trabalhava numa escola municipal no bairro de Santa Cruz, distante mais de 40 km do Centro Histórico do Rio de Janeiro, organizou dois projetos: inicialmente conduziu seus estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II ao bairro de Botafogo para que frequentassem pela primeira vez um cinema; posteriormente, organizou uma visita ao Centro Histórico que nomeou de projeto Africanidades. Em nenhum dos dois casos contou com apoio material da direção escolar, embora a verba municipal do Sistema

Descentralizado de Pagamento (SDP) pudesse ser empregada para serviços, como, por exemplo, o aluguel de ônibus. Na visita ao cinema em Botafogo, Lioi arcou com os custos do transporte escolar juntamente com outro colega professor; na visita ao Centro, recebeu ajuda de uma vereadora para que as crianças pudessem realizar o traslado em um ônibus de turismo.

A professora Taiany Marfetan, que lecionava no distrito de Santa Lúcia no município de Duque de Caxias, também distante mais de 40 km do Centro do Rio de Janeiro, levou seus alunos do Ensino Médio ao Museu do Amanhã, localizado na zona portuária do Rio de Janeiro. Nesse caso, cerca de quarenta estudantes se deslocaram de trem, realizando duas trocas de ramal, e levando mais de duas horas para vencer a distância entre a escola e o Centro do Rio de Janeiro. Mas, como os cartões estudantis que garantem gratuidade no transporte público de Duque de Caxias não são aceitos no município do Rio de Janeiro, tiveram que percorrer a longa distância entre a Central do Brasil e o Museu do Amanhã caminhando, pois muitos alunos, que não tinham dinheiro nem para almoçar, não poderiam arcar com os custos de transporte dentro da cidade do Rio de Janeiro. Muitos estudantes, ao chegarem na Praça Mauá, ficaram fascinados, pois, apesar de morarem em um estado conhecido pela abundância de praias, nunca tinham visto o mar e queriam mergulhar na poluidíssima baía de Guanabara. A professora precisou convencê-los de que não era seguro mergulhar naquelas águas turvas e de aparência oleosa, prometendo uma nova saída de campo — que nunca ocorreria — para alguma praia carioca.

O que há de comum nas narrativas dos dois professores? Inicialmente o desejo de oferecer aos seus estudantes atividades pedagógicas não formais, isto é, fora do tradicional espaço da sala de aula. Os dois professores compreendiam que as atividades pedagógicas nas ruas eram experiências enriquecedoras que contribuiriam para a construção do conhecimento e a formação de seus estudantes. Um espírito profissional que Hooks definiu como uma "vocação que tem um aspecto sagrado", ao se referir ao trabalho dos professores, que não devem "simplesmente partilhar informação", mas "participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos" (2017, p. 25). Os professores relataram também um elevado grau de encantamento por parte dos estudantes e o desejo deles em participar de outras saídas de campo, que acabariam não sendo mais realizadas, pois a falta de apoio material por parte das direções escolares, e a consequente necessidade dos professores em assumirem toda a organização do projeto (até mesmo as despesas com o transporte dos estudantes), acabaram por comprometer a continuidade dos projetos. A boa-vontade dos professores não é suficiente para dar sequência aos projetos que têm como característica indelével o improviso.

A professora Taiany Marfetan relatou que nas semanas seguintes ao trabalho de campo os estudantes ainda contavam o que tinham visto no Museu do Amanhã, na Igreja de N. Sra. de Montserrat no Mosteiro de S. Bento[56] e nas ruas do Centro Histórico do Rio de Janeiro, compartilhando suas impressões culturais. As fotos tiradas pelos estudantes com seus aparelhos celulares quebraram a monotonia de suas redes sociais. A professora observou que até então as fotos postadas nos perfis dos estudantes no Facebook tinham sempre os mesmos cenários: seus lares, quase sempre com paredes nuas, revestidas apenas por tijolos; a praça do bairro onde ocorriam os eventos sociais nos finais de semana; e os espelhos dos banheiros nas escolas onde tiravam incontáveis selfies. Aparentemente eram esses os principais (e talvez únicos) ambientes de sociabilidade de adolescentes que transitavam para a vida adulta. A saída de campo quebrou momentaneamente a monotonia cultural do cotidiano dos alunos.

O improviso pode proporcionar momentaneamente uma experiência transformadora para um pequeno grupo de alunos, mas infelizmente a proposta pedagógica está fadada ao desaparecimento. Em algum momento aquele projeto, se é que podemos falar em um projeto, será abandonado e deixará de existir, pois depende exclusivamente dos esforços de alguns poucos indivíduos. Não é um evento institucional, mas uma iniciativa quase particular, que depende daquilo que Max Weber, ao escrever sobre uma sociologia da dominação, definiu como liderança carismática (1999, p. 324). A continuidade e a eficiência da atividade pedagógica não formal dependem da institucionalização do projeto[57] ou, parafraseando Weber, ao discorrer sobre a modernização estatal, através da imposição de um modelo de racionalidade administrativa e competência técnica (1999, p. 526). Os trabalhos de campo, portanto, para serem bem-sucedidos, deveriam, tal qual uma aula formal, ser previstos em currículos, agendados em calendários escolares, planejados, contando com recursos específicos. O professor Ygor Lioi, ao ser entrevistado, declarou, por exemplo, que as atividades de campo deveriam estar inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola. O improviso bem-intencionado dos professores infelizmente não garante a manutenção dos projetos. Philip H. Coombs corrobora esse pensamento ao escrever que

[56] Um dos estudantes do Ensino Médio da escola de Duque de Caxias, surpreendido pelo grande número de aparelhos de ar-condicionado na fachada do Colégio de São Bento e pelos carros particulares que buscavam os alunos no horário de saída, questionou como eles, alunos de uma escola pobre, teriam condições de competir com aqueles estudantes ricos nos vestibulares sem o sistema de cotas.

[57] No Colégio Pedro II, campus Engenho Novo, como desdobramento deste trabalho, caminhamos no ano de 2022 no sentido de institucionalizar as atividades pedagógicas não formais, inicialmente com as turmas do PROEJA e Ensino Médio. No primeiro semestre deste ano, já realizamos atividades no cinema, com a exibição do filme *Medida Provisória*; roteiros culturais no Centro Histórico do Rio de Janeiro; exposições no Centro Cultural Banco do Brasil (Ariano Suassuna, Cândido Portinari e Marc Chagall); concertos no Theatro Municipal do Rio de Janeiro (projeto Música no Assyrio).

> Elas [as atividades educacionais não formais] surgem espontaneamente, aparecem e desaparecem, às vezes têm um êxito fulgurante, outras tantas vezes morrem obscuramente sem deixar saudades. Ninguém em especial é encarregado de inspecioná-las, orientar sua evolução para um objetivo geral, sugerir prioridades e melhores maneiras de coordená-las e estimular sua eficiência e eficácia (1976, p. 198)

Mas num país em que o magistério tradicionalmente não é valorizado sob vários aspectos, ainda perdura uma imagem fomentada por veículos de comunicação de que o professor deve se comportar como um abnegado, como um romântico que supera todas as dificuldades para dar o melhor aos seus alunos, tal qual o professor Jaime Escalante no filme *O preço do desafio.* Enquanto tal cultura perdurar, e o magistério não for tratado com a devida importância, os estudantes, sobretudo os mais pobres, continuarão a vivenciar suas rotinas escolares exclusivamente dentro das salas de aula, ignorando as inúmeras vantagens de participarem de atividades pedagógicas não formais, como, por exemplo, no Centro Histórico do Rio de Janeiro.

O Centro Histórico, contudo, nem sempre foi um laboratório de atividades pedagógicas não formais. Havia esta dúvida no início de minha investigação científica: quando o Centro Histórico passou a ser um palco para trabalhos de campo ou roteiros culturais? Evidentemente a região não era investigada por professores e/ou historiadores desde sempre ou *naturalmente.* Meus estudos me conduziram de volta aos anos de 1980, quando dois arquitetos e urbanistas, Augusto Ivan Freitas Pinheiro e Glauco Campello estiveram à frente de dois projetos que requalificariam o Centro Histórico, tornando possíveis os futuros trabalhos pedagógicos na região. É o que veremos no próximo capítulo.

2 A REDEMOCRATIZAÇÃO DOS ANOS DE 1980 E O PROCESSO DE REQUALIFICAÇÃO URBANA DO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO

O Centro Histórico nem sempre foi um importante palco de atividades pedagógicas não formais que contribuem para promover a construção do conhecimento para estudantes do Ensino Básico. É importante, portanto, compreender que, assim como o conceito de Centro Histórico não é espontâneo, mas uma construção, a região também não era *naturalmente* frequentada por professores de História e estudantes desses tempos imemoriais. Um dos objetivos deste capítulo é demonstrar de que forma a região foi requalificada e dotada dos elementos que fizeram com que se convertesse em importante espaço para promover atividades pedagógicas não formais.

Os anos de 1980 costumam ser apelidados de "década perdida" por conta dos péssimos índices econômicos, sobretudo aqueles relacionados com desemprego, dívida externa, inflação e recessão em praticamente todos os países latino-americanos. Mas, ao mesmo tempo, aquele período pode ser encarado como uma época de otimismo e engajamento político de diversos setores da sociedade civil por conta do fim das ditaduras militares que governavam os principais países do continente, como, por exemplo, Argentina (1976-1983), Brasil (1964-1985), Chile (1973-1989) e Paraguai (1954-1989).

No Brasil, a estrutura repressiva da ditadura começaria a ser desmontada ainda no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-79), o qual anunciaria uma abertura lenta, segura e gradual, isto é, conduzida pelos próprios militares. Caberia ao seu sucessor, o general João Baptista Figueiredo (1979-85), a tarefa de executar as medidas que consolidariam a transição do regime autoritário para a democracia:[58] a Lei de Anistia de 1979, que também beneficiaria os agentes públicos que atuaram clandestinamente na repressão; a Lei Orgânica dos Partidos Políticos de 1980 que desconstruiria o sistema bipartidário em vigor desde 1965;[59] e, finalmente, as eleições diretas para governadores em 1982, o que não ocorria há quase vinte anos. A posse do primeiro presidente civil, eleito indiretamente, em 1985, a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, que revogou a censura imposta pela Carta de 1967, e,

[58] A célebre frase de Figueiredo, proferida em 15 de outubro de 1978, dá o tom sobre a maneira como foi conduzida a volta da democracia no país. Ver reportagem no O Globo. É para abrir mesmo. E quem quiser que não abra, eu prendo. Arrebento. Não tenha dúvidas. *O Globo Acervo*. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/frases/e-para-abrir-mesmo-quem-quiser-que-nao-abra-eu-prendo-arrebento-nao-tenha-duvidas-9047371#ixzz7XGdT2Rt1> Acesso em: 25 de jun. 2022

[59] Outra evidência que o processo de redemocratização ainda conservava uma prática autoritária era a legislação eleitoral aprovada naquele momento, que impedia as coligações partidárias, com o claro objetivo de fragmentar a oposição contra os candidatos governistas, e que restringia o registro dos partidos comunistas.

finalmente, a primeira eleição direta para presidente em 1989, o que não acontecia desde 1960, foram outros episódios fundamentais para consolidar o processo de redemocratização no país.

O contexto de redemocratização seria essencial para possibilitar que diversos atores sociais, da administração pública e da sociedade civil, participassem de iniciativas com o intuito de requalificar o Centro Histórico do Rio de Janeiro. Dois projetos — a criação do Corredor Cultural e a restauração do Paço Imperial — foram fundamentais para fazer com que o Centro Histórico se convertesse nos anos seguintes em um importante espaço de sociabilidade e de propostas pedagógicas não formais.

Mas por que não falamos em *revitalização*, uma expressão ainda hoje inadvertidamente muito utilizada, mesmo entre especialistas, quando se trata de importantes mudanças implementadas em Centros Históricos?[60] Segundo Natalia Fonseca de Abreu Rangel, corroborando sua tese com fundamentos teóricos de outros autores, expressões como revitalização e renovação endossariam um sentido de neutralidade, sugerindo mudanças que beneficiariam todos os grupos sociais, encobrindo, portanto, os efeitos da gentrificação para indivíduos mais vulneráveis socialmente. Ademais, revitalizar suscita a ideia de trazer vida novamente a um espaço "morto", degradado e decadente. Desprezando, portanto, dessa forma, a existência, trajetória e histórias das pessoas que tradicionalmente habitam aquela região. A expressão requalificação urbana designaria "[...] reformas urbanas com objetivo de melhoria de infraestrutura física e social no usufruto do espaço público" (RANGEL, 2015, p. 44).

Nos anos de 1980, período de redemocratização do Brasil, ocorreram, portanto, concomitantemente, duas iniciativas que serviram como marcos iniciais para a requalificação urbana do Centro Histórico: a criação do Corredor Cultural e a reforma do Paço Imperial. Os dois projetos foram marcos fundamentais para dotar a região de certas condições para converter o Centro em importante espaço de atividades pedagógicas não formais. E não seria também excessivo argumentar que o clima de redemocratização cumpriu um papel importante na construção de propostas e no desdobramento dos projetos que analisaremos a seguir.

[60] No momento em que é realizada a revisão deste trabalho, em agosto de 2022, a prefeitura do Rio de Janeiro anunciou em peças publicitárias a "revitalização" de algumas áreas da cidade, como, por exemplo, a Glória e a Quinta da Boa Vista.

2.1 **A criação do Corredor Cultural**

A proposta de criação do Corredor Cultural do Centro começou a ser gestada nos anos de 1970 em Roterdã, quando o arquiteto Augusto Ivan Freitas Pinheiro foi bolsista de um programa de especialização em habitação popular do *Bouwcentrum International Education*, instituto criado após a II Guerra Mundial que "[...] tinha a tarefa de comunicar o conhecimento adquirido, por meio do desenvolvimento da cidade e de suas habitações, às autoridades governamentais nos países em desenvolvimento"[61]. Na sua segunda passagem pelo instituto, Freitas Pinheiro escreveu um trabalho, *Multi-functional development of the inner city* (1978), cujo tema estava relacionado com "[...] a resistência dessas áreas antigas no Centro do Rio" (FREIRE; OLIVEIRA, 2002, p. 204).

Coincidentemente, poucos anos antes de Freitas Pinheiro escrever seu trabalho em sua segunda passagem por Roterdã, ocorreu na capital da Holanda, Amsterdã, a mesma cidade em que crianças de casacos impermeáveis e coloridos flanavam pelas galerias do Museu Van Gogh, o Congresso do Patrimônio Arquitetônico Europeu. Tal reunião, ocorrida em outubro de 1975, resultaria na publicação de uma declaração[62] que condensou uma série de princípios que estariam presentes no projeto que criou o Corredor Cultural do Rio de Janeiro, como, por exemplo: a noção de que patrimônio não compreende apenas prédios isolados, mas conjuntos, bairros e mesmo cidades inteiras; a importância de elementos democráticos na tomada de decisões acerca da escolha de quais patrimônios devem ser protegidos, estimulando a participação popular, o debate e a troca de informações; a noção de que novas construções não deveriam ser edificadas às custas de patrimônios históricos existentes; a importância da educação patrimonial como forma de fazer com que as futuras gerações tomem consciência da importância de políticas preservacionista; a reforma da legislação e meios administrativos para fins de medidas preservacionistas; uso e integração dos patrimônios na vida social das comunidades locais.

Após sua segunda passagem pela Holanda, Freitas Pinheiro voltou "[...] mais interessado ainda nessa história de preservação" (FREIRE; OLIVEIRA, 2002, p. 205).

---

[61] Tradução livre de "[…] HS had the task to communicate the knowledge gained, through the development of the city and its housing, to government authorities in developing countries". Disponível em: https://www.ihs.nl/en/about/ihs-history - Acesso em: 21 de jun. 2022.

[62] Congresso do Patrimônio Arquitetônico Europeu. Declaração de Amsterdã – Outubro de 1975. Cartas Patrimoniais, IPHAN, s/d. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Amsterda%CC%83%201975.pdf> Acesso em: 21 de jun. 2022.

Ademais, “Augusto Ivan afirma que estar na Europa e visitar os centros históricos havia (sido) muito importante para sua sensibilização com (o) tema” (NASCIMENTO, 2018, p. 131). Nos anos de 1970, esclarece Freitas Pinheiro,

> [...] a política de preservação adotada pela Sphan, a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, pelo menos nas grandes cidades brasileiras, era a da preservação de monumentos isolados e, em sua grande maioria, exemplares notáveis da história e da arquitetura brasileira; todo o resto não tinha a menor importância. A legislação municipal, por sua vez, era muito permissiva: podia-se construir em todos os lugares, os gabaritos eram liberados, a ponto de ter sido possível erguer a torre da Universidade Cândido Mendes, de 42 andares, no pátio do Convento do Carmo. No trabalho eu analisava as razões de, no Centro do Rio, terem sobrevivido aquelas morfologias antigas. (FREIRE; OLIVEIRA, 2002, p. 205)

Ao retornar ao Rio de Janeiro, Freitas Pinheiro foi convidado por um colega dos tempos da faculdade de arquitetura, Armando Mendes, a implementar na administração municipal do prefeito Israel Klabin (1979-1980) o trabalho teórico que havia desenvolvido na Holanda:

> Foi dele a ideia de desenvolver meu trabalho lá dentro, e foi ele quem o batizou de Corredor Cultural, coisa que ninguém entendia muito bem o que era. A explicação era simples: se existe a figura do corredor de tráfego, por que não poderia existir um corredor cultural? Sei que saí da Secretaria de Obras e fui para a de Planejamento, passei para a área urbanística do pensamento, da formulação e da proposição de novas leis (FREIRE; OLIVEIRA, 2002, p. 206-7).

Na manhã de 6 de abril de 2022 entrevistei o arquiteto e urbanista Augusto Ivan Freitas Pinheiro, o qual foi extremamente receptivo e atencioso, para este trabalho. Qualificou os caminhos do Centro do Rio de Janeiro, que podem ser percorridos pelos pedestres, como “uma coisa característica da cidade”, ligando diversos patrimônios, como, por exemplo, Arcos da Lapa, Passeio Público, Theatro Municipal, Convento de Santo Antônio, Praça Tiradentes e Real Gabinete Português de Leitura. O Corredor Cultural, portanto, seria também um passeio, um lugar de circulação de pedestres, cuja essência, segundo ainda o entrevistado, dialogaria com uma tradição que remete ao *flâneur*, ao cronista João do Rio e sua obra *A Alma Encantadora das Ruas* (FREITAS PINHEIRO, 2022).

Quando Freitas Pinheiro foi convidado a aplicar seu projeto, desenvolvido na Holanda, na cidade do Rio de Janeiro, a prefeitura era ocupada pelo empresário Israel Klabin (1979-1980), que, na visão de Freitas Pinheiro, era “um homem mais culto, viajado, mais cosmopolita e trouxe ares completamente diferentes para a administração municipal” (FREIRE; OLIVEIRA, 2002, p. 206). Um indivíduo, portanto, segundo os conceitos

científicos de Bourdieu, excessivamente bronzeado. Ademais, prossegue Freitas Pinheiro, "propôs discussões, implantou coisas interessantíssimas" (Ibid.). Um excelente exemplo desse clima democrático sob a nova administração municipal foi a criação das Câmaras Técnicas, segundo Freitas Pinheiro, uma inovação proposta pelo próprio prefeito Israel Klabin:

> Eram pessoas de fora da prefeitura nomeadas pelo prefeito para opinar sobre um plano num determinado lugar. No caso do Corredor Cultural, a Câmara Técnica era *heavy metal*, digamos assim: Rachel Jardim, que é escritora, coordenava; os membros eram José Rubem Fonseca, Nélida Piñon, Sérgio Cabral, Ítalo Campofiorito e Aloísio Magalhães — substituído depois por Lélia Coelho Frota. Gente da melhor qualidade.
> Este grupo, ao mesmo tempo que às vezes dava as opiniões mais desconcertantes possíveis, trouxe para os técnicos da prefeitura uma outra maneira de ver a cidade, mais poética, menos comprometida com os clichês do urbanismo; não via apenas o projeto, de forma mecânica, mas olhava a cidade como um espaço simbólico, da memória, da identidade. Acho que aí o trabalho começou a enriquecer bastante. Para a prefeitura, foi uma maravilha, porque esse grupo deu uma legitimidade extraordinária ao Corredor Cultural. Todos sabemos que o José Rubem Fonseca não dá entrevistas, não é? Pois passou a falar sobre o Corredor Cultural. A Rachel Jardim e a Nélida Piñon falavam, os outros também, e o Corredor ganhou a imprensa. Esse grupo foi fundamental para que o projeto vingasse. (FREITAS PINHEIRO, 2022, p. 208-209)

Na entrevista concedida, Freitas Pinheiro falou acerca deste "olhar não técnico sobre um objeto de trabalho urbanístico" (2022). Eram pessoas que, além dos técnicos da prefeitura e ministros de governo, "tivessem algum tipo de relação cultural" com o Centro Histórico do Rio de Janeiro. Se a idealização da Câmara Técnica é atribuída ao próprio prefeito Israel Klabin, coube, segundo ainda Freitas Pinheiro, à escritora Rachel Jardim, que desempenhava funções na área de comunicação social da prefeitura, escolher os indivíduos que participariam da Câmara Técnica[63]. Jardim, ainda segundo o entrevistado, seria também quem estaria à frente da criação do órgão municipal responsável pelas questões relacionadas com a cultura e os patrimônios da cidade. Ademais, a Câmara Técnica, ao reunir alguns dos mais importantes nomes da cultura e do jornalismo carioca, concederia visibilidade ao projeto através de publicações nos mais importantes veículos de comunicação da época.

O engajamento destes indivíduos, ainda segundo Freitas Pinheiro, foi importante para trazer "uma outra maneira de ver a cidade, mais poética", enxergando "a cidade como um espaço simbólico, da memória, da identidade" (FREITAS PINHEIRO, 2022). Ou, em outras palavras, tratar o Centro Histórico, lugar de memórias, com afetividade. A memória não é

[63] Participaram da Câmara Técnica do projeto de criação do Corredor Cultural do Centro, além de Rachel Jardim, José Rubem Fonseca, Nélida Piñon, Lélia Coelho Frota, Sergio Cabral, Ítalo Campofiorito e Paulo Alberto M. de Barros, este último mais conhecido pelo pseudônimo de Artur da Távola. Fonte: **Corredor Cultural.** Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação Geral, 1979.

"guardada e solidificada nas pedras" (POLLAK, 1989, p. 12) e os critérios de preservação não devem estar preocupados apenas com os "bens de pedra e cal" (SILLY, 2008, p. 15). Há elementos intrinsicamente enraizados com a questão das afetividades. Pollak, citando Maurice Halbwachs, emprega as expressões "comunidade afetiva" e "memória da coletividade a que pertencemos" (1989, p. 3). Outro autor corrobora esta ideia ao afirmar que iniciativas preservacionistas estão intimamente ligadas "[...] à ideia de coletividade, que implica em interesses comuns, em uma espécie de afetividade compartilhada". (MONTALVO, 2011, p. 22)

Em diversas reportagens dos anos de 1980 é possível confirmar que a prática de flanar pelo Centro Histórico fazia parte do clima do projeto do Corredor Cultural, inaugurando de certa forma também a prática pedagógica que apresentamos nessa dissertação[64]. Rachel Jardim escreveu no caderno **Cidade**[65] um texto cujo título era *O Centro Renasce*, no qual descreve um passeio que os membros da Câmara Técnica realizaram "de uma forma didática" pelas ruas da região, na qual o arquiteto Augusto Ivan Freitas Pinheiro desempenhou a função de guia do roteiro cultural. O jornal *O Globo* publicou em 15 de outubro de 1985 uma matéria cujo título não poderia ser mais explícito acerca da relevância das saídas de campo como experimento profissional: *Roteiros culturais faziam parte da dinâmica da Câmara Técnica*. A imprensa carioca, sobretudo *O Globo* e *Jornal do Brasil*, publicavam reportagens sobre os roteiros culturais organizados pelo professor Carlos Roquete[66] no Centro Histórico do Rio de Janeiro, os quais eram tratados pela imprensa como uma curiosa novidade.[67]

Freitas Pinheiro, na entrevista concedida, fez diversas referências aos aspectos culturais da cidade, citando autores e obras literárias que fazem parte de uma tradição das ruas do Rio de Janeiro. Definitivamente o espírito do projeto do Corredor Cultural não perpassava apenas pela questão predial ou arquitetônica. Havia outras sensibilidades. Quando questionei se as afetividades eram um critério relevante ao avaliar aquele projeto, o entrevistado, sem vacilar, respondeu que "a afetividade é uma coisa de importância total, pois trabalha com a questão da memória. Os ambientes às vezes são mais importantes que os conjuntos

[64] "Passeio ao Centro da cidade" *Jornal do Brasil*, 06/11/85.
[65] Publicação editada pelo Sistema de Comunicação Social da Prefeitura do Rio de Janeiro. Ano III, número 6, janeiro de 1980.
[66] Em uma publicação da revista *Isto É*, de 22 de maio de 1985, Carlos Roquete é apresentado como "advogado e diretor da Associação de Moradores e Amigos do Centro".
[67] "Carioca vai ao Centro como turista", *Jornal do Brasil*, 04/02/85; "Roteiros culturais revelarão o outro lado do Rio, que amanhã faz 420 anos". *O Globo*, 28/02/85; "Carioca tem chance de boas férias mesmo sem viajar" *Jornal do Brasil*, 12/06/85; "O Rio que poucos conhecem" *Jornal do Brasil* 13/11/85. "A poesia nas ruas do Centro do Rio. Passeie, olhe, sinta" *O Globo* 15/10/85. Nesta última reportagem, Rachel Jardim, apresentada como escritora, propõe três roteiros culturais no Centro como parte das iniciativas do projeto do Corredor Cultural.

arquitetônicos" (FREITAS PINHEIRO, 2022). E, assim como mencionou João do Rio para se referir ao projeto do Corredor Cultural, citou outro cronista da cidade para se referir aos comércios antigos do Centro Histórico, o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, que lamentou o fechamento de uma tradicional loja, o Camiseiro, na Rua da Assembleia (ANDRADE, 1972, p. 75). O espírito do projeto do Corredor Cultural foi bem captado por Nascimento ao escrever que

> A minimização do valor arquitetônico e força do valor cultural do Centro do Rio no que tinha de experiência humana e histórica será uma das forças simbólicas do projeto, que, configurado como política urbana celebrava a cultura da cidade, seus sujeitos sociais, seus modos de vida e sua materialidade (2018, p. 129)

Ou quando afirma que "[...] a valoração dos bens culturais pelo patrimônio passava a constituir laços identitários" (ANDRADE, 1972, p. 134). Talvez por isso, o projeto do Corredor Cultural tenha sido anunciado no tradicionalíssimo Bar Luiz na Rua da Carioca (ANDRADE, 1972, p. 127), revelando simbolicamente diversos elementos que estão intrinsecamente presentes na alma e cultura dos cariocas: o botequim, o chope gelado, a informalidade, o intimismo do cliente que conhece o garçom pelo nome e a afetividade aos lugares de memória. É como o mestrando que, discorrendo tanto sobre a educação não formal, desejaria quebrar paradigmas para que a defesa de sua dissertação ocorresse nas ruas, num roteiro cultural.

Flávia Brito do Nascimento define o projeto do Corredor Cultural como "[...] a realização de preservação urbana mais reconhecida e saudada do Brasil" (p. 118), demonstrado que outras cidades no país utilizariam a experiência carioca como modelo. Claudio Lima Carlos, no livro *Áreas de proteção do ambiente cultural (APAC). Origem e aplicação do instrumento de proteção urbana da cidade do Rio de Janeiro (1979-2014),* define o Corredor Cultural de maneira mais formal, deixando de citar aspectos importantes, por exemplo, a essência do projeto com as questões afetivas e culturais. Ainda assim seu texto é útil e merece ser transcrito:

> O Projeto Corredor Cultural, de iniciativa do poder público municipal, propôs a reestruturação de espaços públicos e a recaracterização de fachadas e coberturas das edificações classificadas como relevantes para a memória urbana local e da cidade, localizadas no Centro. O instrumento definiu condições básicas para a proteção paisagística e ambiental da área por ela estabelecida, instituindo também uma comissão permanente denominada de Grupo Executivo do Corredor Cultural/Rio Arte. O grupo encarregou-se de discutir, juntamente aos interessados, critérios e normas de conservação das edificações consideradas históricas (...) A área estabelecida pelo Projeto Corredor Cultural protegeu cerca de 1300 edificações. (2002, p. 109-110)

O governo de Israel Klabin, segundo Freitas Pinheiro, queria "dinamizar o Centro, não deixá-lo morrer" (FREITAS PINHEIRO, 2022), o que perpassava também pela questão das experiências econômicas: barbearias, charutarias, cinemas, filatelia, leiterias, livrarias, museus, numismáticas poderiam não sobreviver ao processo de verticalização, pois são comércios tradicionais de rua, que dificilmente conseguiriam se adaptar ao modelo de condomínios prediais. Ou, como escreveu Nascimento, "se a renovação sistemática do centro continuasse, com a construção de arranha-céus, o centro perderia diversas atividades econômicas que lhe eram características" (2018, p. 133). O projeto do Corredor Cultural, portanto, também tinha como objetivo salvaguardar certos usos tradicionais da região.

Anthony Giddens alega que "o mesmíssimo processo que leva à destruição das vizinhanças mais antigas da cidade e à sua substituição por enormes edifícios de escritórios e arranha-céus permite com frequência o enobrecimento de outras áreas e a recriação da localidade" (1991, p. 155). De fato, o Centro Histórico não é um enorme museu com um acervo intocável. Mas, ao mesmo tempo, sabemos que existe uma tendência, decorrente da expansão capitalista, predatória, de descaracterizar o "caráter de relíquia" (LEITE, 2020, p. 52) dos Centros Históricos. Iniciativas, como, por exemplo, o projeto do Corredor Cultural, são imprescindíveis no sentido de promover políticas públicas preservacionistas em regiões de interesse coletivo, afetivo, cultural e histórico.

Quatro áreas podem ser identificadas e qualificadas como as regiões a serem protegidas pelo projeto do Corredor Cultural: Lapa e Cinelândia; Praça XV de Novembro e Rua São José; Largo de S. Francisco; Rua da Alfândega e adjacências (SAARA).[68] É interessante notar a ausência de alguns sítios extremamente relevantes na memória carioca — como, por exemplo, os morros da Conceição, de São Bento e a Igreja de Nossa Senhora da Candelária — no projeto original do Corredor Cultural. Augusto Ivan Freitas Pinheiro esclareceu na entrevista que concedeu que essas áreas não foram incluídas no projeto original do Corredor Cultural porque já estavam sendo contempladas por ações de proteção por parte da administração municipal de Marcos Tamoyo (1975-79), que foi antecessor do prefeito Israel Klabin (1979-1980), ou do SPHAN. O Morro da Conceição, por exemplo, por abrigar o antigo Palácio Episcopal e, nas suas fraldas, o Largo de São Francisco da Prainha e a Pedra do

[68] Na publicação de 1979 da Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação Geral da Prefeitura do Rio de Janeiro que trata do Corredor Cultural não há menção destas quatro áreas, mas a identificação minuciosa de todas as vias públicas atendidas pelo projeto. Optamos por resumir o projeto desta forma para facilitar a compreensão sobre quais regiões do Centro seriam atendidas.

Sal[69]. O conjunto arquitetônico do Morro de S. Bento já era tombado, contando, portanto, com mecanismos de proteção[70]. Ademais, um dos objetivos da criação do Corredor Cultural era promover a recuperação de funções comerciais e residenciais, algo que o Morro de São Bento não se adequaria por sua característica de enclave. No caso da Igreja de Nossa Senhora da Candelária, a limitação da verticalização na região, que preservasse a volumetria do templo, também era atendida por mecanismos de proteção do SPHAN[71].

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) define o tombamento como

> [...] um ato administrativo realizado pelo Poder Público, com o objetivo de preservar, por intermédio da aplicação de legislação específica, bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental *e também de valor afetivo para a população*, impedindo que venham a ser destruídos ou descaracterizados. (IPHAN, s/d)[72]

No mesmo sentido, como demonstra Montalvo, "o patrimônio cultural estará composto de afetos, valores e manifestações" (2011, p. 23), não sendo o patrimônio, portanto, "mero conjunto de documentos", pois "a relação afetiva da sociedade com determinados bens faz com que eles se tornem especiais e dignos de proteção" (2011, p. 15).[73]

Uma série de elementos ajudam a compreender o surgimento, a gestação e, finalmente, o sucesso do projeto do Corredor Cultural. Um jovem e talentoso arquiteto (Freitas Pinheiro tinha apenas 36 anos) havia acabado de desenvolver um trabalho teórico numa escola de excelência na Europa, num país que abrigara uma convenção de arquitetos sobre o patrimônio, propondo revolucionar a maneira como a municipalidade encarava seu Centro Histórico. Ao mesmo tempo em que o país começava a respirar uma atmosfera de maior liberdade, um empresário de visão cosmopolita, com propostas urbanísticas inovadoras,

---

[69] A Fortaleza da Conceição, a Igreja de São Francisco da Prainha e a Pedra do Sal foram tombados, respectivamente, em 24/05/1938, 08/07/1938 e 23/11/1984.
http://www.ipatrimonio.org/rio-de-janeiro-fortaleza-da-conceicao/#!/map=38329&loc=-22.899628000000018,-43.182856,17
http://www.ipatrimonio.org/rio-de-janeiro-igreja-de-sao-francisco-da-prainha/#!/map=38329&loc=-22.89784200000002,-43.183675,17
http://www.ipatrimonio.org/rio-de-janeiro-pedra-do-sal/
Acesso em: 25 de jun. 2022.

[70] Tombamento em 15/7/1938 (LODI, p. 88).

[71] Tombamento em 14/4/1938 (LODI, 2008. p. 83).

[72] IPHAN. Perguntas frequentes. O que é tombamento?, s/d. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/perguntasFrequentes?categoria=9> Acesso em: 22 de jun. 2022. Grifos nossos.

[73] Antônio José Aguilera Montalvo ainda cita a publicação de Hannah Levy no quarto volume da revista do IPHAN de 1940, *Valor artístico e valor histórico: importante problema da história da arte*, "[...] que se tornou um clássico nas discutições sobre o valor afetivo e o valor documental da obra de arte e dos bens culturais" (2011, p. 61).

propenso ao debate, assumiu a função de prefeito do Rio de Janeiro, convidando diversas personalidades da vida intelectual carioca, através da Câmara Técnica, a opinar sobre o projeto. Ademais, as reportagens dos principais órgãos de imprensa, que certamente contavam com a influência de profissionais que integravam a própria Câmara Técnica, demonstram que existia uma grande simpatia para com as propostas de requalificação do Centro.

A administração Klabin, contudo, foi efêmera, durando de março de 1979 a julho de 1980. Ainda era o regime militar e os prefeitos de capitais não eram escolhidos pelo sistema de votação popular. Felizmente as ideias de Freitas Pinheiro não se dissipariam na atmosfera juntamente com o fim da gestão de Israel Klabin.

Três anos depois, com a posse de um novo prefeito, Jamil Haddad (1983), durante a administração do governador Leonel Brizola, o projeto de Freitas Pinheiro de criação de políticas de preservação do Centro Histórico seria recuperado com a aprovação do decreto que criava o Corredor Cultural. Marcelo Alencar, que foi prefeito em duas oportunidades (1983-85; 1989-1992), substituiria Haddad, e foi quem enviou o projeto que criava o Corredor Cultural para a Câmara do Vereadores, o qual foi convertido finalmente em lei por unanimidade em 1984[74]. O Rio de Janeiro, segundo Freitas Pinheiro, passou a ser "a primeira grande cidade brasileira a ter o poder local preservando seus prédios" (FREIRE; OLIVEIRA, 2002, p. 211)[75].

Claudio Lima Carlos corrobora alguns dos aspectos mais importantes supracitados, ao escrever que

> [...] destacou-se também nesse contexto a abertura política que surgiu como fator importante de viabilização de meios mais democráticos de gestão das cidades brasileiras, abrindo espaço para a organização de suas comunidades, bem como de propostas de proteção por parte do poder público. (...) A proteção e a conservação da memória urbana de bairros tornaram-se fatores a serem considerados nos processos de gestão da cidade. (...) O momento tornou-se propício à proteção de áreas urbanas, inclusive o Centro (2020, p. 109)

Há, portanto, novamente uma ênfase sobre a importância de aspectos democráticos nos processos decisórios que ajudaram a formular políticas públicas de proteção aos bens e patrimônios coletivos. Se muitos cariocas ainda estavam consternados com a destruição do Palácio Monroe por uma determinação autocrática no governo Ernesto Geisel (1974-79),

[74] RIO DE JANEIRO. Lei N. 506 de 17 de Janeiro de 1984. Cria a Zona Especial do Corredor Cultural. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4354360/4107414/centro_lei506_84_corredor_cultural.pdf> Acesso em: 22 de jun. 2022.

[75] Claudio Lima Carlos alega que "o processo de proteção de áreas históricas do Brasil já contava com uma experiência bem-sucedida, desenvolvida em 1971, na cidade de Curitiba" (2020, p. 109).

expressão de um "urbanismo autoritário" (CARLOS, 2020, p. 102)[76], a tônica preservacionista do projeto do Corredor Cultural dialogava com preceitos e práticas democráticas. O tratamento dado aos bens patrimoniais coletivos parecia mudar juntamente com a atmosfera de transição do autoritarismo para a democracia.

Muitos cariocas lamentaram o encerramento das atividades de diversos comércios tradicionais no Centro Histórico do Rio de Janeiro durante a pandemia de Covid-19. Certamente a razão das lamúrias não perpassa pelas questões arquitetônicas, ou seja, pela manutenção das fachadas dos edifícios ou pela preservação de seus estilos arquitetônicos. Afinal, apesar do fechamento dos estabelecimentos, as construções continuam intocáveis. Ironicamente parece que o edifício em si não recebe tanta atenção especificamente nesses casos. Na entrevista concedida, Freitas Pinheiro lamentou a situação em que se encontrava o Bar Luiz, fechado há mais de dois anos, desde o início da pandemia de Covid-19, e que infelizmente não parece dar mostras de recuperação. Sentimento que compartilho com o entrevistado. O Bar Luiz, assim como outros centenários restaurantes do Centro, lugares de memória que transbordam afetividades, não sobreviveram ao atual cenário de crise econômica que o país atravessa. O arquiteto Alfredo Britto definiu a preservação como "no fundo um ato afetivo"[77]. Quando um lugar de memória desaparece — como, por exemplo, o Bar Luiz ou o Cosmopolita — está levando consigo, para o esquecimento, incontáveis histórias coletivas e pessoais.

Concomitantemente ao processo de criação do Corredor Cultural do Centro, que garantiu àqueles que flanam pela região, a preservação de importantes conjuntos arquitetônicos, houve o projeto de restauração do Paço Imperial, o mais importante lugar de memória da monarquia no Brasil e que foi totalmente vilipendiado a partir da proclamação do regime republicano em 1889. É o que veremos a seguir.

---

[76] A expressão é de Afonso Carlos Marques do Santos e refere-se ao processo de transformações urbanas ocorridas no Rio de Janeiro antes mesmo da ditadura militar, quando favelas foram removidas durante o governo de Carlos Lacerda. Mas nos parece que tal designação não é inadequada para descrever a ação que levou ao fim do antigo prédio do senado federal.

[77] Depoimento concedido ao documentário *Crônica de uma destruição* (2015). Um exemplo da importância de critérios de afetividade como elemento de preservação de patrimônios é a natureza do Decreto Número 36.605 que diz: "Considerando a existência do Registro de Bares e Botequins Tradicionais como Patrimônio Cultural Carioca o qual considera tais estabelecimentos como locais de convivência democrática que traduzem o 'espírito' carioca de comemorar, de reunir, de festejar". RIO DE JANEIRO. Decreto N. 36605 de 11 de dezembro de 2012. Declara Patrimônio Cultural Carioca bares e botequins tradicionais que menciona. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4368015/4108339/26DECRETO36605BareseBotequinsTradicionais.pdf> Acesso em: 22 de jun. de 2022.

2.2 **O Paço Imperial**

A cidade do Rio de Janeiro formou-se a partir da ocupação de quatro colinas na região que hoje denominamos de Centro: Castelo, Conceição, São Bento e Santo Antônio. Do Morro do Castelo surgiu a Ladeira da Misericórdia, hoje totalmente desfigurada, que ligava a primitiva colina ao caminho de Manuel de Brito, conhecido posteriormente por Rua Direita, corruptela de "direta", a qual unia o Morro do Castelo ao de São Bento.

A Rua Direita, paralela ao caminho da Praia de D. Manuel, atravessava a Várzea de Nossa Senhora do Ó, na qual os frades carmelitas ergueram a ermida homônima até que obtivessem os chãos para edificar seu templo, a Igreja de Nossa Senhora do Monte do Carmo. A solicitação dos religiosos daquela ordem para que a praça defronte ao novo templo se convertesse num rossio para que pudessem ter a visão do mar fez com que, de maneira inadvertida, surgisse um dos mais importantes espaços públicos da cidade, hoje conhecido como Praça XV de Novembro, denominação que celebra a proclamação do regime político republicano[78]. Naquele local seria edificado um conjunto arquitetônico que, mais do que qualquer outro, se converteria no mais importante lugar de memória da monarquia luso-brasileira na América.

A história do Paço Imperial começa com um dos governadores mais importantes do Rio de Janeiro: Gomes Freire Andrade, que desempenhou a função entre 1733 e 1763, e talvez tenha sido um dos melhores exemplos de um despotismo ilustrado colonial. Gomes Freire, também conhecido pelo título de Conde de Bobadela, participou das negociações do Tratado de Madri de 1750, envolveu-se diretamente nas Guerras Guaraníticas contra os jesuítas e indígenas no sul da colônia, racionalizou o sistema de controle fiscal sobre a região mineradora, além de dotar a cidade do Rio de Janeiro com uma série de reformas inovadoras, como, por exemplo, a edificação do aqueduto Carioca, popularmente conhecido como Arcos da Lapa, a instalação do chafariz localizado no Largo do Carmo[79] e a criação de um dos

[78] Uma disputa entre a Câmara e os Carmelitas sobre os terrenos em frente ao templo só seria resolvida em 1686 pela metrópole. Decidiu o rei que a Câmara "[...] não tinha o direito de aforar ou construir edificações no terreiro em frente ao convento". Mas, ao mesmo tempo, impedia que a Ordem do Carmo fizesse o mesmo. Ficaria desta forma "livre e desimpedido o largo para logradouro público" (COARACY, 2015, p. 153).

[79] "Para substituir o antigo chafariz do tempo de Bobadela em forma de taça e pirâmide, construído na frágil pedra de lioz, Luís de Vasconcelos e Sousa, mandou erguer um novo chafariz, sob a responsabilidade do mestre Valentim da Fonseca e Silva, também responsável pelos monumentos do Passeio Público" (IPHAN, 1984, p. 65). Os chafarizes não tinham apenas uma função estética. Em tempos em que não existia sistema de encanamento, os chafarizes eram extremamente importantes para que os habitantes da cidade tivessem acesso às águas. No caso do chafariz localizado no Largo do Carmo, como é possível observar nas ilustrações de Leandro Joaquim e Richard Bate, sua importância residia em oferecer o indispensável produto aos tripulantes dos navios

primeiros conventos para a clausura de mulheres no Brasil,[80] o Convento de Santa Teresa das Carmelitas Descalças e a Igreja de Nossa Senhora do Desterro[81], onde os restos mortais do ilustre governador seriam sepultados. De maneira emblemática, a via pública que hoje leva seu nome situa-se a poucos metros do famoso aqueduto que mandou erguer, além de servir de caminho ao convento que aprovou edificar[82].

Vieira Fazenda, escrevendo em 1910, trata da homenagem que o prefeito Pereira Passos promoveu ao antigo governador. Mas, ao mesmo tempo, sublinha uma questão que também ulula em nossos tempos: o desconhecimento por parte da população carioca dos personagens de sua própria História.

> Propunha (Varnhagen) que se erigisse uma estátua de Bobadella sobre o aqueduto da Carioca, ou então que o nome de Gomes Freire fosse dado a alguma de nossas praças. Felizmente este segundo alvitre teve execução, graças à iniciativa do prefeito, dr. Passos.
> Hoje, Bobadella tem para memória de seu ilustre nome extensa, larga e bela avenida. E há gente que, ao passar por ali, pergunta embasbacada: quem foi esse Gomes Freire? (2011, p. 598-599)

Gomes Freire de Andrade parecia um administrador incansável. Foi também quem encomendou ao engenheiro José Fernandes Pinto Alpoim o projeto daquele que se tornaria o mais emblemático conjunto arquitetônico do Centro Histórico, a Casa dos Governadores[83], que passaria futuramente a ser conhecido pela denominação de Paço Imperial.

O Rio de Janeiro não tinha uma edificação que abrigasse os governadores até fins do século XVII. Salvador Correia de Sá e Benevides, por exemplo, administrador da cidade entre 1637-42, recebia aluguel da Câmara, embora habitasse imóvel próprio. Somente em 1698, com a aquisição de um prédio localizado na Rua Direita, a cidade passaria a ter uma Casa dos

---

ancorados na baía de Guanabara. A atual Rua Sete de Setembro era chamada de Rua do Cano "[...] porque por ela passava o aqueduto que abastecia o chafariz da praça do Carmo, mais tarde Largo do Paço, Praça D. Pedro II e hoje Praça XV de Novembro", (FAZENDA, 2011, p. 267).

[80] O primeiro convento para a clausura de mulheres no Brasil seria o Convento de Santa Clara do Desterro em Salvador (1677); enquanto na cidade do Rio de Janeiro foi o Convento da Ajuda (1750), o qual, demolido em 1911, foi transferido para a Tijuca e, posteriormente, para o bairro de Vila Isabel.

[81] Até o século XVIII as autoridades portuguesas se opunham ao processo de instalação de conventos no Brasil colonial, pois havia uma profunda preocupação em evitar que as mulheres na colônia enveredassem pelo caminho das vocações religiosas, de modo que prejudicassem o número de matrimônios, o que poderia por sua vez atrapalhar o projeto de ocupação da colônia.

[82] A Avenida Gomes Freire, paralela à Rua do Lavradio, situa-se no bairro da Lapa e liga a Rua Visconde do Rio Branco, nas proximidades da Praça Tiradentes, à Rua do Riachuelo, que termina sob os Arcos da Lapa. Apesar de figurar como avenida, a via pública que leva o nome do antigo governador é estreita para os padrões atuais e pode ser confundida como uma rua. Ao final da avenida começa a Rua Francisco Muratori, a qual dá acesso ao bairro de Santa Teresa, no qual fica o convento homônimo que guarda os restos mortais do governador.

[83] Moreira de Azevedo (1969, p. 14) cita uma Ordem de 27 de novembro de 1730 que proibia chamar a casa dos governadores pelo nome de "palácio", iniciativa que se relaciona com as hierarquias, ordens e distinções da época.

Governadores. A atual Rua da Alfândega, que cruza a Rua 1º de Março, era então denominada de Rua do Governador. Em 1710, no contexto da invasão francesa do corsário Jean François Duclerc, o prédio foi consumido por um incêndio. A construção seria recuperada, mas perderia sua função administrativa no governo de Gomes Freire de Andrade (AZEVEDO, 1969, p. 11-13; DUNLOP, 1956, p. 93-95).

A Casa dos Governadores no Largo do Carmo seria inaugurada em 1743. Não deixa de ser interessante notar que a decisão de edificar o futuro paço tenha ocorrido na primeira metade do século XVIII, quando a economia aurífera começaria a impor paulatinamente protagonismo ao porto do Rio de Janeiro em detrimento de Salvador, primeira capital colonial. Os chãos que abrigariam a Casa do Governador eram ocupados pela Casa da Moeda e o Armazém Del Rey, cujas estruturas teriam sido aproveitadas pelo engenheiro militar Pinto Alpoim na construção do novo edifício[84]. O sítio era delimitado por um quadrilátero: a frente do conjunto arquitetônico ficava voltado para a águas da baía de Guanabara, os fundos davam para a Rua Direita, enquanto as laterais eram limitadas pela Rua da Cadeia (à esquerda de quem olhava para a entrada do edifício) e Largo do Carmo (à direita de quem olhava para a entrada do edifício). E, na disposição do largo, o Paço Imperial completaria o último lado do quadrilátero daquele importante lugar de memória da cidade do Rio de Janeiro. Os três outros lados eram constituídos pela orla, pelo complexo arquitetônico dos frades carmelitas e dos irmãos da Ordem Terceira do Carmo (a Igreja de Nossa Senhora do Monte do Carmo abrigaria a Sé entre 1808 e 1976) e, finalmente, pelo Arco do Teles que abrigava a Casa da Câmara e o arquivo municipal, os quais foram consumidos por um grave incêndio na noite de 20 de julho de 1790, fazendo com que boa parte dos documentos relativos à história da cidade se perdessem (COARACY, 1965, p. 42-43).

Jacques Le Goff, ao tratar da cidade medieval, nos diz que raramente havia um centro afirmado, explicando que existiam "[...] um certo número de lugares e monumentos que determinam até certo ponto o ordenamento das casas e das ruas e, sobretudo, a circulação". Daí qualificá-la de policêntrica. Arlette Higounet-Nadal denomina-os pontos de referência, "pois nos documentos eles servem de referência, tal como na vida cotidiana dos citadinos, para localizar cada ponto de seu meio ambiente". Le Goff, por seu turno, os nomeia como pontos quentes, "porque exercem sobre os citadinos um poder de atração (ou de repulsão) que

[84] "Data de 1714 a mais antiga referência iconográfica sobre o local: o mapa do Rio de Janeiro, feito pelo engenheiro militar francês João Massé, onde se pode observar, no lugar do Paço, um retângulo, com dois nomes assinalados — "Armazéns del Rey" e "Casa da Moeda". Como esta última foi criada em 1697 para fundir o ouro proveniente das Minas Gerais, é provável que date dessa época a edificação registrada por Massé". Cyro Corrêa Lyra. **O Novo Paço: uma obra para debates. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** p. 152.

faz subir a tensão ao seu redor" (1992, p. 24). O Paço Imperial, que, como já mencionado, se converteria no mais importante lugar de memória da monarquia luso-brasileira na América, exerceria essa atração, servindo, ainda segundo o conceito do historiador francês, em acelerador da vida urbana. Quase dois séculos depois, como veremos, o Paço também se converteria no primeiro, dentre muitos, equipamentos culturais da região, transformando o Centro Histórico no mais abundante espaço de construção do conhecimento da cidade do Rio de Janeiro.

O Conde de Bobadela teria habitado o palácio até o ano de sua morte, 1763. A escolha do local de edificação do paço guardaria elementos simbólicos:

> A própria localização junto ao mar e à esquerda do Terreiro leva a supor que Gomes Freire buscara uma associação paradigmática com o Paço da Ribeira, residência lisboeta dos monarcas portugueses e que acabou sendo destruída pelo devastador terremoto de 1755. A futura capital da América portuguesa espelhava, assim, a velha capital lusitana, num quadro ainda barroco e onde a cidade-capital era a representação monumental da ideologia do poder. (DOS SANTOS, 1999, p. 58)

É possível conjecturar, portanto, que o ilustrado governador, a despeito das restrições metropolitanas, ousou dotar o Rio de Janeiro, que se tornaria capital colonial em 1763, de uma sede administrativa que fosse mais condizente com a importância do cargo que ocupava.

Comparado com os palácios europeus, entretanto, o Paço Imperial, denominação que passará a ser empregada após a independência, símbolo de poder da autoridade civil, certamente poderia ser qualificado como uma edificação extremamente modesta. Turistas portugueses que o visitam, com uma boa dose de razão, questionam a própria denominação de paço, que pode qualificar um castelo ou a sede de um governo. Afinal, o conjunto arquitetônico não exibe fossos, torres, jardins externos ou quaisquer outros elementos que sugiram que aquela construção seja um palácio. O interior da edificação foi totalmente desfigurado nos primeiros anos da república, e do fausto imperial nada sobreviveu. Moreira de Azevedo, importante memorialista da cidade, não se apieda do conjunto arquitetônico do Paço Imperial ao escrever que

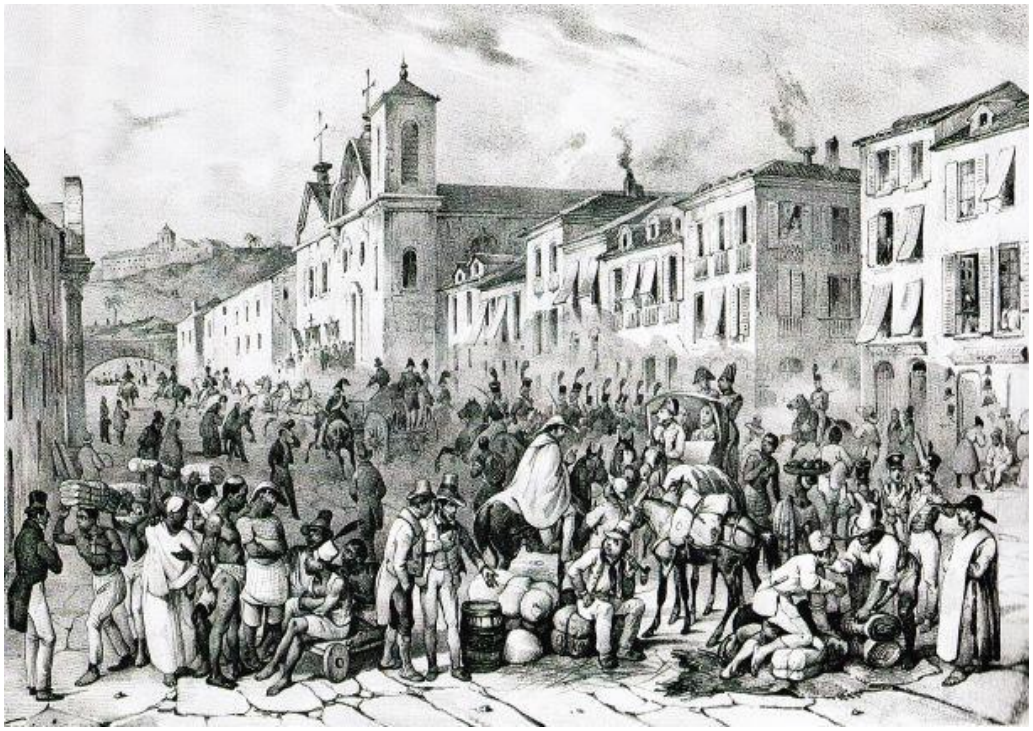
> Se o exterior deste edifício é mesquinho e acaçapado, o interior é pobre e despido de ornatos; não há grandeza, nem elegância nas salas do Paço Imperial que, destruído pelo cupim, não deixa de ameaçar ruína.
> Na Europa atraem os paços reais por seu esplendor e luxo a atenção dos viajantes, e entre nós dá-se o nome de palácio a uma casa antiga, sem beleza, sem gosto, sem arte e sem aspecto. (1969, p. 19)

Moreira de Azevedo não está solitário em seu vilipêndio ao Paço. O naturalista inglês Charles James Fox Bunbury já escrevia no ano de 1833 que "[...] o Palácio Imperial, que fica em frente ao principal ponto de desembarque, é um edifício sob nenhum aspecto notável" (1981, p. 19). Ferdinand Denis, historiador francês do século XIX, que visitou e escreveu sobre o Brasil, declarou que "[...] muito falta para que o palácio, há pouco habitado pelo imperador, seja um edifício destacável. Sua arquitetura é imperfeita, e ele é mal distribuído interiormente" (1980, p. 117). C. Schlichthorst escreveu que "O Paço Imperial não difere muito dos outros edifícios da cidade. Seu interior não é deslumbrante e há centenas de casas particulares melhor alfaiadas" (2010, p. 46). Mas é necessário considerarmos que a lógica mercantilista da época pressuponha que era a metrópole, e não a colônia que deveria usufruir de grandes melhoramentos arquitetônicos. Como citamos, uma Ordem de 27 de novembro de 1730 proibia que a Casa dos Governadores fosse denominada de palácio. Ademais, o Paço não foi projetado para ser aquilo que se tornou, ou seja, a sede do poder metropolitano na América a partir do traslado da família real portuguesa em 1808.

O Paço, portanto, era uma versão acanhada e tropical do ideário dos grandes complexos palacianos inspirados em Versalhes, que Collin Jones definiu como "estado teatral", "no qual o ator principal, o próprio monarca, interpretava uma série de rituais de poder" (JONES, 1947 apud KOPPER, 2004, p. 10-11). O Vice-Rei do Brasil, Conde dos Arcos, ao ser comunicado da chegada da Família Real no início do século XIX, preparou a Casa dos Governadores para albergar a Corte, de modo que a edificação passaria a ser denominada de Paço Real. Além do Paço, a Câmara e Cadeia Velha,[85] o Convento dos frades carmelitas e a Igreja de Nossa Senhora do Monte do Carmo, construções que existiam nas cercanias do palácio, se converteriam num complexo, interligados por passadiços que existiram até meados do século XX, para abrigar os membros da Corte e sua numerosa comitiva.

[85] A Cadeia Velha, construção que existia onde hoje se localiza o Palácio Tiradentes, se converteu em um dos edifícios que receberia os membros da Corte portuguesa. Os presos foram então transferidos para o Aljube, originalmente uma cadeia eclesiástica que funcionava na Rua da Prainha, atual Rua do Acre, numa esquina que dá acesso ao Morro da Conceição (atual Rua Major Daemon). O local onde funcionava o Aljube, em que muitos condenados padeciam antes de serem enforcados, constitui outro exemplo de um lugar de amnésia.

Figura 2 - Rua 1º de Março por Rugendas[86]



Thomas O´Neil, conde irlandês e oficial da Marinha Britânica, estima que "[...] havia uma tropa de mais ou menos quatro mil soldados a bordo da frota, a qual transportava ao todo de 16 a 18 mil súditos de Portugal: todas as naus estavam superlotadas" (2018, p. 59). Tobias Monteiro sugere que tal número não seja exagerado, pois "[...] a marquesa de Abrantes conta 13800" pessoas (1981, p. 67). A repentina chegada de tanta gente a uma cidade com tão poucos habitantes obrigaria o príncipe regente a apelar para o antigo sistema de aposentadorias[87], direito feudal que concedia ao monarca o poder de requisitar habitações ou aposentos, para si e outros. Ao receber a Corte, a antiga Casa dos Governadores começava a ascender na hierarquia dos espaços de poder no imaginário da sociedade colonial.

O Paço Imperial, denominação com a qual o edifício passaria a ser mais associado, foi palco de alguns dos acontecimentos mais importantes da monarquia luso-brasileira, desde a instalação da Corte portuguesa em 1808, quando se converteu em Paço Real, até o crepúsculo

[86] O artista alemão captou o burburinho da principal rua da cidade do Rio de Janeiro: uma aglomeração que reunia clérigos, comerciantes, escravizados e militares nas proximidades da alfândega, resultando que muitos gêneros deviam ser negociados na via pública. Ao fundo à esquerda é possível ver o passadiço que interligava o Paço Real ao complexo dos frades carmelitas e o Morro do Castelo com a antiga igreja, arrasados pelo prefeito Carlos Sampaio em 1922.

[87] Vieira Fazenda, ao discorrer sobre o sistema de aposentadorias imposto no Rio de Janeiro com a chegada da Corte, relata também casos de corrupção, como, por exemplo, o de um fidalgo que, ao ser nomeado ao cargo de aposentador, teria concedido imóveis "aos parentes de suas amantes (...) para que eles agiotassem" (2011, p. 54-59). Em outro caso, uma senhora, D. Anna Justina, foi obrigada a pagar aluguel para que pudesse continuar a habitar a própria casa.

do Império, quando D. Pedro II recebeu do major Solon Guimarães o ultimato para que deixasse o país (IPHAN, 1984, p. 137)[88]. Raul Pompeia, autor da crônica *Uma noite histórica (do alto de uma janela do largo do Paço)*, descreve a conversão do antigo palácio em "prisão do Estado" como alegoria da queda do regime monárquico (COARACY, 1965, p. 32-33). Nesse intervalo de oitenta anos, outros episódios políticos relevantes tiveram o Paço Imperial como principal cenário: a proclamação do príncipe regente conhecida como Dia do Fico; o anúncio do fim da Guerra do Paraguai; a promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888; a aclamação dos três monarcas que governaram o Brasil. O Paço Imperial seria também o local para eventos sociais coreografados daquilo que o sociólogo alemão Norbert Elias (2001) denominou de "sociedade de corte", na qual o monarca atuava como ator principal nesse verdadeiro "estado teatral": o beija-mão[89], bailes, jantares e recepções.

Certamente por estar tão associado ao imaginário monárquico, o Paço Imperial seria tratado com muito descaso e negligência pelos governos republicanos. Nos primeiros anos do novo regime, o edifício foi oferecido ao Ministério das Relações Exteriores, mas "por causa do seu estado lastimável, foi inicialmente recusado" (IPHAN, 1984, p. 139). O Paço Imperial se converteria em uma simples repartição dos Correios e Telégrafos. Em 1929, durante a presidência de Washington Luís, sofreu uma severa intervenção, sob o argumento de recuperar as formas coloniais, que descaracterizou ainda mais o conjunto (CAMPELLO, 2015, p. 58).

O Paço Imperial, portanto, foi vítima de um processo de abandono e descaracterização por parte de sucessivos governos republicanos. Degradar o Paço Imperial parecia ser uma forma de fazer com que a memória da monarquia lentamente se dissipasse. Um fenômeno análogo com a postura defendida pelo memorialista Vieira Fazenda, que viveu os primeiros anos do regime republicano, acerca da picota[90] e dos documentos relativos ao escravismo negro. Fazenda escreveu sobre a picota que "deveria ser destruída como o foram os papéis e documentos que se referiam aos tristes e escandalosos fatos da escravidão no Brasil (2011, p. 125).

Vieira Fazenda, como um Winston Smith, destruiria os documentos para que as gerações futuras não tivessem o desgosto de conhecer a história como havia ocorrido. Um esforço deliberado, portanto, em converter os lugares de memória em lugares de amnésia. Felizmente os desejos amnésicos do notável memorialista não se concretizaram. Ainda assim,

[88] Artigo de Pedro Calmon na Revista do IPHAN, número 20, ano 1984.
[89] T. von Leithold e L. von Rango (1966, p. 62-64) descrevem o cerimonial do beija-mão, que também ocorria no Palácio de São Cristóvão.
[90] Picota era o outro nome que popularmente se dava ao pelourinho.

precisamos nos engajar na recuperação e revelação das histórias dos sítios históricos esquecidos.

O Paço Imperial deteriorado simbolizaria o apagamento da história monárquica, como se o regime não tivesse gozado de relevância e prestígio por quase um século. O Paço Imperial, contudo, apesar do menosprezo republicano, abrigando uma repartição dos correios, sobreviveria. O arquiteto e antropólogo Lauro Cavalcanti esclarece que o processo de restauração do Paço Imperial, protocolado em 1981, iniciou-se quando

> Aloísio Magalhães[91] acertou com o presidente dos Correios e com o representante do Ministério das Comunicações a entrega do prédio mais importante do Brasil para a Secretaria de Cultura. O Paço perderia a condição de sede geral dos Correios e sofreria obras, de modo a assumir nova função, mais compatível com seu proeminente passado.
> Era um ato revestido de grande significado restaurar o antigo palácio. Significava dar-lhe uma função pública que servisse de projeto-piloto para outros monumentos brasileiros e contribuísse para a revitalização do Centro carioca. Além de recuperar um dos mais importantes monumentos nacionais, o ato afirmava a crença no potencial futuro do uso correto dos monumentos. (...)
> Aloísio convocou o arquiteto Glauco Campello para chefiar as obras de restauração (CAVALCANTI, 1999, p. 18).

Glauco Campello, que ocupou o cargo de diretor da 6ª Diretoria Regional da SPHAN, seria o responsável pelo projeto de restauração do Paço Imperial. Como vimos, o antigo palácio, ao ser instituído o regime republicano, foi oferecido ao Ministério das Relações Exteriores, que o recusou. O Paço passaria a abrigar uma repartição do Departamento dos Correios e Telégrafos. E em 1929 sofreu uma grande reforma que lhe descaracterizaria a fachada. Campello afirma que a edificação que herdaram no início dos anos de 1980 era "[...] uma construção mascarada por fora, entulhada e semidestruída por dentro", qualificando-a como "praticamente abandonada" (2015, p. 58). O projeto de restauração do antigo palácio foi assim resumido por Campello:

> O arquiteto José de Souza Reis e o historiador Gilberto Ferrez foram os primeiros a se deixarem atrair por esta força imanente.[92] Opinaram de saída pela recomposição da volumetria correspondente ao período colonial. Ferrez argumentava ter sido aquele o momento mais importante na trajetória do Paço, quando foi a sede do Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarves. Além disso, esta reforma do edifício perdurara por mais de um século, até as reformas de 1929. Reis não propunha a reconstituição de trechos já desaparecidos, mas a eliminação dos acréscimos que

[91] Aloísio Magalhães (1927-82), designer gráfico, ocupou, entre outros cargos, a direção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e a presidência da Fundação Nacional Pró-Memória.
[92] José de Souza Reis, arquiteto e assessor do Diretor-Geral do SPHAN, e o historiador Gilberto Ferrez seriam nomeados para a elaboração dos estudos e pesquisas para a restauração do Paço Imperial. Diário Oficial, 30 de outubro de 1980 e 10 de novembro de 1980.

> vieram sufocar a força daquela imagem. Foi esse, praticamente, o rumo tomado. (IPHAN, 1984, p. 143)

A atmosfera de redemocratização do início dos anos de 1980, que contribuiu para as discussões e o sucesso do projeto de criação do Corredor Cultural do Centro, também esteve presente nas propostas de restauração do Paço Imperial. A imprensa da época corroborou tal sentimento em diversas matérias que exibiam manchetes, como, por exemplo, *A democracia no Paço*[93]. Augusto Ivan Freitas Pinheiro também diz que

> Discutia-se interna e externamente os destinos da edificação, suas relações com a área circunvizinha e com a própria cidade e, principalmente, sua utilização futura. Inúmeras reuniões e seminários ajudaram a democratizar o assunto, colocando em pauta o papel do edifício e sua relação com o espaço urbano. (PINHEIRO, 1999 p. 136)

O editorial da *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, número 20, de 1984, definiu a Praça XV de Novembro como "[...] cenário cotidiano da expressão popular", qualificando como "urgente a necessidade de devolver a praça (...) ao povo" (p. 113). Na mesma edição, Freitas Pinheiro, por sua vez, ao se referir ao projeto do Paço Imperial, fala da "[...] existência de um espaço dinâmico e democrático no centro da cidade" (p. 132).

Mas o que seria feito do Paço Imperial após o projeto de restauração? Tornar-se-ia um museu convencional? Optou-se por uma solução vanguardista: o Paço Imperial seria o primeiro equipamento cultural sem acervo permanente. Freitas Pinheiro escreveu que

> [...] optou-se por oferecer à cidade um centro moderno, voltado à produção cultural contemporânea. Descartou-se, desde o início, o conceito de museu clássico, dotado de acervo permanente. Pensava-se em como torná-lo atraente e convidativo ao acesso público. Pode-se afirmar que o Paço Imperial foi o primeiro centro cultural instalado no Rio de Janeiro com preocupações urbanísticas, extrapolando os muros da própria edificação. Foi um passo corajoso, à medida que, mesmo em face de tantas dificuldades trazidas pela apropriação negativa do sítio, se acreditava no potencial futuro da área e, principalmente, na contribuição do novo uso do edifício para a revitalização da área. (PINHEIRO, 1999 p. 136)

O Paço Imperial seria, portanto, um "museu sem acervo". Uma decisão que o próprio Freitas Pinheiro qualificou como corajosa. Afinal, como Glauco Campello, arquiteto responsável pela restauração do Paço Imperial, sublinhou

> [...] um bem preservado que não desperte interesse, que não traga turismo e não traga desenvolvimento econômico e ambiental em torno dele, ele tende a se estragar

[93] *Revista de Domingo*. 13/10/1985. Em outra publicação, *Jornal Espaço Cultural*, de outubro de 1985, lê-se sobre as reformas ocorridas na Praça XV: "A ideia é devolver a praça ao povo — restaurada, conservada, revitalizada".

> de novo, porque não se conserva. Porque o que conserva um bem restaurado é o uso.[94] (GUIMARÃES, 2016, p, 156)

O "museu sem acervo" contou com uma solenidade de inauguração em que estiveram presentes diversas autoridades e personalidades[95]. Celebrado pela imprensa[96], seria o ponto de partida para que o Centro Histórico do Rio de Janeiro se convertesse em uma região que concentraria diversos equipamentos culturais, os quais se tornariam importantes espaços de construção e compartilhamento do saber para professores e alunos em práticas de educação não formal. Nas palavras de Freitas Pinheiro:

> O surgimento deste novo espaço teve como consequência imediata, ainda que não planejada, mas decididamente fomentada por sua presença, a reflexão sobre a reutilização de velhas edificações ociosas do Centro da cidade como equipamentos culturais. O aparecimento a seguir, nas vizinhanças, dos centros culturais do Banco do Brasil, dos Correios, da Marinha e da Casa França-Brasil têm muito a dever ao espírito pioneiro do Paço, formando com ele os esteios do processo de revitalização daquela área. (PINHEIRO, 1999, p. 143)[97]

[94] Suetônio Soares Valença, coordenador de projetos especiais da 6ª Diretoria Regional do SPHAN, em entrevista concedida ao jornal *O Globo* em 20 de setembro de 1985, em matéria sobre a reforma do Paço Imperial, declarou que "não usar o prédio significa precipitar sua decadência". O título da matéria era "O bem tombado, para usar. Ou não?" Depreende-se que existia uma mentalidade de que os bens tombados deveriam ser simplesmente preservados, sem destiná-los a uma função específica.

[95] "Paço da Cidade é devolvido ao público após 3 anos de obras" *Jornal do Brasil*, 07/03/1985. "Depois da reinauguração, Ministra da Educação visita três exposições". *O Globo* 07/03/1985.

[96] "O Paço da Cidade retorna ao seu brilho barroco" *Jornal do Brasil*, 06/03/1985.

[97] Posteriormente foram inaugurados outros equipamentos culturais, como, por exemplo, o Centro Cultural Banco do Brasil (1989), a Casa França-Brasil (1990), o Centro Cultural dos Correios (1993), Espaço Cultural da Light (1994), o Centro Cultural da Marinha (1995), o Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica (1996), o Centro Cultural da Caixa Econômica Federal (2006), o Centro Cultural da Assembleia Legislativa, Palácio Tiradentes e o Centro Cultural da Justiça Federal (2001). E mais recentemente o Museu de Arte do Rio (2013), o Museu do Amanhã (2015) e o AquaRio (2016). Em dezembro de 2021 foi anunciado que o Convento do Carmo, localizado na Rua 1º de Março em frente ao Paço Imperial, também se converteria em um Centro Cultural, aumentando ainda mais o número de equipamentos culturais na região.

Figura 3 - Paço Imperial[98]

Fonte: Foto: Acervo do autor. Março de 2022.

A pandemia de Covid-19, contudo, provocou um processo de esvaziamento do Centro. Diversas lojas encerraram suas atividades, profissionais passaram a trabalhar *on-line*, restaurantes fecharam e trabalhadores perderam seus empregos. O Paço Imperial, antes mesmo da pandemia, já dava alguns sinais de desgaste: suas instalações não contavam mais com salas de cinema e a livraria Arlequim, que funcionou no Paço por vinte e cinco anos, baixou suas portas definitivamente em maio de 2019. São golpes que minam a frequência de visitantes ao Paço e tornam, em alguma medida, atividades pedagógicas não formais menos atrativas na região. Afinal, o professor não pode caminhar com seus estudantes em regiões com ares de abandono. É a advertência que o arquiteto Glauco Campello teceu sobre a importância dos usos dos bens culturais para que não se deteriorem.

O arquiteto Augusto Ivan Pinheiro Freitas, na entrevista concedida, defendeu a hipótese de que novos produtos surgirão para requalificar o Centro, mas que "tudo gira em torno do patrimônio" (FREITAS PINHEIRO, 2022). Sublinha também que "o que está faltando é uma legislação do Centro como espaço comercial e econômico". O Centro ficou, ainda em suas palavras, "cativo de escritórios e serviços" (FREITAS PINHEIRO, 2022). E,

[98] Ao fundo à esquerda é possível ver o arranha-céu, localizado na Rua da Assembleia número 10, ao lado do Convento dos frades Carmelitas. Os automóveis estacionados nas calçadas em frente ao Paço numa manhã de sábado revelam a exploração econômica de espaços que deveriam ser exclusivos dos pedestres. Vivaldo Coaracy conta que já nos anos de 1960 houve o desejo de remover o antigo chafariz de Mestre Valentim na Praça XV de Novembro para abrir espaço para estacionamento de automóveis (1965, p. 39).

durante a pandemia, o trabalho remoto acabou esvaziando a região, provocando a falência de diversos comércios, fomentando o desemprego. A pandemia começou a dar mostras de arrefecimento nos primeiros meses de 2022. As medidas de isolamento social, como, por exemplo, a obrigatoriedade do uso de máscaras, começaram a ser suspensas nas principais capitais do país. Mas o trabalho remoto não foi revertido totalmente. Muitas empresas, assim como alguns colégios-cursos, descobriram as vantagens econômicas de manter parte de seus empregados trabalhando de casa. No caso do Centro, não é necessário, por exemplo, arcar com os custos de manutenção de imóveis. Esta modalidade de trabalho, Freitas Pinheiro qualificou na entrevista como "grande inimigo da habitualidade dos espaços constituídos" (FREITAS PINHEIRO, 2022). No momento em que foi realizada a revisão deste trabalho, no início do segundo semestre de 2022, testemunhei em trabalhos de campo no Centro Histórico uma surpreendente oferta de imóveis para aluguéis ou vendas. Em algumas importantes artérias do Centro Histórico, como, por exemplo, as ruas da Carioca e Gonçalves Dias, há uma sensação de que existem mais lojas fechadas, aguardando novos locatários, do que ocupadas por comerciantes.

Se por um lado o Paço Imperial perdeu duas de suas mais importantes instalações, a ocupação de áreas públicas por eventos culturais, como, por exemplo, as feiras da Praça XV de Novembro e da Rua do Lavradio, que ocorrem nas manhãs de sábado, são ótimos exemplos de reutilização do espaço público do Centro Histórico. Tais eventos, que promovem aglomerações de cariocas e turistas, fazem com que os professores se sintam mais seguros ao transitar com seus estudantes pelas ruas do Centro. Como escrevi, muitos imóveis no Centro ainda estão vazios, aguardando compradores, investidores e/ou locatários. Mas, ao mesmo tempo, as ocupações de diversas áreas do Centro por eventos culturais fomentam uma salubérrima ocupação da região. Em alguma medida parece que cariocas e visitantes, represados pelos dois anos da pandemia, sentem agora uma irresistível necessidade de frequentar as diversas opções de lazer, principalmente aos sábados, no Centro.

Estes são alguns dos desafios que todos aqueles que cultivam afetividades pelo Centro Histórico, sejam gestores municipais, professores de História ou quaisquer outros profissionais cariocas, terão que encarar nos próximos anos: como requalificar novamente o Centro Histórico depois de um período tão longo de inatividade por conta da pandemia? Hoje vemos iniciativas da prefeitura no sentido de dotar a região com edifícios residenciais. Ademais, outros eventos culturais e gastronômicos, como, por exemplo, no Boulevard Olímpico, na Pedra do Sal, na Rua do Ouvidor e no Largo de São Francisco da Prainha, têm atraído uma multidão de cariocas e turistas em diversos dias da semana. Nos próximos anos,

provavelmente teremos a capacidade de avaliar se tais ações foram suficientes para reverter as perdas que a região sofreu em decorrência da pandemia de Covid-19 e da crise econômica que o país, e a cidade do Rio de Janeiro, sofreram nos últimos anos. Mas, seja como for, parafraseando o arquiteto e urbanista Freitas Pinheiro, parece que a solução para reverter o processo de esvaziamento do Centro, que a atual gestão municipal enxerga pelas opções habitacionais, também perpassa pela valorização de seu riquíssimo patrimônio.

3 **O CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO**

3.1 **O que é um Centro Histórico?**

Cada indivíduo espera algo diferente de uma cidade quando a visita pela primeira vez. Mas certamente alguém com interesses em História buscará acessar os bairros mais antigos. Em diversos países, é comum encontrar grupos de turistas perambulando pelos Centros Históricos com guias locais. No Rio de Janeiro, os visitantes, estrangeiros ou nacionais, têm se tornado parte da paisagem quando flano pela região com meus alunos. Nesse caso, há uma expectativa em se respirar uma atmosfera de coisas antigas. Como dissemos, entretanto, os Centros Históricos não funcionam como museus com acervos intocados. Os Centros Históricos podem sofrer com processos de especulação imobiliária, promovendo o surgimento daquilo que um arquiteto definiu como "espaço-lixo": o "produto de um encontro entre a escada rolante e o ar-condicionado" (KOOLHAAS, 2014, p. 70). Ademais, como também já mencionamos, estabelecimentos comerciais, como aqueles que Marc Augé qualificou como "não-lugares", podem ocupar os lugares de comércios antigos, se proliferando pelas ruas históricas. A expansão capitalista tende a descaracterizar os Centros Históricos, substituindo edificações antigas por construções que atendam determinados interesses econômicos. Daí a importância de ações e políticas preservacionistas, como, por exemplo, a que apresentamos no capítulo anterior. Israel Klabin (1979-1980), prefeito carioca, declarou que "nunca teremos prédios de cem anos, se os destruirmos com trinta"[99].

Segundo Nascimento, escrevendo sobre o Centro Histórico do Rio de Janeiro, "os polos de verticalização já eram evidentes desde os anos de 1930, concentrados em alguns pontos como a Avenida Rio Branco, e se tornam cada vez mais significativos a partir da década de 1950" (2018, p. 119). Os edifícios Avenida Central e Cândido Mendes, que apresentam, respectivamente, 34 e 42 andares, são dois exemplos desse processo de apropriação da zona central do Rio de Janeiro por grandes empreendimentos ligados ao setor imobiliário. A Avenida República do Chile, aberta às custas do Morro de Santo Antônio que se estendia do Largo da Carioca até a Rua do Lavradio, exibe algumas edificações que remetem aos anos do chamado Milagre Econômico (1969-74), como, por exemplo, a sede da

[99] **Cidade**. Publicação editada pelo Sistema de Comunicação Social da Prefeitura do Rio de Janeiro. Ano III, número 6, janeiro de 1980.

Petrobras, o condomínio do BNDES e a Catedral Metropolitana de São Sebastião. As alterações na paisagem fazem parte da dinâmica do fenômeno social, da História e do urbanismo. O geógrafo Milton Santos denominou de "rugosidades" (2012, p. 173) o processo em que um determinado espaço geográfico apresenta diversas camadas do tempo. Outro autor sugeriu que os historiadores poderiam se comportar como arqueólogos ao removerem os estratos do tempo (KOSELLECK, 2014, p.19-26). No Largo da Carioca, por exemplo, é possível vislumbrar claramente as rugosidades quando nos deparamos com sítios coloniais e republicanos lado a lado. O arquiteto Ítalo Campofiorito, na mesma direção, declarou que "a cidade é uma coisa que se acumula"[100].

Os arquitetos olham para o passado, mas também têm uma relação com o futuro, imaginando, por exemplo, soluções para tornar a cidade melhor em termos de habitabilidade e mobilidade. Nós, historiadores, por outro lado, aparentemente só nos importamos com o passado e a preservação. Se dependesse exclusivamente de nossas vontades e desejos, o Centro Histórico do Rio de Janeiro talvez não exibisse uma única e escassa rugosidade: estaríamos ainda flanando em um cenário de sobrados coloniais.[101] As próprias rugosidades, contudo, ajudam a narrar a História do Centro Histórico, mesmo quando despontam no horizonte os arranha-céus da Avenida República do Chile que perturbam o olhar.

[100] Citação feita no documentário *Crônica da demolição* (2017).

[101] Vivaldo Coaracy sublinha que "as residências dos primeiros povoadores do Rio de Janeiro eram simples e precárias: muita choupana de pau a pique entre algumas obras de taipa [...] Dos templos primitivos, nenhum chegou aos nossos dias sob a sua forma original [...] Em 1795, a Câmara Municipal determinava que na área urbana, compreendida entre a Vala (Uruguaiana) e o mar, só poderiam ser construídas casas de sobrado". (2015, p. 181-184).

Figura 4 - Largo da Carioca[102]

Fonte: Acervo do autor. Janeiro de 2022.

Há diversas outras marcas do tempo naquela importante região de memórias. Existe uma percepção, talvez equivocada, de que no período monárquico não ocorreram intervenções por parte do poder público na malha urbana na cidade que tivessem sido relevantes.[103] Certamente tal visão é fruto de uma interpretação ideologicamente republicana que concede ao prefeito Pereira Passos uma espécie de protagonismo e vanguarda na modernização da cidade no início do século passado. É como se a história do Centro Histórico se dividisse em duas fases: antes e depois de Pereira Passos. A administração da cidade, sob a monarquia, parecia ser mera continuidade do período colonial. Até que, finalmente, com o advento da república, a *Belle Époque* materializou-se a partir das reformas Passos que, através de uma modernização autoritária, concedeu ao Centro uma atmosfera parisiense com a abertura da Avenida Central. As provas de vestibulares endossam esta visão: enquanto as reformas Pereira Passos são um assunto constante, os planos urbanísticos do século XIX sequer são mencionados. Uma questão da prova específica da UERJ do vestibular 2006 apontava no gabarito oficial que a cidade do Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o XX era insalubre, contava com um porto com capacidade limitada e ruas com traçados tortuosos. A

[102] O Largo da Carioca, que já foi uma imensa lagoa, é um excelente exemplo do conceito de rugosidades: o conjunto arquitetônico do Convento de Santo Antônio é o segundo mais antigo da cidade, remetendo, portanto, ao período colonial. O relógio na praça é do período da Primeira República, enquanto ao fundo é possível identificar duas edificações dos anos do Milagre Econômico: o edifício da Petrobras e o prédio do BNDES, localizados na Avenida República do Chile.

[103] Ao menos dois grandes planos de melhorias urbanas foram pensados no século XIX para atender a cidade: o Plano Beaurepaire-Rohan (1840-43) e o Plano da Comissão de Melhoramentos (1875-76). Nesse último projeto, fez parte da comissão Francisco Pereira Passos. (ANDREATTA, 2020).

partir daí, da transição para o novo século, ainda segundo o gabarito oficial, o Rio passou por um processo de saneamento e modernização. O prefeito Carlos Sampaio, também sob a égide da "modernização", arrasou o Morro do Castelo em 1922, numa campanha higienista,[104] mas que atendia também aos interesses especulativos imobiliários, preparando a região do Centro para ser o palco principal das celebrações do centenário da independência[105]. Houve ainda as reformas do prefeito Henrique Dodsworth, que desfiguraram parte do Centro colonial, amputando ruas, arrasando sobrados e destruindo igrejas coloniais[106] ao abrir a Avenida Presidente Vargas em 1944[107]. Posteriormente, o Hotel Avenida e a Galeria Cruzeiro, pontos de encontro da intelectualidade carioca, seriam arrasados para cederem lugar ao edifício Avenida Central, inaugurado em 1961[108]. E, mais recentemente, durante o segundo mandato do prefeito Eduardo Paes (2012-16), houve uma série de obras que promoveram a requalificação da região, como, por exemplo, a demolição do viaduto da perimetral, a reforma do Boulevard Olímpico, a abertura do túnel Marcelo Alencar, a inauguração dos museus de Arte do Rio e do Amanhã e o início da operação do Veículo Leve Sobre Trilhos, que atualmente conecta o aeroporto Santos Dumont ao entorno da rodoviária Novo Rio.[109]

Rogério Proença Leite define os Centros Históricos como "[...] áreas urbanas que circunscrevem os núcleos antigos e/ou originais da cidade" e que são "[...] indispensáveis para a compreensão da história da cidade, da evolução urbana e dos processos humanos de ocupação e disputa do território" (LEITE, 2020, p. 51). É um conceito que parece ter sido construído pensando o Centro Histórico do Rio de Janeiro. A cidade, como veremos, a despeito de ter sido fundada no bairro da Urca, surgiu de fato no entorno do Morro do

[104] O jornalista Ruy Castro em **Metrópole à Beira-Mar: o Rio moderno dos anos 20** mostra como havia uma campanha da imprensa carioca pela destruição do Morro do Castelo, encarado como algo que atrapalhava a modernização da cidade. Uma representação bem interessante deste debate entre atraso versus modernidade é a informação alegórica de que a elite carioca assistia a ópera *Parsifal* no Theatro Municipal enquanto as cabras pastavam a poucos metros, no sopé do Morro do Castelo. (2019, p. 134). Sobre a demolição do Morro do Castelo, ver NONATO, SANTOS, 2000.

[105] Um pavilhão remanescente da Exposição Internacional do Centenário da Independência é o Petit Trianon, réplica do palácio homônimo localizado no complexo de Versalhes, que foi doado pelo governo francês à Academia Brasileira de Letras, e onde ainda hoje ocorrem as sessões solenes daquela prestigiosa entidade.

[106] Para abrir a Avenida Presidente Vargas, que liga o Centro aos bairros da zona norte da cidade, foram destruídas as igrejas de S. Domingos, do Senhor Bom Jesus, de S. Pedro dos Clérigos e a Capela de N. S. da Conceição do Cônego, além de outros sítios de interesse histórico, como, por exemplo, a Praça XI, o Largo de S. Domingos e do Capim. O caso da Igreja de S. Pedro dos Clérigos é bem emblemático: tombada, nem os esforços do presidente do SPHAN, Rodrigo Melo Franco de Andrade, que literalmente apelou ao bispo para salvá-la, foram suficientes.

[107] Sobre a abertura da Avenida Presidente Vargas e seus desdobramentos, ver FURKIM, 1990.

[108] Sobre estes lugares de memória que não existem mais, ver **Vestígios da paisagem carioca. 50 lugares desaparecidos do Rio de Janeiro** (MOTA, PAMPLONA, 2019) O livro **O Rio de Janeiro perdido** de Ana Borelli (2019) reúne fotografias de lugares de memória do Centro Histórico que também não existem mais.

[109] Os engenheiros da prefeitura atualmente trabalham em um projeto para estender o VLT ao bairro de São Cristóvão, o que conectaria esse transporte ao metrô e ao sistema de trens.

Castelo, hoje inexistente. Ademais, os "[...] processos humanos de ocupação e disputa do território" se inserem na luta de portugueses contra franceses, que tentaram colonizar a região no século XVI, e indígenas, que foram exterminados sob o eufemismo de "processo de pacificação" (KNAUSS, 1991; 2015).

Mais adiante, o autor ainda destaca que os Centro Históricos "[...] foram palco de processos sociais e acontecimentos históricos que marcaram a formação das cidades" e "[...] constituiu espaço central de atividades financeiras e administrativas" (LEITE, 2020, p. 51). Novamente o Centro Histórico do Rio de Janeiro se encaixa perfeitamente em tais definições, sobretudo quando pensamos na formação da sociedade carioca e, por que não dizer, da própria sociedade brasileira. Ademais, apesar da expansão imobiliária para a zona oeste nas últimas décadas, e de um relativo esvaziamento do Centro, a região ainda abriga importantes instituições da administração pública, assembleias legislativas, autarquias, equipamentos culturais, fórum, escritórios de empresas privadas, salas comerciais, bares e restaurantes.

O Centro Histórico do Rio de Janeiro, porém, transcende a objetividade científica presente na definição do autor. O Centro não é apenas o sítio original da cidade que exibe conjuntos arquitetônicos peculiares e assume funções financeiras e administrativas. O Centro é sobretudo um conjunto de afetividades. E as afetividades constituem um importante elemento para definir políticas preservacionistas. Um Centro Histórico que não desperte sentimentos de afetividade em uma parcela da população é apenas um bairro com edificações antigas. O afeto explica em parte as razões que fazem com que o historiador dedique tantas horas de pesquisas ao seu objeto de estudo. Não escrevemos sobre o Centro Histórico apenas para conquistar um diploma, manifestação do estado institucionalizado do capital cultural definido por Bourdieu (2015), ou para obter a progressão na carreira no funcionalismo público. Por quais motivos o anúncio do encerramento das atividades de restaurantes tradicionais na região do Centro, como, por exemplo, Casa Villarino[110], Cedro do Líbano, Cosmopolita, Esquimó e Mosteiro, mereceram tanto espaço nas mídias sociais, na grande imprensa e manifestos de lamentos por parte de muitos de seus frequentadores? E por quais razões centenas de internautas se mobilizam em ações de doação coletiva para que o centenário Bar Luiz não deixasse de funcionar permanentemente? Não é apenas porque o chope era servido gelado ou o tempero da salada de batatas era inigualável. Certamente a

[110] A Casa Villarino funcionou como um escritório informal de intelectuais, músicos e jornalistas durante décadas. Nesse prestigioso lugar de memória, Tom Jobim e Vinícius de Morais se conheceram, constituindo posteriormente a parceria de maior sucesso da bossa nova. Depois de anunciar o fim de suas atividades durante a pandemia de Covid-19, a Casa Villarino foi reaberta sob direção do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

questão das afetividades está intrinsecamente envolvida. Ao mesmo tempo, o fechamento da loja Starbucks que funcionava na Rua Gonçalves Dias não causou qualquer alvoroço ou comoção, tampouco mobilizou seus clientes em “vaquinhas” virtuais ou foi objeto de notas na imprensa carioca.

As definições de Rogério Proença Leite (2020, p. 51-54) acerca do que é um Centro Histórico são, portanto, muito pertinentes. Mas não nos esqueçamos que o Centro Histórico também é um imenso espaço de memórias afetivas que desperta sentimentos de pertencimento a uma coletividade. Sem as afetividades, como já escrevemos, o Centro seria apenas um bairro com um conjunto de construções centenárias.

O bairro atualmente denominado de Centro na cidade do Rio de Janeiro corresponde a uma ampla região de cerca de 572 hectares que se circunscreve nos limites dos bairros da Gamboa, Santo Cristo, Saúde, Cidade Nova, Santa Teresa, Lapa, Glória, além de margear a baía de Guanabara. O Centro Histórico não constitui, portanto, centro geográfico da cidade do Rio de Janeiro, status que corresponde ao bairro de Bangu.

O Centro Histórico, contudo, transcende os limites do bairro Centro. O Cais do Valongo, por exemplo, situa-se no bairro Gamboa. O Convento de Santa Teresa, segundo definição do professor Pedro Calmon, num arroubo digno de Olavo Bilac, está “devotamente instalado pelo conde Bobadela no morro de onde escorre a linfa do Aqueduto” (1984, p.135). E o Aqueduto colonial, por onde escorre a tal da linfa, repousa no bairro da Lapa. Estácio de Sá, fundador da cidade, teria sido alvejado por uma flecha no rosto, no contexto da luta contra indígenas e franceses, no outeiro onde hoje descansa o templo que dá nome ao bairro da Glória. O Centro Histórico, portanto, tal qual o conceito de educação não formal, não caberia dentro de um quadrado em uma tabela periódica dos bairros. O Centro Histórico do Rio de Janeiro, como num ato de insubordinação e rebeldia tipicamente carioca, não respeita os limites do atual bairro Centro.

3.2 **Rio de Janeiro: origens de sua denominação**

O Centro Histórico do Rio de Janeiro é um importante espaço de construção do conhecimento, um laboratório para inúmeras propostas de atividades pedagógicas não formais. Alguns dos episódios de maior relevância no processo de formação da sociedade brasileira tiveram o Centro Histórico como palco principal. Propor aos estudantes questões

que problematizem a História não significa, contudo, que devemos silenciar narrativas formadoras. Eu, que tenho uma formação muito afinada com a educação bancária por conta de meus mais de vinte anos como professor de colégios-cursos, sofro de uma irresistível necessidade de conceituar meus objetos de estudos. Com a história do Rio de Janeiro neste trabalho não poderia ser diferente.

A cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro foi fundada pelos portugueses entre os morros Pão de Açúcar[111] e Cara de Cão,[112] também conhecido por São João, no contexto da expulsão dos franceses que ocupavam a ilha de Villegagnon na baía de Guanabara[113], experiência conhecida como França Antárctica (1555-67)[114]. Na antiga fortaleza de São João funcionam hoje o Centro de Capacitação Física do Exército e a Escola Superior de Guerra[115]. Nesta unidade militar situa-se a Praça da Fundação da cidade do Rio de Janeiro, que tem formato de Cruz de Malta, e que a imensa maioria dos cariocas certamente jamais visitou[116]. Em 7 de setembro de 1915 foi inaugurado um marco comemorativo da fundação da cidade pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro naquele local. O orador da cerimônia foi o secretário do IHGB, José Vieira Fazenda (ABREU, 2010, p.122), importante memorialista que deixou uma obra em cinco volumes sobre a cidade.

---

[111] A denominação de Pão de Açúcar viria das fôrmas cônicas que eram utilizadas em engenhos açucareiros. Ver KNAUSS, LENZI, MALTA, 2019, p. 22-29. "O nome prosaico, que ainda conserva, deram os portugueses ao morro. Ao ver deles, o relevo da montanha granítico assemelhava-se à forma de barro em que nos engenhos se coagulava o caldo de cana" (FAZENDA, 2011, p. 732). Ainda hoje diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro empregam a nomenclatura de "engenho" o que corrobora a importância da atividade econômica açucareira nos tempos coloniais.

[112] A explicação tradicional dá conta de que o morro se chamaria Cara de Cão pela semelhança com a silhueta do animal doméstico. Adolfo Morales de los Rios Filho corrobora esta hipótese, afirmando, sem citar fontes, que "[...] a denominação provinha de ser a ponta do morro semelhante, vista de perfil, à cabeça de um cachorro agachado" (2000, p. 210). Maurício de Almeida Abreu refuta tal tese, alegando que o nome Cara de Cão "[...] ao que tudo indica, veio da alcunha de um dos primeiros povoadores da cidade, que recebeu terras de sesmaria na cidade velha logo após a transferência da urbe" (2010, p. 122-4). Maurício de Almeida Abreu utiliza dois documentos para sustentar sua teoria. Num deles, o autor cita um certo Domingos Fernandes, "de alcunha Cara de Cão".

[113] Onde hoje funciona a Escola Naval, atrás do aeroporto Santos Dumont.

[114] Antárctica no século XVI refere-se ao hemisfério sul, por estar mais próximo do Polo Antártico. Há três livros publicados cujos autores são cronistas que participaram da expedição francesa na baía de Guanabara no século XVI: **Cartas** por N. D. de Villegagnon, **A Cosmografia Universal** de André Thevet e **História de uma viagem feita à terra do Brasil, também chamada de América** de Jean de Léry. A última obra é a mais interessante. A animosidade entre Léry, pastor huguenote, e Thevet, sacerdote católico, revela em alguma medida os conflitos entre os dois grupos religiosos na França que culminaria com o massacre da Noite de S. Bartolomeu em 1572. Sobre a experiência francesa na Baía de Guanabara ver KNAUSS (1991; 2015).

[115] Fundada durante o governo do general Eurico Gaspar Dutra (1946-51) seria responsável por difundir os ideais da Doutrina de Segurança Nacional no Brasil, ideologia que, sob a ótica de muitas lideranças nacionais, justificaria o golpe civil-militar de 1964. Oswaldo Cordeiro de Farias, entrevistado por Aspásia Camargo e Walder de Goés (1981), foi o oficial responsável por organizar a ESG.

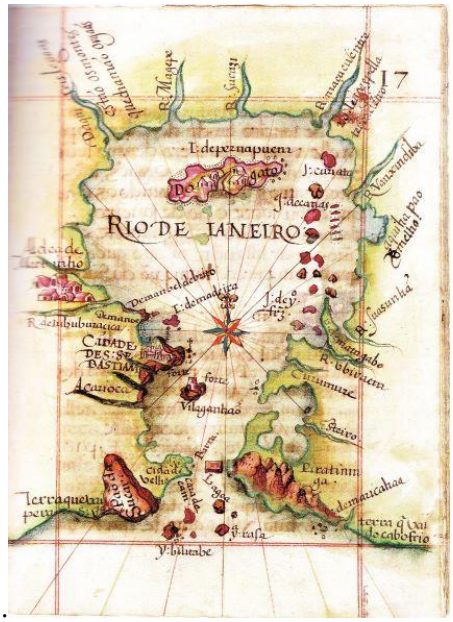
[116] O acesso ao local é permitido somente a militares do exército e seus familiares. Para agendar uma visita é necessário enviar um pedido ao endereço eletrônico sitiohistorico.fsj@gmail.com.

Segundo Maurício de Almeida Abreu, graças a descoberta de um mapa do século XVI, atribuído por Jaime Cortesão a um certo Luiz Teixeira, foi possível confirmar que a zona original de ocupação da cidade do Rio de Janeiro foi o sítio entre os morros Pão de Açúcar a Cara de Cão, já que a carta de Teixeira denomina aquela região como "Cidade Velha". Ademais, no mesmo documento aparece a área que hoje chamamos de Centro Histórico com a denominação de "Cidade Des:Sebastiam".

Se não há muita controvérsia sobre a fundação da área primitiva do Rio de Janeiro, e a região em que os portugueses posteriormente transferiram a urbe, não se pode afirmar o mesmo sobre as origens da denominação da cidade. É necessário imaginarmos que uma série de variáveis dificultam a construção de uma narrativa que consiga explicar com absoluta clareza a utilização do nome com o qual a cidade passaria a ser conhecida. As primeiras expedições atlânticas eram missões sigilosas, de modo que os documentos, diários, cartas náuticas e mapas não deveriam cair em mãos de potenciais adversários que certamente cobiçariam as conquistas lusitanas. A falta de publicidade desses papeis, muitos dos quais certamente foram destruídos ou simplesmente se perderam, já seria um problema. Ademais, a inexistência de um padrão ortográfico unificado abre margens para interpretações diferentes acerca dos nomes usados há cinco séculos. Uma coisa, contudo, é certa: Rio de Janeiro é uma denominação singular, pois escapa da tradição ibérica de empregar nomes de santos católicos ou outras referências religiosas, como, por exemplo, baía de Todos os Santos, Espírito Santo, Salvador, Santa Catarina, São Vicente. E mesmo outras fontes sugerem nomeações diferentes daquela que conhecemos hoje[117].

[117] O historiador português Joaquim Veríssimo Serrão exibe dois mapas do século XVI, atribuídos, respectivamente, ao genovês Vesconte Maggiolo (ou Maiolo) e ao alemão Johann Schöner, nos quais aparecem "*rio de darefens*" e "*R. de Réfens*", numa suposta referência ao ato de fazer reféns em troca de resgates na região em que se encontra hoje a nossa cidade (2008, 333-34).

Figura 5 - Mapa de Luiz Teixeira[118]



Inicialmente admitia-se que o nome Rio de Janeiro teria sido empregado pela primeira vez pela expedição de Martin Afonso de Souza em 1531 ou 1532. No século XIX, contudo, o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen desconstruiu tal versão. Segundo Maurício de Almeida Abreu:

> Apoiado no diário de navegação de Pero Lopes de Souza, descoberto por ele nos arquivos portugueses, Varnhagen descartou definitivamente a hipótese de o topônimo ter sido cunhado por Martim Afonso de Souza, comandante daquela expedição. Não só o nome já era conhecido dos portugueses àquela época, como o navegador chegara à Guanabara em outro mês (2010, p. 35).

Maurício de Almeida Abreu segue explicando que, segundo Varnhagen, o nome Rio de Janeiro já deveria ter sido empregado na expedição que saiu da capital portuguesa em maio de 1501, "da qual fazia parte Américo Vespúcio" (2010, p. 36). Trinta anos, portanto, antes da expedição exploratória de Martim Afonso de Souza. Se existia uma tradição ibérica hagiológica em empregar oragos ao se batizar novos sítios, por que com o Rio de Janeiro haveria de ser diferente? Maurício de Almeida Abreu prossegue:

> Tentando dar conta disso, Varnhagen se apoiou na tradição explicativa que vinha dos tempos coloniais e justificou o topônimo pela casualidade da descoberta da baía

[118] No mapa é possível identificar uma série de importantes sítios da cidade do Rio de Janeiro no século XVI, como, por exemplo, o Pão de Açúcar (*Pão de Sucar*), o Cara de Cão (*Cara de Cam*), a Cidade Velha, a Ilha de Villegagnon (*Forte Vilaganhão*) e a região que seria conhecida como Centro, assinalada como *Cidade Des:Sebastiam*. Percebam que a grafia da cidade aparece como *Rio de Janeiro.* Fontes: ABREU, 2010, p. 123; SERRÃO, 2008, p. 360.

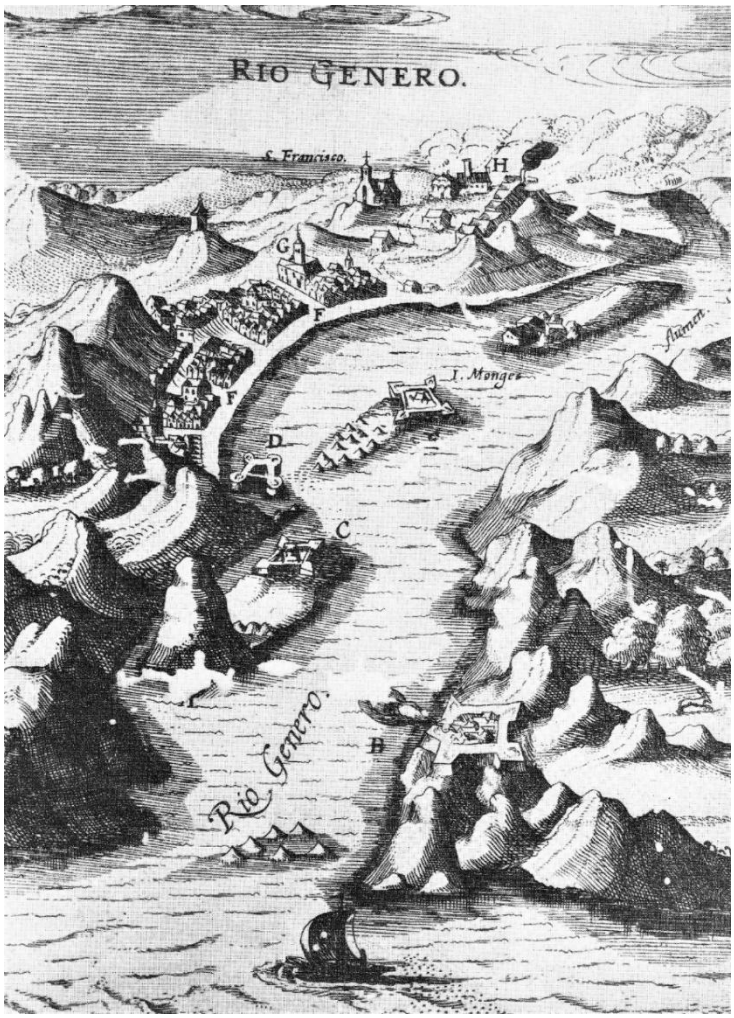
> no primeiro dia do ano da graça de 1502, quando teria sido confundida com a foz de um grande rio (2010, p. 36)

A explicação de Varnhagen, contudo, apesar de ser aquela que tradicionalmente admite-se como a correta, não é uníssona. O historiador uruguaio Rolando A. Laguarda Trías, baseado em fontes espanholas, defende uma hipótese que contraria a versão do historiador brasileiro. Segundo Trías:

> A baía de Guanabara [...] foi visitada pela expedição portuguesa de 1503-1504, da qual tomava parte Vespúcio, e ali se instalou a primeira feitoria para a exploração comercial do pau-brasil [...] Nada mais natural que se desse ao lugar o nome da baía ou porto, o rio de Gênero, isto é, do produto conhecido como pau-brasil. [...]
> O nome e o lugar da localização se mantiveram em segredo e somente quando a feitoria foi desmantelada começou a circular sem restrições, para designar o lugar, o nome de Rio de Gênero que aludia a mercadoria com a qual ali se havia traficado.
> [...] O topônimo inicial foi o da baía, porto ou Rio de Gênero, quer dizer, do principal e autêntico artigo do país, equivalente a Rio do brasil. Este nome resultava inicialmente demasiado comprometedor para os portugueses, pois anunciava abertamente o lugar de exploração e embarque da madeira tintória; acabamos com este grave inconveniente graças a um processo de etimologia popular que converteu Gênero em Janeiro, nome claro e eufônico que obliterou totalmente o primeiro. (1972, p. 23-24)[119]

[119] Tradução livre de "La bahía de Guanabara [...] fue visitada por la expedición portuguesa de 1503-1504, de la que formaba parte Vespucio, y allí se instaló la primeira factoría para la explotación comercial del palo brasil [...]. Nada más natural que se diera al lugar el nombre de bahía o puerto, o río de Género, esto es, del artículo conocido por palo brasil. [...] El nombre y el lugar de la instalación se mantuvieron en secreto y sólo cuando la factoría fue desmantelada empezó a circular sin restricciones, para designar el lugar, el nombre de Rio del Genero que aludía a la mercadería con que allí se había traficado. [...] El topónimo inicial fue el de bahía, puerto o Rio de Género, es decir, del principal y auténtico artículo del país, equivalente a Rio del brasil. Este nome resultaba inicialmente demasiado comprometedor para los portugueses pues anunciaba abiertamente el lugar de acopio y embarque de la madera tintórea; se terminó con ese grave inconveniente gracias a un proceso de etimología popular que convirtió a Genero em Janeiro, nombre claro y eufónico que desplazó definitivamente al primitivo."

Figura 6 - Primeira vista panorâmica da cidade do Rio de Janeiro, de Nicolas Geelkerken (1624)[120]



Além do mapa de Geelkerken (**Figura 6**), existem pelos menos outras quatro cartas cartográficas em que a grafia *Rio genero* ou *Rio de genero* são inequívocas[121], fomentando, portanto, a teoria de que a cidadela colonial portuguesa não era "de Janeiro", mas "de gênero", de pau-brasil, de especiaria. A teoria do historiador uruguaio pode parecer exótica, sobretudo por não ser muito difundida. Mas o próprio nome Brasil, que comumente é atribuído ao primeiro produto colonial explorado pelos portugueses na América, encontra outra explicação muito inusitada no trabalho de uma das maiores referências intelectuais

[120] Neste mapa a grafia "Rio Genero" é evidente e pode ajudar a corroborar a tese do historiador uruguaio Rolando A. Laguarda Trías. Fonte: FERREZ, 1985, p. 8-9.
[121] *Americae sive quartae orbis* (1562), de autoria de Diego Gutierrez; *La descrittione di tutto il Peru* (1562), de Paolo Forlani e que, apesar do título, mapeia todo o litoral atlântico da América do Sul; *Nova Totius Terrarum Descriptio* (1564) de autoria de Abraham Ortelius (ver GUEDES, 2012 e REIS, 2001, p. 359).

nacionais: Sérgio Buarque de Holanda. Em sua obra *Visão do Paraíso* a denominação Brasil teria origens mais remotas, referindo-se a uma tradição celta utópica de ilhas fantásticas[122]:

> Em alguns casos transforma-se a ilha de são Brandão em um arquipélago, que pode incluir, como sucede no mapa de André Benincasa, anconitano, datado de 1467, a do Brasil, ou Braçile, que no século anterior, em 1367, a carta de Pizzigano colocava, por sua vez, com o nome de Ysola de Braçir, entre as chamadas "Benaventuradas". Essa fantástica ilha do Brasil, tão estreitamente vinculada a toda mitologia de são Brandão, pertence, com esta, à antiga tradição céltica preservada até hoje, e que aparentemente nada tem a ver com a presença em certas ilhas atlânticas de plantas tais como a urzela ou o sangue-de-drago, que dão um produto tintorial semelhante, na cor purpurina, a outro que, pelo menos desde o século IX, era conhecido no comércio árabe e italiano sob os nomes de "brasil" e "verzino".
> Segundo já o mostrou decisivamente Richard Henning, aparenta-se o topônimo antes às vozes irlandesas *Hy Bressail* e *O´Brazil*, que significariam "ilha afortunada" [...]. (2010, p. 258-259)

Ademais, a explicação de Varnhagen sobre a impressão de que os portugueses teriam encontrado a foz de um grande rio carece de bases documentais, sendo, segundo Maurício de Almeida Abreu, mera "tradição explicativa que vinha dos tempos coloniais" (2010, p. 36). De todo modo parece que a discussão sobre as razões que levaram os europeus a denominarem esta localidade com o nome de Rio de Janeiro continuará a instigar cartógrafos, historiadores e paleógrafos, pelo menos aqueles que não se contentaram ainda com as explicações tradicionais, ou até que novos documentos venham a ser descobertos, se é que sobreviveram ao tempo.

Há ainda dois mapas, um francês e outro holandês, que trazem informações que, ao invés de dissipar nossas dúvidas, podem fomentar outras mais. No mapa francês, *Le Vrai Pourttraict de Geneure et du Cap de Frie,* desenhado por volta de 1579 pelo cartógrafo francês Jacques de Vaulx de Clay, a grafia *Geneure* é misteriosa, pois não corresponde a nenhuma palavra no idioma francês atual. Nesse mapa, como observou o memorialista Vieira Fazenda, há o inequívoco desenho de uma forca, evidência de que o patíbulo já existia na cidade nas primeiras décadas da colonização (2011, p. 130). Ao mesmo tempo, no mapa holandês, uma gravura de Théodore de Bry, publicada em Roterdã em 1619, a cidade surge com a denominação de *Insula Rio Iavero,* palavra esta última que foneticamente se aproxima mais de Janeiro[123].

Seja como for, precisamos lembrar que a imposição de padrões ortográficos e gramaticais, além, claro, da ascensão de dicionários, são fenômenos contemporâneos. Nos

[122] Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa M. Starling (2018) também chamam a atenção para a versão de Sérgio Buarque de Holanda sobre a origem do nome da nova colônia portuguesa na América.
[123] Há outro mapa, *Meridionalis Americae* (1585), de autoria de Johannes van Doetechum, em que a grafia da cidade aparece como "de Iáneiro" (ver GUEDES, 2012).

séculos XVI e XVII tais questões não existiam e uma mesma palavra poderia ter grafias diferentes[124]. Se o nome da cidade ainda pode ser alvo de polêmicas, a denominação de São Sebastião do Rio de Janeiro parece não envolver controvérsias. Segundo Maurício de Almeida Abreu, a designação de São Sebastião teria sua origem "[...] em homenagem ao rei de Portugal, ainda menor nessa época" (2010, p. 121). Faz sentido, pois a cidade foi fundada no dia 1º de março de 1565, enquanto os católicos celebram o santo martirizado durante o Império de Diocleciano em 20 de janeiro. R. Walsh, capelão da comitiva de Lord Strangford que esteve no Rio de Janeiro no período joanino, corrobora a informação, ao escrever que

> Catarina, que governava como regente devido à minoridade de Sebastião, ordenou que fosse construída uma cidade no local em que hoje se encontra e deu-lhe o nome de São Sebastião. Esse nome era uma homenagem ao seu neto, que tinha então 13 anos, e ao santo de mesmo nome, patrono de Mem de Sá (1985, p. 78)

Não deixa de ser emblemático, contudo, que o dia de fundação da cidade não seja feriado,[125] ao contrário da data comemorativa do padroeiro da cidade, o que demonstra certo protagonismo de uma tradição católica sobre a fundação civil[126]. Ademais, Knauss observou que o santo padroeiro e o fundador da cidade "encarnam a figura de soldados jovens e destemidos que foram martirizados por flechadas na defesa da cristandade católica" (2015, p. 21).

3.3 **Gênese do Centro Histórico do Rio de Janeiro**

Estácio de Sá, fundou a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro em 1º de março de 1565, ao eliminar o que restara da presença francesa na Guanabara e subjugar os indígenas que não se submetiam ao domínio português. Knauss, ao tratar das rivalidades existentes entre

[124] Estas reflexões foram feitas em conversas com o professor e pesquisador Gabriel Chagas (PACC – UFRJ/University of Miami), queridíssimo amigo da área de Letras a quem deixo meus agradecimentos. Sua contribuição foi muito importante no entendimento da relação entre a escrita e os primórdios da lexicografia.

[125] Paulo Knauss esclarece que o feriado foi instituído por um decreto municipal em 1896, "justificado como a data do padroeiro religioso da cidade e ainda de memória da fundação e fundadores do Rio de Janeiro" (2015, p. 23).

[126] No dia 20 de janeiro uma procissão sai da Igreja Matriz da Paróquia de S. Sebastião, popularmente conhecida como Igreja dos Capuchinos, de estilo neobizantino, na Rua Haddock Lobo na Tijuca até a Catedral metropolitana de S. Sebastião da Arquidiocese do Rio de Janeiro, localizada na Avenida República do Chile. Os capuchinhos se transferiram para a Tijuca depois que o templo localizado na colina do Castelo, área primitiva da cidade, foi arrasado juntamente com o morro pelo prefeito Carlos Sampaio em 1922. A Igreja dos Capuchinhos guarda uma série de relíquias da cidade, como, por exemplo, o padrão, monolito que registrou a fundação do Rio de Janeiro, e os restos mortais de Estácio de Sá, fundador da cidade.

os grupos indígenas que habitavam a Baía de Guanabara, e que seriam exploradas pelos europeus, escreveu que "o encontro de culturas se desenrolava num ambiente de rivalidades cruzadas" (2015, p. 16). Alvejado no rosto por uma flecha, o fundador da cidade agonizou por cerca de um mês[127].

Mem de Sá, governador-geral, estava no Rio de Janeiro liderando a expedição militar contra indígenas e franceses no momento da morte do fundador da cidade, e tomou a decisão de transferir a urbe da área primitiva, ou seja, do enclave entre os morros Pão de Açúcar e Cara de Cão, para a colina que chegou a ser chamada de Descanso, São Januário, São Sebastião ou São Sebastião do Castelo (DE LOS RIOS FILHO, 2000, p. 223), mas que passaria a ser mais conhecida simplesmente pela alcunha de Castelo. Tal decisão, segundo ainda Maurício de Almeida Abreu, dialogava com

> [...] a tradição portuguesa de fundar cidades no alto de morros [...]. As vantagens defensivas das localizações alcandoradas foram inegáveis no passado e isso justificou a preferência generalizada, desde a época da ocupação sarracena, pelos sítios em acrópole (2010, p. 149)

Para Abreu, portanto, a decisão de deslocar a cidade se assentava em duas razões: uma posição invejável no sentido de organizar a defesa das possessões recém-conquistadas junto aos franceses e indígenas, e a maior facilidade em acessar os mananciais do Rio Carioca, gentílico daqueles que nascem nesta cidade, e Rio Comprido, que concederia nome a um dos bairros da zona norte da cidade (p. 149-150).[128] Como veremos, a opção por ocupar inicialmente as partes altas da cidade tinha uma série de vantagens.

A região que passaria a ser conhecida como Centro era dominada por quatro colinas, as quais seriam ocupadas por comunidades religiosas: os jesuítas apoderaram-se do morro do Castelo[129]; os franciscanos, que inicialmente ficaram na praia de Santa Luzia, se transferiram em 1607 para o morro de Santo Antônio; os beneditinos, que se estabeleceram originalmente na ermida de Nossa Senhora do Ó[130], se instalaram em 1586 no morro de São Bento; enquanto

---

[127] Maurício de Almeida Abreu identifica o local de martírio do fundador da cidade, denominando-o de Morro de Léry, em referência ao huguenote Jean de Léry, cronista da França Antárctica que viveu na baía de Guanabara em 1556. O sítio em questão é atualmente conhecido como outeiro da Glória (DE CASAL, 1976, p. 144-6).

[128] A questão do acesso aos mananciais de água doce pode ser questionável, já que aparentemente existiam opções mais vantajosas neste sentido, como, por exemplo, a ocupação do Outeiro da Glória. Ver KURY, 2020.

[129] Quando os jesuítas foram expulsos de todos os domínios portugueses por ordens do Marquês de Pombal em 1759, os capuchinhos acabariam por ocupar a igreja que ficava no topo da colina do Castelo até a sua posterior destruição em 1922. Vivaldo Coaracy narra suscintamente as peregrinações de carmelitas e capuchinhos no Rio de Janeiro (1965, p. 23).

[130] "Que assim era, no velho Portugal, que se costumava chamá-la por causa do 'oh!' inicial de todos os versículos de uma oração a ela dedicada, em cerimônias religiosas das proximidades do Natal" (GERSON, 2013, p. 23-24)

o Morro da Conceição abrigaria a residência dos bispos na cidade entre 1702 e 1905. O Rio de Janeiro, porto fundado e estabelecido pelas autoridades representantes da Coroa portuguesa, era também uma cidade de frades (**Figura 7**). Fridman e Macedo corroboram esta visão ao escreverem que "ordens religiosas e irmandades, através de seus patrimônios imobiliário e fundiário desempenharam, de uma forma geral e no caso específico do Rio de Janeiro, importante papel no processo de conformação do chão da cidade" (2013, p. 1).

C. Schlichthorst, oficial de granadeiros alemães do Exército Imperial, que testemunhou os primeiros anos da independência e escreveu suas memórias nos dois anos em que viveu na cidade do Rio de Janeiro sob o sugestivo título de *O Rio de Janeiro como é (1824-26). Uma vez e nunca mais.*[131] contabilizou "[...] umas 40 igrejas e conventos" na cidade do Rio de Janeiro (2010, p. 47). É um número extraordinário se levarmos em conta o diminuto tamanho da cidade naquele momento. Ainda hoje, a despeito da destruição de muitos templos católicos, como, por exemplo, aqueles já citados quando houve a abertura da Avenida Presidente Vargas em 1944, o Centro Histórico alberga ainda um número considerável de igrejas coloniais.[132]

A convivência entre os religiosos, entretanto, não era necessariamente harmoniosa[133]. O memorialista Vieira Fazenda descreve uma singularíssima disputa entre franciscanos, que administravam a Santa Casa de Misericórdia, e os frades carmelitas no século XVII, sobre o direito de gerir os ritos fúnebres:

> Os carmelitas, ciosos dos privilégios concedidos à Misericórdia, não consentiam que a irmandade incorporada passasse pela frente do convento deles.
> Quando aparecia um enterro, buscando a direção da rua hoje Primeiro de Março, os frades, acompanhados de seus escravos, todos armados com cacetes, procuravam debandar o préstimo fúnebre.
> Davam-se sérios conflitos, tomando os da Santa Casa a defensiva. Continuou isso por muito tempo e só acabou com a imediata intervenção da Metrópole para garantir à Misericórdia a posse em que estava do privilégio do serviço funerário (2011, p. 57)

[131] Certamente o subtítulo reflete o sentimento de muitos estrangeiros, sobretudo alemães e irlandeses, que formavam os batalhões de estrangeiros de D. Pedro I, e que sofriam com maus-tratos, o que ajudou a inflar um clima de tensão que explodiria nos motins de 1828. Para melhor entendimento sobre estes conflitos no Centro, que custaram as vidas de centenas de pessoas, ver a dissertação de mestrado de Ruth Maria Kato (1988).

[132] Coincidentemente o número aproximado de templos católicos no Centro Histórico atualmente também é de quarenta (CARVALHO, 2009), o que torna a região provavelmente uma das mais importantes em termos de concentração deste tipo de patrimônio.

[133] Evidência da existência de muitos problemas entre membros das comunidades eclesiásticas no Rio de Janeiro colonial, que o memorialista Vivaldo Coaracy qualifica como "turbulentos, desordeiros e indisciplinados" (1965, p. 10), foi a criação do Aljube, prisão eclesiástica, pelo Bispo d. frei Antônio de Guadalupe em 1732 (GERSON, 2013, p. 164). Segundo Vieira Fazenda, "lá purgavam seus pecados muitos padres turbulentos, alguns dos quais iam às minas comercializar contra as ordens régias, os desobedientes aos superiores, os contrabandistas, arruaceiros, que, em virtude da tonsura, e em respeito às ordenações estavam sujeitos a foro especial, perante o qual respondiam por faltas e crimes" (2011, p. 437).

Figura 7 - Ilustração de Eduard Hildebrandt de 1844 da Rua Direita[134]

Dos morros, a cidade desceu: a Rua Direita[135], corruptela de "direta", foi aberta para ligar os morros do Castelo ao de S. Bento. Brasil Gerson escreve que

> Os primeiros carmelitas que no Rio se instalaram tinham a dirigi-los frei Pedro Viana [...]. coube-lhes por albergue uma pequena ermida antes ocupada pelos beneditinos, à beira-mar, onde não tardariam a delinear-se a rua Direita como um prolongamento da rua da Misericórdia — não porque na verdade fosse essencialmente reta, sem o precário alinhamento característico das primeiras da cidade colonial, mas — isto sim — porque era através dela (as duas consideradas então como só uma) que mais facilmente, ou direito, se locomoviam os colonizadores de S. Bento para a Misericórdia ou vice-versa (2013, p. 23)

[134] É possível ver como o Rio de Janeiro era uma cidade de frades. Na aquarela identificamos o conjunto dos templos de N. Sra. do Monte do Carmo, que abrigaria a Sé entre os anos de 1808 e 1976, e a Ordem Terceira de N. Sra. do Monte do Carmo (esquerda); as duas torres da Igreja de N. Sra. da Candelária (no fundo ao centro); a Igreja de Santa Cruz dos Militares (com a fachada virada de frente para a Rua Direita); e, finalmente, a torre da Igreja de N. Sra. da Lapa dos Mercadores (direita). As ordens terceiras eram uma herança da sociedade do Antigo Regime, quando os "comuns", ou seja, aqueles que não pertenciam às duas primeiras ordens (alto clero e nobreza) criavam redes de sociabilidade e edificavam seus próprios templos, concorrendo muitas vezes com os próprios clérigos, caso dos frades carmelitas e da Ordem Terceira do Carmo no Centro Histórico do Rio de Janeiro, cujos templos estão lado a lado. Fonte: FERREZ, 1981, p. 37. Sobre a ocupação da cidade do Rio de Janeiro a partir da presença religiosa ver FRIDMAN; MACEDO, 2013.

[135] "Só em 1870 a Rua Direita passou a chamar-se Primeiro de Março, em comemoração da data da batalha de Aquidabã, no Paraguai" (COARACY, 1965, p. 462). Brasil Gerson narra a comoção popular que teria feito com que a rua mais antiga da cidade mudasse de nome (2013, p. 31).

Pedro Dias, em obra sobre a história da urbanização luso-brasileira, descreve o início do processo de ocupação colonial no Rio de Janeiro em termos que sugerem um projeto de vias públicas paralelas e transversais. A cidade, portanto, como veremos, apresentava um tracejado regular:

> A rua Direita já tinha, no fim de Quinhentos, casas de ambos os lados, embora com os espaços vazios entre elas. Em 1619, com o começo do convento dos frades carmelitas, no terreiro da Senhora do Ó, foi dado início a outro centro ou polo de urbanização, a praça, largo ou terreiro do Carmo, actualmente chamada de 15 de Novembro. Em seguida, começaram a surgir ruas paralelas à rua Direita, como a rua Detrás do Carmo, a rua da Candelária — ou mais exactamente a rua Que Vai para a Candelária — a rua de Mateus de Freitas, logo se unindo por travessas perpendiculares (2004, p. 373)

E, mais adiante que

> O Rio de Janeiro se expandiu para o interior, abrindo-se uma outra rua longitudinal, o chamado caminho da Conceição para o Parto, depois bapitizada como rua do Padre Bento Cardoso, a que se juntaram as inevitáveis transversais, quase sempre rectas, a conformar quarteirões rectangulares (2004, p. 376)

A cidade, encimada sobre quatro colinas, ao descer, expande-se a partir do Morro do Castelo via Ladeira da Misericórdia, conectando-se à várzea através do caminho de Manuel de Brito ou Rua Direita. Se beneditinos, franciscanos e jesuítas ocuparam as partes primitivas da cidade alta, coube aos clérigos carmelitas tomarem a parte baixa da cidade, que era conhecida como várzea de Nossa Senhora do Ó. Graças aos frades da Ordem do Carmo, surgiria a mais importante praça do Centro. Os frades, que ocupavam provisoriamente a ermida de Nossa Senhora do Ó, obtiveram do governador Rui Vaz Pinto em 1619 a concessão de exploração de pedras na Ilha das Enxadas para que pudessem edificar seu templo, o qual se tornaria uma das mais importantes igrejas da cidade[136]. Ou seja, obtiveram das autoridades que a área em frente ao templo se convertesse num rossio, uma praça pública, de tal modo que não fossem erguidas construções que tirassem do templo dos frades carmelitas a visão das águas da baía de Guanabara. Vivaldo Coaracy, importante memorialista da cidade, diz que:

[136] A Igreja de N. Sra. do Carmo da Antiga Sé abrigou a Capela Imperial e foi a Catedral Metropolitana do Rio de Janeiro do período joanino até a inauguração da Catedral de S. Sebastião do Rio de Janeiro na Avenida República do Chile em 1976. Outras igrejas, como, por exemplo, a Igreja de S. Sebastião, localizada sobre a colina do Morro do Castelo, Santa Cruz dos Militares, S. José e N. Sra. do Rosário e S. Benedito serviram como Sé. Mas, ao contrário do que se possa imaginar hoje, acolher a sede da catedral não era algo desejável, pois, aos religiosos e confrades daquele templo, tal fato significava uma total perda de autonomia (CAVALCANTI, 1998, p. 95)

> O Convento do Carmo fora construído, em 1619, junto à praia de então, em frente à ribeira do mar. Com o recuo das águas da baía, que se verificou em toda essa extensão do litoral, e talvez em consequência de possíveis aterros, surgiram os chamados *acrescidos*, isto é, terrenos aumentados à custa do mar. Receosos os frades carmelitas de que na área que assim se formara em frente ao seu convento viessem a ser construídas edificações que prejudicassem sua casa, como já sucedia com a nova Cadeia que se levantava, pediram à Câmara, neste ano, que lhes fosse aforada uma extensão de terras, na frente do convento (2015, p. 94)

Desta forma surgiria um sítio que, mais do que qualquer outro na cidade do Rio de Janeiro, encarna vivamente batalhas de memórias e a disputa por narrativas históricas. Se originalmente se chamava Praia[137] ou Várzea de Nossa Senhora do Ó, por conta da ermida que provisoriamente abrigou os sacerdotes carmelitas, receberia posteriormente denominações que fariam referência ao processo de administração da justiça portuguesa (Largo da Polé)[138]; a presença da Igreja Católica (Largo do Carmo) ao regime monárquico (Largo do Paço dos Vice-Reis, Largo do Paço Real, Largo do Paço Imperial e, finalmente, Praça D. Pedro II) e, por conta do advento do regime republicano, a denominação atual, Praça XV de Novembro.

O Morro do Castelo, como vimos, não existe mais. Hoje, do antigo morro, sobreviveu um ínfimo trecho da Ladeira da Misericórdia, que liga nada a lugar algum (**Figura 8**). Assim como o Palácio Monroe em 1976, antiga sede do senado[139], também foi demolido, sendo substituído por uma praça deserta equipada com um chafariz que fica desligado a maior parte do tempo para evitar que as crianças que vivem nas ruas se banhem[140]. Como observou o arquiteto Olinio Coelho em *Crônica de uma Destruição*, trocamos arquiteturas por vazios. Mas muitos "vazios" se converteriam em estacionamentos, um negócio altamente lucrativo na região do Centro.

---

[137] "A praia, chamada piaçaba, onde embicavam as embarcações, estendia-se, vindo do Morro hoje de São Bento, pela linha atualmente traçada pelas Ruas Primeiro de Março e da Misericórdia, até ir emendar com a de Santa Luzia" (COARACY, 1965 p. 5). No mesmo texto, o autor narra que, segundo Frei Vicente do Salvador, "em frente à porta do Convento do Carmo, situado à borda da praia, viera encalhar certa vez uma baleia" (Idem, p. 7). Há também um quadro de Leandro Joaquim que mostra a caça de baleias na baía de Guanabara. Ver quadro disponibilizado virtualmente pelo projeto Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14165/pesca-da-baleia-na-baia-de-guanabara>. Acesso em 19 de jun. 2022.

[138] "A polé era uma roldana, ou moitão, segura no tecto, onde era suspensa a vítima com pesos aos pés, deixando-a cair em brusco arranco sem tocar o chão — era uma das formas de tortura mais usadas pela Inquisição. [...] No vocabulário técnico "polé" designa uma roldana por onde passam as correntes que fazem a suspensão". (FERREIRA, FERNANDES, 2011, p. 136). Segundo Vivaldo Coaracy, "[...] confundindo o pelourinho com outro instrumento de tortura e punição, o povo designava-o comumente pelo nome de Polé" (1965, p. 35)

[139] *Crônica da Demolição* (2015), documentário dirigido por Eduardo Ades, revela que o jornal *O Globo* empreendeu incansável campanha pela destruição do Palácio Monroe, antiga sede do Senado Federal. O arquiteto e urbanista Lúcio Costa apoiava a demolição do edifício, o qual exibia estilo eclético. Lúcio Costa negava que o ecletismo fosse um estilo arquitetônico. O arquiteto Alex Nicolaeff, entrevistado no documentário, ironiza a posição de Lúcio Costa, a qual definiu como uma "eugenia predial".

[140] A observação sobre o não funcionamento do chafariz para que as crianças que habitam as ruas não se banhem é da arquiteta Margareth da Silva Pereira em *Crônica da Demolição.*

Figura 8 - A Ladeira da Misericórdia[141]

Fonte: Foto: Acervo do autor. Novembro de 2020.

A Várzea de N. S. do Ó, em referência a ermida que abrigou provisoriamente os frades carmelitas, começou a ser ocupada ainda no primeiro século de colonização, quando a Ladeira da Misericórdia, hoje amputada e irreconhecível, passou a ligar o Morro do Castelo ao caminho de Manuel de Brito, mais conhecido como Rua Direita, a qual, paralela à Praia de D. Manuel (FAZENDA, 2011, p. 237)[142], ligaria os morros do Castelo ao de S. Bento. Esse é o núcleo primitivo do Centro Histórico do Rio de Janeiro. Convém ainda mencionar que a orla daquele sítio era formada por diversas praias, as quais desapareceriam até o início do século passado com a expansão de aterros[143].

[141] Hoje é o último vestígio da área primitiva de ocupação do Centro Histórico da cidade do Rio de Janeiro. Com uma extensão de menos de cem metros, liga nada a lugar algum. Ao lado esquerdo a Igreja de N. S. do Bonsucesso, anexada ao conjunto arquitetônico da Santa Casa de Misericórdia. Trata-se do templo e do conjunto arquitetônico mais antigos da cidade do Rio de Janeiro. Os automóveis e os cones evidenciam a existência de um comércio que, apesar da pandemia de Covid-19, parece não entrar em crise: a disputa por espaços para estacionar no Centro Histórico durante os dias de semana.

[142]Vivaldo Coaracy esclarece que "em homenagem ao governador D. Manoel Lobo, antecipando os grandes serviços que dele esperava, a Câmara deu o nome de Praia de D. Manoel a marinha da cidade formada por trás da Igreja de S. José" (2015, p. 146)

[143] "A abertura da avenida Beira-Mar, inaugurada parcialmente em 1906, foi o ponto de partida para reconfigurar a paisagem da praia de Santa Luzia, que seria inteiramente aterrada ao longo das décadas seguintes. [...] A praia de Santa Luzia representou, assim, o último suspiro de um costume que começou a migrar, nas primeiras décadas do século XX, do Centro para a Zona Sul, com a crescente valorização da outrora remota Copacabana". (MOTA, PAMPLONA, 2019, p. 96). Ainda hoje um dos sítios do Centro Histórico ostenta a denominação de Largo de S. Francisco da Prainha, embora não exista mais orla alguma.

Figura 9 - Plano da cidade do Rio de Janeiro elevado em 1791 oferecido ao Ilmo. Senhor Concelheiro Luis Beltrão de Gouveia de Almeida, chanceller da rellação desta cidade, de Francisco Antonio da Silva Betancurt[144]

Fonte: Biblioteca Digital Luso-Brasileira. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/14936> Acesso em 19 de jun. 2022.

Foi a partir da confluência destes morros, portanto, que o núcleo primitivo do Centro do Rio de Janeiro surgiu. Como vimos no capítulo anterior, esta mesma região passaria por um processo de requalificação urbana nos anos de 1980, possibilitando que a educação não formal pudesse começar a se apropriar da região para atividades pedagógicas e a elaboração de roteiros culturais.

3.4 **O Rio de Janeiro dos ladrilhadores**

Sérgio Buarque de Holanda (2020), na obra clássica *Raízes do Brasil,* comparou as experiências urbanas nas colônias espanholas e portuguesas na América, empregando uma metáfora que é repetida ainda hoje nas aulas de História do Ensino Básico: os espanhóis seriam os *ladrilhadores,* preocupados em reproduzir no Novo Mundo padrões urbanísticos e

[144] Indicamos no mapa acima os quatro morros que formavam o núcleo primitivo da cidade: Castelo (A), Santo Antônio (B), São Bento (C) e Conceição (D). Foi a partir da ligação entre os morros do Castelo e de S. Bento que surgiu a primeira via pública da cidade, a Rua Direita, corruptela de direta.

arquitetônicos racionais, vitruvianos e simétricos, enquanto os portugueses, os *semeadores*, partindo de um modelo de colonização mercantil, não cultivavam interesse em promover significativos melhoramentos na colônia em termos de ocupação urbana. O autor chega a empregar a palavra "desleixo" (2020, p. 131) para designar como os portugueses tratavam as próprias cidades coloniais na América:

> A cidade que os portugueses construíram na América não é produto mental, não chega a contradizer o quadro na natureza, e sua silhueta se enlaça à linha da paisagem. Nenhum rigor, nenhum método, nenhuma previdência, sempre esse significativo abandono que exprime a palavra "desleixo" — palavra que o escritor Aubrey Bell considerou tão tipicamente portuguesa como "saudade" e que, no seu entender, implica menos falta de energia do que uma íntima convicção de que "não vale a pena" [...]. (2020, p. 131)

O próprio autor, contudo, ao tratar da cidade do Rio de Janeiro, ameniza a suposta negligência do colonizador, afirmado que

> É verdade que o esquema retangular não deixava de manifestar-se — no próprio Rio de Janeiro já surge um esboço — quando encontrava poucos empecilhos naturais (2020, p. 131).

Emanuel Araújo (1997), em um livro escrito sobre curiosidades do que existia de pior no Brasil colonial (censuras, corrupção, desrespeito do celibato, doenças, insalubridades, preguiça, promiscuidades), repete a mesma palavra duas vezes — "desleixo" — quando se refere ao projeto urbanístico português na América, alegando que tal displicência se devia ao fato dos colonizadores terem "desapego ao lugar" (p. 31; p. 37). Na mesma obra, o autor reproduz a narrativa do *ladrilhador versus semeador* ao escrever que

> Os espanhóis submeteram desde cedo a construção de suas cidades coloniais a regras fixas que levavam em conta, segundo esquemas geometrizantes da velha concepção romana de Vitrúvio,[145] considerações de defesa e de comércio, mas também de benefício para o morador, em particular no concernente à sua saúde, às facilidades de locomoção e ao atendimento ao lazer. Ao que parece, os portugueses, ao contrário, teimaram em prolongar a tradição medieval de ruas em ladeiras tortuosas e íngremes, formando labirintos intrincados e irregulares por onde se postava o casario apertado. Ainda medieval era a insistência em escolher-se a dedo não uma planície para erigir o sítio matriz, mas lugares altos e de acesso difícil. (1997, p. 30)

Os espanhóis, portanto, seriam caracterizados como indivíduos portadores de um espírito de valorização das formas geométricas, herdeiros de uma tradição vitruviana, na

[145] "O ponto de partida para a retomada dos traçados regulares de cidades, à romana, parece ter sido a descoberta (em 1415, no convento de Saint-Gall), do manuscrito de *Architettura* de Vitrúvio" (SANTOS, 2015, p. 38).

edificação de suas cidades coloniais, enquanto os portugueses, contrariando esta racionalidade, "teimavam" em conviver com o desleixo e o improviso. Mas teria sido realmente assim que os lusos se comportavam em suas cidades coloniais? O Rio de Janeiro, e seu Centro Histórico, merecem tal qualificação? O arquiteto Nestor Goulart Reis esclarece que

> Até os anos 50, a existência de um urbanismo barroco no Brasil era ignorada pelos autores. Um ensaio bem conhecido, de Sérgio Buarque de Holanda, estabelecia um paralelo entre o urbanismo hispânico e o português, nas Américas, sintetizando seu conteúdo em um título que se tornou célebre: "O semeador e o ladrilhador". Naquele trabalho, as formas do urbanismo luso-brasileiro eram interpretadas como sendo caracterizadas pela informalidade, em contraste com a regularidade do urbanismo hispano americano. Essa mesma atitude teve Robert Smith[146] com relação à cidade de Salvador, em texto igualmente célebre, em que mencionava autores da época colonial, que afirmavam deliciados que "os portugueses desconheciam a ordem".
> Mas os elementos empíricos acumulados ao longo das últimas décadas nos permitem identificar algumas formas de realização do urbanismo barroco no Brasil, que merecem algum destaque e tendem a contestar aquelas interpretações. (1994, p. 9)

Além de Nestor Goulart Reis, outros autores, como, por exemplo, Manuel C. Teixeira, Paulo Santos e Pedro Dias, questionam e desconstroem a narrativa de Sérgio Buarque de Holanda, reproduzida por Emanuel de Araújo e Robert Smith, de que o desleixo e a desordem eram as características fundamentais de um urbanismo colonial português.

Pedro Dias enumera uma série de iniciativas que comprovam a preocupação das autoridades portuguesas em impor algum senso de ordem no Rio de Janeiro colonial, como, por exemplo, o arruamento, que teria sido realizado nos primeiros anos do século XVII, o calcetamento em 1617 e a construção das primeiras calçadas em 1625, por determinação da Câmara Municipal (2004, p. 375). Além disso,

> [...] o aumento destas ruas ou a abertura de outra teve, frequentemente, a presença de um outro arruador. Em 1595, Fernão Gomes, dizia que nesses chãos da rua Direita, na várzea de Nossa Senhora do Ó, a largura da rua teria de ser de 35 palmos, por ser uma das principais (2004, p. 375.)

O autor ainda salienta que, após a organização da cidade de Salvador, primeira capital colonial, "[...] o mesmo aconteceu com o Rio de Janeiro, quando a cidade recebeu a visita de técnicos de grande gabarito, para a ordenar" (2004). E prossegue escrevendo que

> Se, aparentemente, não houve inicialmente qualquer preocupação de regularidade urbanística, certo é que, a forma dos espaços públicos evoluiu, o que nos parece se

[146] Robert Chester Smith, norte-americano, historiador da arte, visitou o Brasil nos anos de 1937 e 1946.

> não poder atribuir a outra causa se não a vontade da Coroa, para que assim fosse [...] É importante assinalar que foi no Rio de Janeiro que se publicou a primeira norma na Colônia, com vista a definir claramente o traçado das ruas, concretamente em 1625. A Câmara Municipal determinou que ninguém fizesse casa de pedra ou de taipa, sem que previamente lhe fosse dada autorização para tal, obstando deste modo a que elas se tornassem tortuosas, com o correr dos anos, mesmo que inicialmente fossem rectas. (DIAS, 2004, p. 375)

Nestor Goulart Reis corrobora a hipótese das visitas de "técnicos de grande gabarito", ao afirmar que "[...] nas cidades que fundava, a administração portuguesa contava com a assistência técnica de mestres construtores [...] e arquitetos ou engenheiros-militares, como Francisco Frias" (2000, p. 61). Posteriormente, na transição do século XVII para o XVIII, seriam instituídas "Aulas de Arquitetura Militar" para a formação de "quadros técnicos coloniais, destinados a garantir níveis adequados de qualidade para as obras urbanísticas" (p. 61). O autor ainda cita a chegada do engenheiro-mor Francisco da Mesquita, que teria visitado o Brasil entre os anos de 1603 e 1625, e que, entre outras intervenções urbanas, projetou o Mosteiro de S. Bento do Rio de Janeiro[147] (p. 65). Manuel C. Teixeira também menciona "[...] a participação dos engenheiros militares no traçado e na urbanização das cidades" coloniais (2012, p. 59). Como escreveu este autor

> O fato de a maior parte das cidades de origem portuguesa não apresentar um caráter absolutamente geométrico não significa que não houvesse os conhecimentos técnicos suficientes para o fazer, mas sim que, da cultura urbana portuguesa, também faziam parte outras tradições, outros princípios e outras concepções urbanas que não tinham necessariamente uma base geométrica e que, ao longo do tempo, sempre permearam seus traços (p. 19)

O mesmo autor afirma que "[...] a regularidade dos traçados urbanos sempre esteve presente nas cidades portuguesas" (2000, p. 53). A suposta irregularidade, geometrização imperfeita ou assimetria nas cidades coloniais portuguesas, segundo Reis, relaciona-se com a adaptação dos traçados da urbe "às condições de defesa e topografia" (2000, p. 67). Teixeira, no mesmo sentido, afirma que

> Em muitas situações, havia a necessidade de adaptar o plano idealizado às particularidades do sítio e às preexistências, dando origem a traçados aparentemente não regulares, ou em que a regularidade em planta não estava plenamente afirmada. Trata-se frequentemente de exercícios complexos e bastante sutis de composição urbana, só verdadeiramente legíveis e compreensíveis no local. São esses traçados que conseguem, de uma forma inteligente, articular uma concepção regular do

[147] O autor menciona o livro de Sousa Viterbo, **Dicionário histórico e documental dos architectos, engenheiros e construtores portugueses ou a serviço de Portugal**, como fonte de suas pesquisas sobre a presença de quadros técnicos que teriam promovido melhorias urbanas nas cidades coloniais portuguesas.

> traçado com o aproveitamento e a valorização das particularidades do sítio (2012, p. 61)

Em outro trecho, o mesmo autor diz que

> A cidade portuguesa não contraria o sítio em que se implanta; em vez disso, tira partido dele e se constrói com ele. Mesmo nos casos em que os planos tinham por base princípios geométricos, houve sempre o cuidado de adaptar o plano, e a sua geometria, às preexistências, fossem elas naturais ou constituídas pelo homem, harmonizando-se com elas.
> Como consequência, os traçados urbanos portugueses raramente eram geometricamente rigorosos. Além de suas referências geométricas, tais traçados adaptavam-se à topografia, à hidrografia e ao ambiente físico de seus locais de implantação, sendo frequentemente subvertidos para uma melhor adequação ao terreno, sob o ponto de vista funcional, formal ou simbólico (2012, p. 14)

Ou seja, a implantação das cidades coloniais portuguesas, como, por exemplo, o Rio de Janeiro, levava "[...] em consideração as particularidades do sítio" (2012, p. 18). A ocupação das quatro colinas que formariam o núcleo primitivo da cidade não era questão de teimosia, como sugeriu Emanuel Araújo, mas uma opção que apresentava uma série de vantagens, como, por exemplo, "melhores possibilidade de defesa" (2012, p. 41) ou facilitar "a aplicação de um esquema defensivo e o controle eficiente das vias de comunicação" (REIS, 2000, p. 126), principalmente num contexto em que os portugueses tinham recentemente vencido dois formidáveis adversários na conquista da região: os franceses e seus aliados indígenas. Outra questão assaz relevante numa sociedade de um urbanismo barroco, imbuída de simbolismos, era a reafirmação de uma teatralidade, de uma "ordem hierárquica da sociedade" (TEIXEIRA, 2012, p. 41) com a construção dos principais edifícios que personificam o poder, civil ou religioso, em pontos elevados que todos os habitantes da cidade pudessem ver. Ademais, não era possível iniciar a edificação do traçado da malha urbana do Rio de Janeiro na parte baixa, pois o planalto, como é sabido, constituía-se num terreno alagadiço, cercado por diversas lagoas[148]. O próprio morro em que os beneditinos se instalariam ficava isolado eventualmente com a subida da maré, o que, guardadas as devidas proporções, devia conceder ao local uma aparência de Monte Saint-Michel. A parte baixa da cidade, portanto, era constituída por alagados, lagoas e boqueirões. R. Walsh afirma que:

[148] Vivaldo Coaracy identifica como principais lagoas que existiam na região do Centro: Lagoa de Santo Antônio, correspondente ao Largo da Carioca; Lagoa do Boqueirão, que englobava o Passeio Público, Largo da Lapa e Cinelândia; Lagoa do Desterro nas ruas do Arco e Riachuelo; Lagoa da Pavuna, nas cercanias da igreja de N. Sra. do Rosário e S. Benedito dos Homens Pretos; a Lagoa da Polé, na Praça Tiradentes; Lagoa da Sentinela, na região da Cidade Nova (2015, p. 190-191).

> A região era particularmente inadequada para se construir uma grande cidade. Era constituída por um extenso charco, quase todo inundado por poças de água estagnada e cortado por correntes de água pútrida e lodosa. [...]
> Os religiosos, com a propriedade e o bom-senso que lhes são característicos, escolheram as lindas regiões elevadas. Assim, conseguiram encimar todas as montanhas com mosteiros, suspensos como se estivessem no ar, olhando a cidade a seus pés como guardiões, e desfrutando do alto a atmosfera mais agradável e a vista mais linda de todo o mundo (1985, p. 78-79)

Figura 10 - Vista da Lagoa do Boqueirão e do Aqueduto de Santa Teresa (1790). Leandro Joaquim[149]

Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14163/vista-da-lagoa-do-boqueirao-e-do-aqueduto-de-santa-teresa>. Acesso em: 19 de Jun. 2022.

Ademais, os morros do Centro Histórico não são necessariamente "lugares altos e de acesso difícil". Quem não os conhece talvez ignore que a Igreja de N. Sra. de Montserrat, que fica no topo da colina de S. Bento, pode ser acessada depois de uma subida pouco íngreme e que consome não mais que cinco minutos de caminhada. Os demais morros também não eram

[149] O atual Largo da Lapa era, assim como diversas partes do Centro, uma região pantanosa. A primeira área baixa de ocupação da cidade era uma várzea. Onde hoje se encontra o Largo da Carioca havia a Lagoa de Santo Antônio. A Rua Uruguaiana, nome de uma emblemática batalha da Guerra do Paraguai (1864-70), foi aberta como Rua da Vala, a qual serviria para drenar as águas da Lagoa de Santo Antônio para a região da Prainha. A Rua da Vala também serviu como limite da cidade do Rio de Janeiro, já que, ao ultrapassá-la, chegava-se a Cidade Nova. A Rua da Carioca, aberta na segunda metade do século XVIII, ligava a região da Lagoa de Santo Antônio à Lagoa da Sentinela. Conquistar a parte baixa da cidade, portanto, não deve ter sido um empreendimento simples. Os alagados explicam em parte a ocupação dos primeiros colonos portugueses nas partes altas da cidade. Uma opção racional, portanto, e não resultado de um suposto desleixo.

de difícil acesso. Estima-se que o morro do Castelo, simbolicamente o mais importante das quatro colinas do Centro por ter sido a área primitiva de ocupação da cidade, tinha 63 metros de altura[150]. A escolha do morro do Castelo não ocorreu por desleixo ou improviso, mas estava condicionada, como vimos, com a vigilância da baía de Guanabara, recentemente visitada por uma missão colonizadora francesa. E, claro, pelo simbolismo, afinal, não se edificariam as primeiras igrejas em quaisquer sítios. Certamente os portugueses se sentiam mais seguros no Castelo, uma evidente referência a uma justa preocupação: fortificar uma colina como forma de garantir a ocupação contra possíveis investidas de estrangeiros. Definitivamente, o Centro Histórico do Rio de Janeiro não merece a qualificação de um urbanismo desleixado concedida pelo ilustre professor paulista.

Substituímos então a visão de um colonialismo luso desleixado por uma análise em que os portugueses, ao colonizarem suas possessões de além-mar, procuravam adequar seus projetos urbanísticos, regulares, geométricos e preconcebidos, às características do relevo a ser ocupado. Manuel C. Teixeira faz uma análise minuciosa sobre os elementos constitutivos dos projetos urbanos colonizadores portugueses que se encaixa perfeitamente no caso da cidade do Rio de Janeiro: a existência de uma baía abrigada e com águas profundas que sirvam como porto; acesso aos mananciais de água doce; colinas proeminentes, "dominando o mar e o porto"; um segundo núcleo de ocupação, junto à praia, que se associa ao comércio marítimo; a criação de um caminho paralelo à praia, "ligando dois polos localizados em seus extremos, [...] muitas vezes chamada de rua Direita"; a criação de um rossio ou praça; a construção de templos; a edificação de quarteirões "de forma sensivelmente retangular. (2012, p. 44-47).

O terceiro governador do Rio de Janeiro[151], que assumiu apenas quatro anos após a fundação da cidade, já teria preocupações urbanísticas. Segundo Pedro Dias

> [...] os primeiros trabalhos urbanísticos foram certamente os que promoveu Salvador Correia de Sá-o-Velho, ao abrir várzea aos colonos. Para impedir desmandos na apropriação do solo, nomeou, a 14 de Fevereiro de 1569, um tal Diogo Gomes, para o ofício de medidor de chãos (2004, p. 371)

[150] Ver série *"O Rio de Janeiro desaparecido" VIII* – A demolição do Morro Castelo. Brasiliana Fotografia, Rio de janeiro, 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=14030#:~:text=O%20Morro%20do%20Castelo%20tinha,Luzia%2C%20Miseric%C3%B3rdia%20e%20S%C3%A3o%20Jos%C3%A9> Acesso em 19 de Jun. de 2022.

[151] Os dois primeiros governadores, respectivamente, foram Estácio de Sá, alvejado e morto em confronto contra os indígenas no contexto de fundação da cidade, e Mem de Sá.

Se analisarmos o tracejado das ruas da região primitiva da cidade em mapas coloniais, perceberemos que, se não há uma *plaza mayor*, como nas cidades colonizadas pelos espanhóis,[152] também inexistem traçados tortuosos, tampouco "labirintos intrincados e irregulares" (**Figura 11**). Paulo Santos, ao apresentar a escolha portuguesa pela ocupação de colinas, ironiza a opção urbanística espanhola, tratando-a por "monótona repetição de quadrículas" (2015, p. 50-51). As ruas no Rio de Janeiro eram em sua maioria retas transversais e paralelas, traçadas a partir da Rua Direita, que, por sua vez, era paralela à orla. Ruas tortuosas eram principalmente as ladeiras que davam acesso aos morros, como, por exemplo, a Rua do Jogo da Bola ou a antiga Ladeira da Conceição, que liga o morro homônimo à Rua da Prainha, atual Rua do Acre. Neste caso, porém, a ladeira tortuosa oferece um caminho mais seguro que uma reta íngreme, que provavelmente representaria um perigo maior aos transeuntes, sobretudo em dias de chuvas. Ademais, sobretudo nas primeiras décadas do projeto colonizador, as ladeiras tortuosas, como se fossem trincheiras, constituíam parte de uma estratégia defensiva das partes altas da cidade contra possíveis invasões estrangeiras. Existe, portanto, um senso de ordem urbana que não foi inspirada apenas pela natureza, mas por normas ditadas pelas autoridades portuguesas que se adequavam aos elementos de conveniências urbanísticas.

A urbanização portuguesa tinha suas peculiaridades e características próprias, diferentemente dos espanhóis que elegiam um espaço que abrigaria uma praça central e dali iniciariam os traçados da urbe. Segundo Paulo Santos:

> A diferença de métodos do urbanismo colonial português em relação ao espanhol começa pela legislação. Ao passo que estes últimos possuíam [...] um código legislativo de âmbito geral para ser observado pelos povoadores, os primeiros limitavam sua legislação ao que se continha nas Ordenações do Reino, que cuidavam antes dos edifícios e servidões, com limitações ao direito de propriedade, do que como atuar e fundar as cidades. Estas eram consideradas cada qual como um caso particular a exigir determinações específicas, que podiam variar de cidade para cidade (2015, p. 48-49)

A chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808 promoveria uma série de transformações na cidade, que passaria a abrigar instituições administrativas, científicas, culturais, educacionais, judiciárias e militares. O processo de abertura dos portos, necessário para prover a Corte de tudo aquilo que necessitava para seu cotidiano, também pavimentou o caminho para um fenômeno novo: a entrada de artistas, cientistas, comerciantes, diplomatas e

[152] "Em quase todas as cidades [da América Espanhola] havia uma *plaza mayor*, com oito ruas em esquadro, duas a duas em cada canto" (SANTOS, 2015, p. 44).

viajantes estrangeiros na cidade. Muitos dos quais deixaram suas impressões, nem sempre elogiosas, sobre o Rio de Janeiro. A despeito de encararem a cidade sob diferentes ângulos em determinados assuntos, por exemplo, a salubridade ou sujeira nas vias públicas, há um ponto que parece ser uma convergência: o traçado retilíneo das ruas.

John Mawe, comerciante e geólogo inglês que esteve no Brasil entre 1807 e 1811, corrobora a concepção de simetria no traçado urbano do Rio de Janeiro ao escrever que

> A melhor vista da cidade é a da baía, onde suas altivas eminências, cobertas de conventos, e as colunas aos arredores, entremeadas de vilas e jardins, oferecem aspecto rico e majestoso. O palácio real confina com o mar e se destaca desde o ancoradouro principal, a sessenta jardas de suas portas. Embora pequeno, é a residência do Príncipe Regente e da família real: a casa da moeda e capela real fazem parte de sua estrutura. Paralelamente à praia, corre a rua principal, chamada Rua Direita, com nobres construções, de onde partem as ruas menores, formando ângulos retos e entrecortadas por outras, a distâncias regulares (1978, p. 81)

Outro visitante, Charles Ribeyrolles, francês que visitou o Rio de Janeiro durante o reinado de D. Pedro II, tem a mesma impressão, ao escrever que

> Sua primeira rua, que se chama Direita, embora às vezes ondulante, serve de base ao vasto tabuleiro que se desenvolve e se alonga até o campo da Aclamação. [...]
> De longe em longe, nessa espécie de quadrado central que é o coração da cidade, as ruas formam ângulo reto. (1980, p. 183)

Alcide D´Orbigny, conterrâneo de Ribeyrolles, naturalista, que esteve no Rio de Janeiro após a independência, tem a mesma impressão ao escrever que "a cidade velha, atravessada por oito ruas estreitas e paralelas, vai terminar no Campo de Santa Ana, que a separa da Cidade Nova" (1976, p. 165). John Luccock, comerciante inglês, escreveu que "as ruas são retas e estreitas [...] a mais importante e ampla dessas ruas é paralela à baía" (1975, p. 25) [153]. O padre Manuel Aires de Casal, que publicou sua obra durante o período joanino, é de opinião semelhante, ao definir as ruas da cidade como "direitas" (1976, p. 196). Até mesmo as fontes selecionadas por Emanuel Araújo, no capítulo em que defende a hipótese de uma urbanização colonial improvisada e desleixada, escreveram que "[...] as ruas geralmente são retas" (EWBANK, apud ARAÚJO, 1997, p. 45) ou que "[...] a cidade é regularmente cortada de ruas que se entrecruzam em ângulos retos" (KIDDER, apud Idem). E, finalmente, o naturalista inglês Charles James Fox Bunbury, que visitou o Rio de Janeiro em 1833, asseverou que "as ruas são bem retas" (1981, p. 18).

[153] Refere-se a rua Direita, atual 1º de Março.

Emanuel Araújo, entretanto, acusa as ruas coloniais de serem “irregulares, tortuosas e estreitas” (1997, p. 43). Irregulares e tortuosas, como sublinhado, é uma assertiva que não corresponde com o traçado urbano de boa parte da malha do Centro. Mas seriam estreitas? Se comparadas com as ruas e avenidas do século XX, que precisam comportar um constante fluxo de veículos urbanos, certamente que sim. As ruas do Centro Histórico, contudo, não foram projetadas num período em que o transporte era motorizado, bastando, portanto, serem largas o suficiente para que os pedestres, os cavalos, as carroças ou as carruagens pudessem passar. Além disso, as ruas estreitas apresentavam uma vantagem que os europeus aparentemente aprenderam com as populações de ascendência árabe que viviam na península ibérica: as construções de um lado da rua sombreiam as edificações do outro lado ao longo do dia, amenizando o inclemente calor tropical característico da cidade. Quem já flanou pelo Arco do Teles; Beco dos Barbeiros, das Cancelas, João Inácio; Travessas do Comércio, do Mercado; ruas da Alfândega, Buenos Aires, Teófilo Otoni, sabe o quanto estas vias apresentam temperaturas muito mais amenas durante o dia, pois o sol não calcina a via pública.

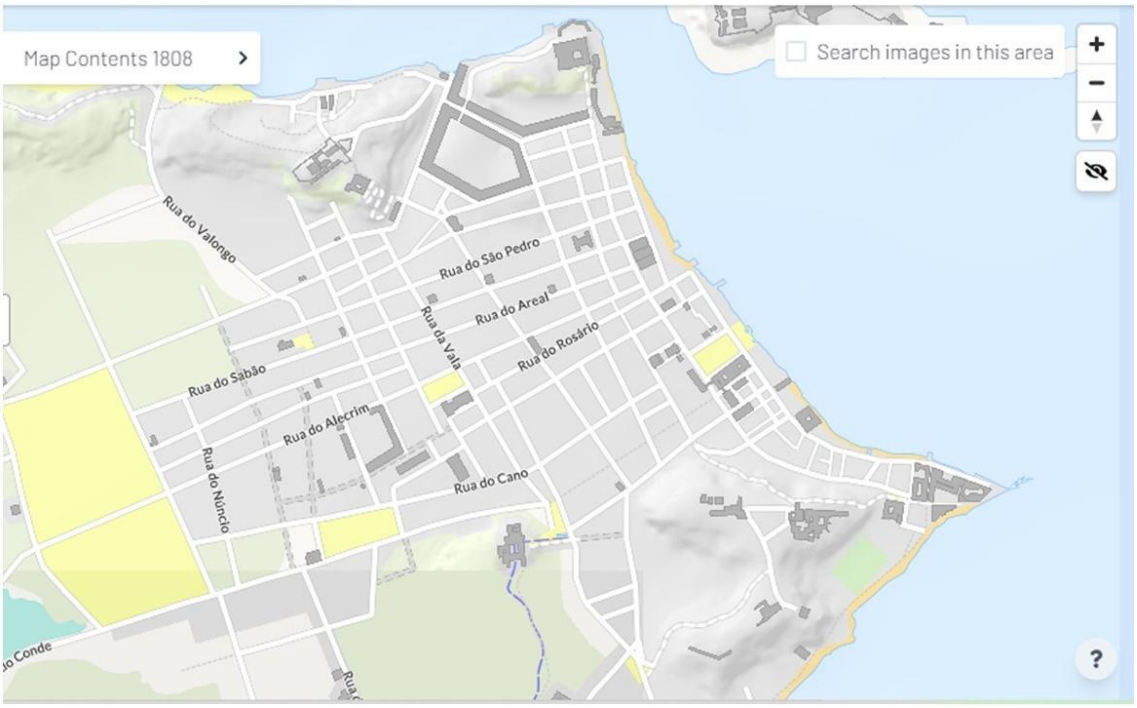
Uma narrativa mencionada por Paulo Santos, citando “[...] um testemunho de um erudito andaluz, recolhido por Júlio de Castilho na *Lisboa Antiga”*, traz mais clareza sobre as vantagens de determinadas opções urbanísticas que também podem ser encontradas nas antigas ruas coloniais do Rio de Janeiro como as que citamos acima:

> Nada mais fresco — disse o espanhol — do que a meia-luz e a sombra das ruas traçadas pelo mouro sob o nosso sol africano da Península; e nada mais impróprio do que os largos *boulevards* arborizados, com que Sevilha e outras cidades se têm enfeitado modernamente. Essa transplantação de usos de países frios para terras meridionais não prova bem. A arquitetura é essencialmente regional; há aqui defeitos, que são qualidades ótimas noutra parte. O mouro pensou bem quando traçava sombras alpendradas de andares de ressalto, e furtava aos raios diretos do sol, as suas ruas, para nós outros tão cheias de fisionomia e tão nossas” (CASTILHO, 1939 apud, SANTOS, 2015, p. 23)

E, finalmente, Santos corrobora a hipótese de que houve o estabelecimento de regras urbanísticas no Rio de Janeiro colonial, colocando a tese do desleixo como marca indelével da ocupação portuguesa na América definitivamente de lado:

> No Castelo, o traçado das ruas era irregular, mas na várzea, desde o primeiro século e começo do segundo, já se fala em *cordeamento, demarcação, ruas direitas conforme às mais, de trinta palmos* etc. — e há uma relativa regularidade, a que talvez não fosse estranha a presença do engenheiro Battista Antonelli, italiano a serviço do Reino Unido de Espanha e Portugal, maior figura de fortificador da América durante mais de vinte anos no último quartel do século XVI (2015, p. 99)

Figura 11 - Mapa do Centro do Rio de Janeiro no ano de 1808, quando da chegada da Corte portuguesa e da abertura dos portos.[154]



Fonte: https://www.im/aginerio.org/map

O lamento de Sérgio Buarque de Holanda, supracitado, de que os reinóis não tinham método ou que o abandono das coisas da colônia era resultado de um sentimento de que não valeria o esforço promover um urbanismo colonial, quase uma preguiça, por assim dizer, contribuiu também para uma interpretação estereotipada e generalizada, ainda muito comum nas aulas de História do Ensino Básico: a narrativa de que os todos os colonos desejavam apenas enriquecer e retornar ao reino. Luiz Felipe Alencastro, numa das mais importantes obras referenciais sobre o colonialismo português na América, *Trato dos Viventes,* contraria esta versão ao afirmar que

> A decisão de conservar o corpo até o Juízo Final no cemitério da comunidade ultramarina revela a crença na continuidade histórica dessa mesma comunidade. Instituindo bens de capela com o objetivo de engendrar renda vinculada à compra de missas para o resgate de sua alma depois da morte, construindo jazigos para si e seus descendentes num determinado cemitério tropical, o homem ultramarino se redefine como homem colonial. (2000, p. 104)

[154] É possível perceber que a região do Centro, embora não tenha uma praça principal ao modo da colonização espanhola, apresenta simetria no traçado de suas ruas. Foi a partir da ocupação dos morros do Castelo e de S. Bento que seriam abertos os caminhos paralelos ao mar e, posteriormente, as ruas transversais que ligariam o litoral ao sertão. Definitivamente não era uma cidade de ruas "irregulares e tortuosas".

E os cemitérios talvez sejam, ao lado dos cadafalsos e dos pelourinhos, os mais notáveis casos de lugares de amnésia do Centro Histórico do Rio de Janeiro. François Hartog escreveu sobre um novo regime de historicidade marcado pela "tirania do instante e estagnação de um passado perpétuo" (2019, p. 11). Hoje milhares de pessoas transitam diariamente pelas ruas do Centro Histórico e se comportando como o personagem de Tolstói que atravessa o bosque e só enxerga lenha para queimar: ninguém se dá conta que, sob as solas dos sapatos, há camadas de história, como, por exemplo, cemitérios coloniais, esquecidos. Ou que ocorriam procissões nas ruas do Centro em que os religiosos da Santa Casa de Misericórdia acompanhavam os condenados à morte ao patíbulo, montado em praças que hoje exibem uma calmaria monótona.

Os cemitérios coloniais que existiam no Centro Histórico, como veremos, eram destinados aos escravizados negros, aos indivíduos mais pobres e aos condenados à pena capital. As pessoas mais importantes, e mesmo os indivíduos negros que conseguiam estabelecer teias de sociabilidade, integrando irmandades religiosas católicas, eram sepultados sob o piso das naves ou nas catacumbas existentes no interior das igrejas. Os ritos fúnebres, portanto, também evidenciavam diferenças sociais.

Aparentemente não eram apenas ciganos, cristãos-novos, degradados e outros indivíduos marginalizados numa sociedade hierarquizada e católica que passariam a viver o resto de seus dias na colônia, legando descendência, criando linhagens e deixando histórias. Como haveria tanto desapego a terra em uma sociedade preocupada em organizar a cidade, edificar templos, fundar confrarias e irmandades religiosas? Pedro Dias, no mesmo sentido de Alencastro, destaca que a instalação da Santa Casa de Misericórdia no Rio de Janeiro colonial em 1582, "instituição prestigiada e prestigiante" demonstra a importância que a cidade conquistara já nesta época (2004, p. 373). Ou alguém sugere que os religiosos da Santa Casa, assim como todos os demais frades e monges, migraram para a colônia também apenas com o intuito de enriquecer e retornar ao Reino na primeira oportunidade? Evidentemente houve diversos casos de indivíduos, inclusive religiosos, que se comportaram desta forma[155]. Mas

[155] Vivaldo Coaracy fala sobre os Freis Manuel Pereira e D. José de Barros Alarcão, primeiros religiosos escolhidos para assumir o bispado da cidade. O primeiro, apesar de nomeado, não tomou posse, nem se apresentou na diocese, permanecendo em Lisboa (2015, p. 142). O segundo, só tomou posse em 1682, três anos depois da indicação. D. Alarcão, ao realizar visita pastoral em São Paulo, segundo ainda Coaracy, pelos "atrativos e seduções que entre os paulistas encontrou o prelado, que lá se deixou ficar por cerca de três anos, abandonando a sede da diocese" (2015, p. 151). "D. Alarcão escandalizava o povo pela irregularidade de sua conduta. Jogador contumaz, 'mantinha duas mancebas', negociava abertamente em barras de ouro, instituíra um tributo, em seu próprio benefício, que devia ser pago pelos que fossem apresar índios". Teria ainda encarregado um pregador no Convento do Carmo a solicitar dos fiéis "uma Ave-Maria em intenção da mulher do Bispo que se achava de parto". As queixas das autoridades coloniais contra o bispo fizeram com que D. Alarcão regressasse a Lisboa em 1690. (2015, p. 157-158).

não podemos generalizar, sugerindo que tal conduta fosse automática ou fruto de uma "lógica de ação coletiva"[156]. Como sugestiona Alencastro, os homens do ultramar se redefiniriam como indivíduos apegados ao mundo colonial, inaugurando necrópoles por toda uma cidade, organizada e simétrica.

3.5 **Produto-final: o roteiro cultural dos lugares de amnésia do Centro Histórico do Rio de Janeiro**

Com o fim das restrições impostas pela pandemia de Covid-19 retomei os projetos de saídas de campo no Centro Histórico do Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2022 (**Figuras 12 e 13**): conduzi grupos do Ensino Médio e do PROEJA do Colégio Pedro II, campus Engenho Novo, e do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Garriga de Menezes. Nos colégios-cursos, contudo, apesar das minhas reiteradas sugestões aos diretores e coordenadores pedagógicos para que conduzisse os estudantes ao Centro Histórico, as práticas escolares permanecem exclusivamente dentro das salas de aula. Não deixa de ser irônico imaginar que a pandemia promoveu de certa forma um prejuízo maior aos estudantes de colégios que promovem atividades pedagógicas não formais, já que os alunos do colégio-curso, existindo ou não isolamento social, vivenciam suas rotinas escolares exclusivamente no espaço formal das salas de aula.

[156] Nas aulas de História é muito recorremos a uma lógica da ação coletiva, dizendo aos alunos que um determinado grupo social se comportou ou reagiu de uma certa forma. Mancur Olson (2011), contudo, apresenta uma teoria de grupos sociais em que desconstrói a ideia de que indivíduos de um grupo com interesses em comum ajam de maneira espontânea.

Figura 12 - Roteiro cultural realizado com estagiários do curso de História da UERJ[157]

Figura 13 - Roteiro cultural realizado com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Pedro II, campus Engenho Novo II[158]

Mas o que há de amnésico para descortinarmos no Centro Histórico do Rio de Janeiro? Evidentemente existem muitas coisas para revelarmos. É humanamente impossível, entretanto, ressuscitar das profundezas do esquecimento todos os eventos históricos ocorridos durante cinco séculos de uma região tão prodigiosa quanto o Centro Histórico. E, claro,

[157] Percurso: Largo de Santa Rita, Morro da Conceição, Pedra do Sal, Largo de S. Francisco da Prainha, Avenida Rio Branco, Igreja de N. Sra. da Candelária, Casa França-Brasil, CCBB, Rua do Ouvidor, Arco do Teles, Praça XV de Novembro, Rua 7 de setembro e Praça Tiradentes. Nesse trajeto, em 12 de março de 2022, caminhamos 7,10 km em 2h19min.

[158] Percurso: Rua Uruguaiana, Igreja do Rosário e S. Benedito dos Homens Pretos, Largo da Carioca, Praça da Cinelândia, Avenida Rio Branco, Praça XV de Novembro, Arco do Teles, Rua do Ouvidor, CCBB, Casa França-Brasil, Igreja de N. Sra. da Candelária, Largo de S. Francisco da Prainha e Pedra do Sal. Nesse trajeto, em 19 de março de 2022, caminhamos 10,40 km em 4h24min. Nesta saída de campo contamos com a participação do professor Guilherme Portella de Geografia.

existem as irrelevâncias, eventos que jazem no limbo do esquecimento e que provavelmente jamais retornarão ao mundo dos vivos e das memórias. Mas, assim como o Holocausto ou a diáspora negra são acontecimentos que não podem ser esquecidos, existem lugares de amnésia no Centro Histórico do Rio de Janeiro que deveriam se converter em lugares de memória, como, por exemplo, os cemitérios coloniais, os patíbulos, os pelourinhos e os locais de chacinas e os espaços de linchamentos. O elo que une estes lugares de amnésia, que também são patrimônios difíceis ou sombrios (MENGUELLO, 2020, p. 245-248), é a violência institucionalizada como prática social cotidiana (SCHWARCZ, 2019, p. 152-173).

Numa sociedade profundamente influenciada pela religiosidade cristã, os ritos fúnebres eram considerados de suma importância, refletindo diferenças sociais. Jean Baptiste Debret, na aquarela *Diversos tipos de cortejos fúnebres* (2007, p. 141), qualificava três formas de conduzir os defuntos aos enterros, dependendo da dignidade social e da riqueza dos mortos: num carro funerário importado de Lisboa; numa simples carruagem aberta; ou numa rede, carregado por dois escravizados de ganho. As procissões fúnebres e os locais dos enterros expunham a condição social do morto: os indivíduos da chamada boa sociedade eram sepultados no interior das igrejas, enquanto aqueles que não gozavam de qualquer prestígio eram enterrados nos seis cemitérios existentes na região do Centro Histórico. Havia, contudo, exceções. As irmandades católicas de negros sepultavam seus confrades no interior de seus templos que, segundo Debret, ao legendar a aquarela *Cortejo fúnebre para o enterro de um rei ou filho de rei negro africano católico*, eram quatro: N. Sra. do Rosário e S. Benedito dos Homens Pretos; N. Sra. da Lampadosa; N. Sra. do Parto; S. Domingos (2007, p. 157).

A insalubridade no interior das igrejas, repletas de cadáveres apodrecendo sob os pisos de madeira, entretanto, representava um problema de saúde pública. Diversos visitantes deixaram suas impressões sobre os odores insuportáveis que emanavam nos templos em diversas cidades (ARAÚJO, 1997, p. 64-65). No Rio de Janeiro, o registro mais detalhado sobre as péssimas condições de higiene nas naves parece ter sido deixada por Robert Walsh, que escreveu:

> Quando a pessoa é enterrada sob o soalho da igreja, a cerimônia frequentemente é muito desagradável. O chão está tomado de corpos que é impossível encontrar um lugar; a cova feita não é suficiente para contê-los. Assim, quando o corpo nu é enterrado, frequentemente uma parte dele fica descoberta. Um homem, então, pega um compressor, igual ao dos calceteiros, e o comprime deliberadamente até que se transforme numa massa disforme, acomodando-o, dessa maneira, no seu lugar. Isso é feito na presença das pessoas que assistem com a maior indiferença. (...) Em algumas igrejas, como já mencionei anteriormente, os dedos dos pés e as testas dos cadáveres ficam salientes para fora do chão (1985, p. 209).

Originalmente os cemitérios eram encarados pela população da cidade como um lugar para "recolher o rebotalho social" (CRULS, 1965, p. 483). Como vimos, era no interior dos templos que os indivíduos mais abastados, e os confrades de irmandades negras, eram sepultados. Ou, como escreveu o memorialista Vieira Fazenda, "os cadáveres dos cativos, confrades de associações ou sodalícios religiosos, podiam ser inumados no interior, nos adros e dependências das respectivas igrejas e capelas" (2011, p. 425). Na década de 1850, em virtude de uma epidemia de febre amarela[159] (DUNLOP, 1956, p. 14), o governo proibiu o sepultamento no interior dos templos, medida impopular que certamente recebeu fria acolhida de uma parcela significativa da população que planejava antecipadamente os ritos que envolviam o descanso final. Ademais, também por conta do surto que assolou a cidade, a polícia também proibiu a procissão dos ossos, que mencionaremos quando tratarmos da forca (FAZENDA, 2011, p. 125).

Walsh narra a história do soldado alemão Eduardo Steinhausen, condenado à morte por participar das revoltas de 1828, um episódio que atualmente poderia ser qualificado como totalmente amnésico.[160] Naquele ano, batalhões de estrangeiros, compostos por alemães e irlandeses, se amotinaram na cidade do Rio de Janeiro. Parte da imprensa e da classe política liberal incitavam a opinião pública contra os grupamentos militares estrangeiros, acusando-os de serem a ponta de lança de um futuro golpe de Estado que o Imperador D. Pedro I poderia patrocinar.

O tratamento dispensado pelas autoridades militares e as condições impostas aos soldados estrangeiros eram as piores possíveis: atraso de soldo, baixa remuneração, inflação, privações materiais, castigos físicos, desrespeito ao tempo de contratação, imposição de ritos católicos aos alemães luteranos —embora a Constituição Imperial reconhecesse a liberdade religiosa —, péssima alimentação e rixas com os soldados brasileiros. A revolta militar, que ocorreu entre os dias 9 e 12 de junho de 1828, estourou quando "um soldado alemão foi severamente castigado por não ter saudado um oficial à paisana, e a tropa alemã reagiu em protesto por tal punição" (KATO, 1988, p. 125). Os enfrentamentos nas ruas do Rio de Janeiro, segundo Walsh, teriam causado a morte de 60 a 100 indivíduos, além de mais de uma centena de feridos (1985, p. 131). O jornal *Aurora Fluminense*, edição de 14 de junho de 1828, contabilizou mais de duzentos óbitos. Walsh, tratando da condenação do soldado alemão Eduardo Steinhausen, registrou que:

---

[159] Sobre a epidemia de febre amarela ver REGO, 2020.

[160] Em mais de duas décadas como professor de História do Ensino Básico nunca vi uma única e escassa referência sobre este acontecimento em qualquer tipo de material didático.

> O único sinal de interesse ou preocupação que demonstrou foi com relação ao local em que seria enterrado. Perguntou para onde seria levado o seu corpo e disseram-lhe que iria para o Cemitério da Misericórdia. Como esse cemitério é anexo ao Hospital onde é atendida a maioria dos negros, ele demonstrou uma grande repulsa de ser enterrado entre eles e de ser confundido com os escravos que tinham-se comportado dessa maneira condenável com os companheiros dele. Assim sendo, resolutamente pediu permissão para que fosse enterrado no cemitério inglês, o que lhe foi prometido pelo Sr. Crane, e morreu, então, totalmente despreocupado (1985, p. 134).

O condenado, portanto, parecia conformado com sua morte, mas não com o local de repouso de seu corpo após a execução. Vieira Fazenda explica que era no cemitério da Santa Casa de Misericórdia que eram "sepultados não só os indigentes da cidade, os falecidos no hospital, os justiçados, mas também os escravos índios e africanos e seus descendentes" (2011, p. 425). A Santa Casa de Misericórdia, obra social mais antiga do Brasil, que no Centro Histórico fica localizada nas cercanias de uma das áreas mais movimentadas da região, nas proximidades do fórum. Não é, portanto, difícil conjecturar que hoje lides são mediadas por representantes do poder judiciário sobre antigos cemitérios coloniais.

O Centro Histórico foi palco de inúmeras execuções ao longo dos séculos. A aplicação da pena de morte evidentemente já demonstra a existência de uma sociedade com práticas cotidianas de violência institucionalizada. Ademais, o próprio cadáver poderia ser objeto de vilipêndio. Vieira Fazenda, tratando da aplicação da pena capital no Rio de Janeiro, explica que

> os antigos juízes distinguiam duas espécies de mortes: a atroz e a cruel; na primeira, o condenado depois de enforcado era decapitado, e a cabeça ficava exposta no patíbulo; outras vezes era o cadáver esquartejado, podendo também ser queimado e aos ventos lançadas as cinzas! Na segunda, o réu antes de morrer era atormentado, atenazado; podiam seus membros quebrados com massas de ferro etc. (2011, p. 126-127)

O mesmo autor ainda explica que "os corpos dos condenados à 'morte natural para sempre' ficavam suspensos da forca, e no dia 1 de novembro iam processionalmente os irmãos da Misericórdia buscá-los para os enterrar em lugar sagrado" (FAZENDA, p. 127), num evento conhecido como procissão dos ossos (GERSON, 2013, p. 18-19). Os cadáveres daqueles condenados, portanto, poderiam ficar apodrecendo por quase um ano em área pública, pendendo da corda até serem recolhidos pelos religiosos da Santa Casa. A exposição do corpo em decomposição da vítima evidentemente perturbava a população, o que explica em parte o fato do patíbulo ter mudado tantas vezes de sítio na cidade do Rio de Janeiro. Afinal, sempre que era instalado em algum lugar, os moradores locais, muitos dos quais eram

religiosos de ordens importantes, se mobilizavam para solicitar que o cadafalso fosse retirado daquele local.[161]

O memorialista Mello Moraes Filho, citando os documentos do processo conduzido pelo desembargador Francisco Luiz Alvares da Rocha contra o alferes Joaquim José da Silva Xavier, narra que o sentenciado teve a cabeça cortada e o corpo esquartejado em quatro partes, as quais foram pregadas no caminho entre o Rio de Janeiro e Minas Gerais (1894, p. 54-55). O mesmo autor narra a *via crucis* de João Guilherme Ractclif,[162] condenado à morte juntamente com outros dois companheiros, João Metrowich e Joaquim da Silva Loureiro, pelas suas participações na revolta republicana e separatista conhecida como Confederação do Equador (1824). Encarcerados no Aljube, receberam os últimos sacramentos da Igreja de Santa Rita[163] antes de serem enforcados no Largo da Prainha. Depois de morto, segundo a narrativa de Mello Moraes Filho, o cadáver de Ractclif teve a cabeça cortada e uma das mãos decepadas por ordem de D. Pedro I. O Imperador desejava que os espólios do condenado fossem trasladados a Portugal para que a rainha D. Carlota Joaquina, desafeto pessoal do executado, os recebesse como troféus (1894, p. 359-361). Existia ainda outra forma de vilipêndio dos cadáveres que envolviam práticas medicinais populares: as gorduras dos mortos eram empregadas como matéria prima para fabricar tônicos capilares (FAZENDA, 2011, p. 118; COARACY, 1965, p. 344).

A Santa Casa de Misericórdia é a mais antiga obra social do Brasil e é impossível dissociar suas ações caritativas com o próprio surgimento da sociedade carioca desde o período colonial. Ainda hoje podemos vislumbrar um enorme motivo alegórico na fachada neoclássica do edifício do Hospital da Santa Casa de Misericórdia localizado na Rua Santa Luzia, no qual a misericórdia é personificada em um frontão como uma mulher, acolhendo e protegendo os inválidos e os desvalidos (SANTOS, 1981, p. 75-76). Debret também nos deixou uma aquarela, *Carros de bois com alimentos para os presos* (2007, p. 158), esclarecendo que os presos dependiam das iniciativas de familiares ou dos religiosos da Santa Casa para que não padecessem de fome. Os religiosos da Santa Casa, contudo, amparavam outros desfavorecidos: os condenados à morte.

---

[161] Ver a nota de rodapé número 5.

[162] O sobrenome deste personagem histórico aparece, dependendo da fonte, com grafias distintas. Optamos por manter a forma empregada pelo memorialista.

[163] O fato desta igreja acolher os condenados para que recebessem os últimos sacramentos teria feito com que ganhasse o apelido de "capela dos criminosos" (WALSH, 1985, p. 151) ou "capela dos malfeitores" (GERSON, 2013, p. 164). Vieira Fazenda também cita as igrejas de S. José e Lampadosa como locais em que os padecentes ouviam missa antes de serem enforcados (2011, p. 135).

Vieira Fazenda cita a existência de um complexo cerimonial empregado nas execuções e previsto no capítulo XXXVI do *Compromisso* da Misericórdia, intitulado *Do modo como se hão de acompanhar os padecentes*. Eram os religiosos da Misericórdia que consolavam e acompanhavam o condenado, solicitando esmolas durante cortejo, entoando a oração *Ne recorderis* e aspergindo água benta (2011, p. 133-135). O sentenciado, já no patíbulo, tinha uma última chance de sobreviver ao enforcamento: se a corda se rompesse os religiosos da Santa Casa poderiam cobri-lo com a bandeira da instituição no momento que tombasse no chão, reivindicando perdão ao quase enforcado (2011, p. 136). O reverendo R. Walsh talvez tenha servido de fonte para algumas das informações do eminente memorialista, pois escreveu que

> algumas circunstâncias curiosas acompanham a execução de um criminoso aqui no Rio. Quando um homem é condenado fica sob a proteção da Irmandade da Misericórdia que o coloca numa capela por três dias, onde recebe a visita de pessoas que lhe fornecem conforto moral para sua situação infeliz. Entre outras coisas, fazem para ele uma camisa. (...) A irmandade também fornece a corda com a qual será executado. Algumas vezes mergulham essa corda num ácido forte que a corrói, tornando-a tão incapaz de sustentar o peso do condenado que frequentemente se rompe antes que o criminoso morra. Quando isso acontece, os irmãos entram no pátio, agitam uma bandeira sobre o corpo e reclamam sua posse. Isso é permitido, e eles são autorizados a levar o corpo que muitas vezes conseguem ressuscitar (1985, p. 207)

Mas nem sempre a tradição era respeitada. Há relatos de condenados que, após a corda romper-se, foram conduzidos novamente ao cadafalso até que a pena fosse cumprida, ignorando-se os apelos de populares ou dos irmãos da Misericórdia (FAZENDA, 2011, p. 136). Francisco de Paula Ferreira de Rezende escreveu em suas memórias aquele que parece ser um dos únicos relatos — senão o único — de alguém que presenciou um enforcamento na cidade do Rio de Janeiro. O autor critica o descaso dos religiosos da Santa Casa que, apesar da corda ter-se rompido em três oportunidades, não se utilizaram da bandeira da ordem para proteger e salvar o padecente, o qual acabou sendo executado (1988, p. 63).

Jean Baptiste Debret faz referências aos enforcados em duas de suas aquarelas: *Promessa feita à N. Sra. dos Navegantes por marinheiros que se salvaram de um naufrágio* e *Desembargadores a caminho do Palácio da Justiça* (2007, p. 153; 257). Debret, contudo, escreveu que as "execuções são tão raras no Rio de Janeiro que só pude presenciar duas ao longo de uma estada de quinze anos" (2007), sugerindo que a violência institucionalizada talvez não fosse uma condição tão cotidiana na sociedade carioca. Vieira Fazenda, contrariando as estatísticas apresentadas pelo artista francês, contabilizou 22 execuções somente no ano de 1838, mas sem especificar a fonte (2011, p. 135).

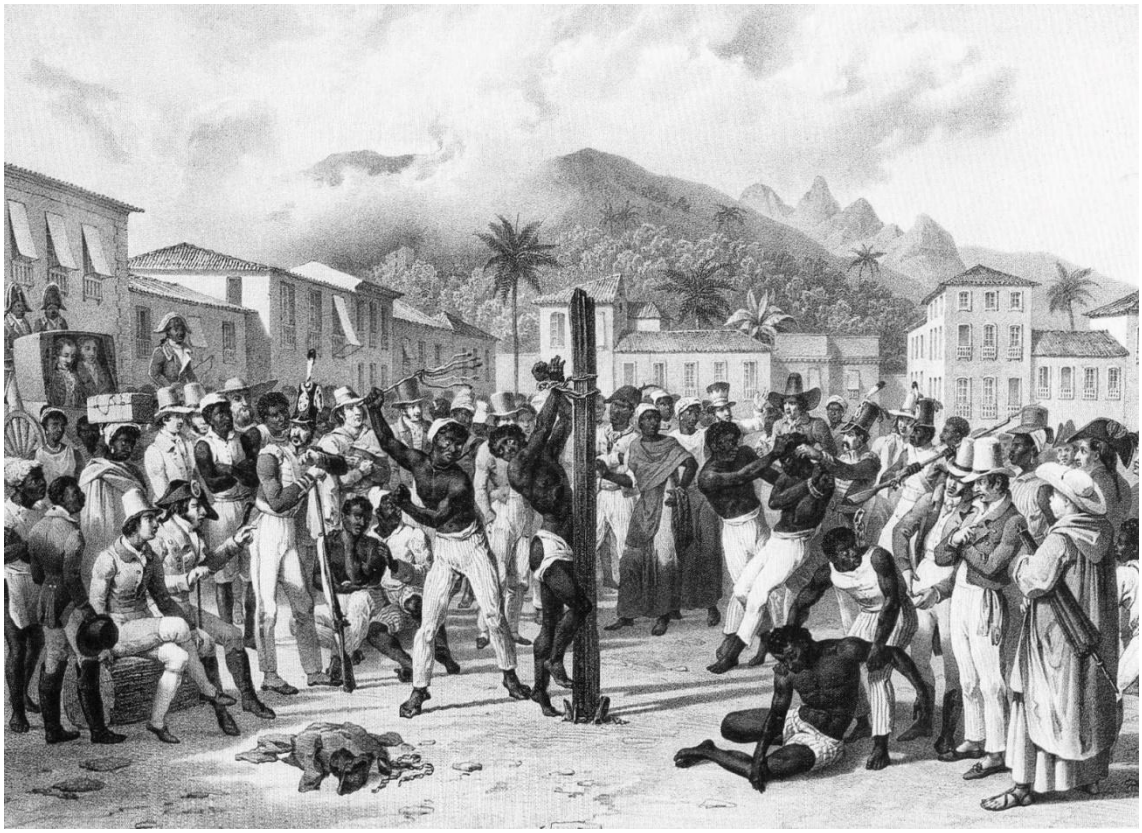
O que Debret provavelmente não atentou quando registrou suas impressões sobre a cifra de executados ao longo de uma década e meia é o fato de que as condições nas cadeias eram as mais adversas e insalubres possíveis, de modo que provavelmente muitos condenados faleciam antes que tivessem a oportunidade de serem amparados pelos religiosos da Santa Casa no cortejo fúnebre rumo ao cadafalso (FAZENDA, 2011, p. 441-446; GERSON, 2013, p. 164). Vieira Fazenda, escrevendo sobre uma comissão municipal incumbida de fiscalizar as condições das "prisões civis, militares e eclesiásticas e todos os estabelecimentos públicos de caridade" poucos anos depois das observações de Debret, registrou que o Aljube, "que deveria guardar vinte presos, continha 390 pessoas (...) e que os carcereiros asseguram que morre nelas grande número de presos abafados, principalmente no verão" (2011, p. 439-440).

A chegada da Corte portuguesa ao Brasil, e o consequente processo de abertura dos portos, fez com que a cidade do Rio de Janeiro passasse a ter uma atmosfera mais cosmopolita: artistas, cientistas, comerciantes, diplomatas, jornalistas, geólogos, naturalistas, viajantes, entre outros, passaram a constituir parcela significativas dos moradores da cidade. E é graças aos relatos e aos registros pictóricos de muitos deles que hoje conhecemos um pouco melhor a história do Centro. Jean Baptiste Debret certamente foi o autor que nos legou o maior número de registros visuais do cotidiano dos cariocas, especialmente sobre os escravizados de ganho. Mas não foi o único. Johann Moritz Rugendas, pintor alemão, deixou ao menos dois desenhos importantes que revelam lugares amnésicos no Centro Histórico: *Desembarque* e *Castigo público no Campo de Santana* (2002, p. 176; p. 186-187). A primeira imagem foi utilizada no trabalho de três pesquisadores da UFRJ para defender a tese de que o edifício, que atualmente abriga a Casa França-Brasil, teria funcionado como porto de entrada de escravizados negros no Rio de Janeiro.[164] A segunda ilustração de Rugendas confirma a existência de um pelourinho em uma das praças do Centro da cidade.

[164] TAVARES, Reinaldo Bernardes; RODRIGUES-CARVALHO, Claudia; LESSA, Andréa. Da alfândega ao Valongo: A entrada dos cativos africanos no Rio de Janeiro no século dezenove sob uma nova perspectiva historiográfica. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/latin-american-antiquity/article/abs/da-alfandega-ao-valongo-a-entrada-dos-cativos-africanos-no-rio-de-janeiro-no-seculo-dezenove-sob-uma-nova-perspectiva-historiografica/AF3E7E47D41E0DEB238B9E1FCC4E4226>
Acesso em: 19 jul. de 2021

Figura 14 - Desembarque de Rugendas

Figura 15 - Castigo público no Campo de Santana



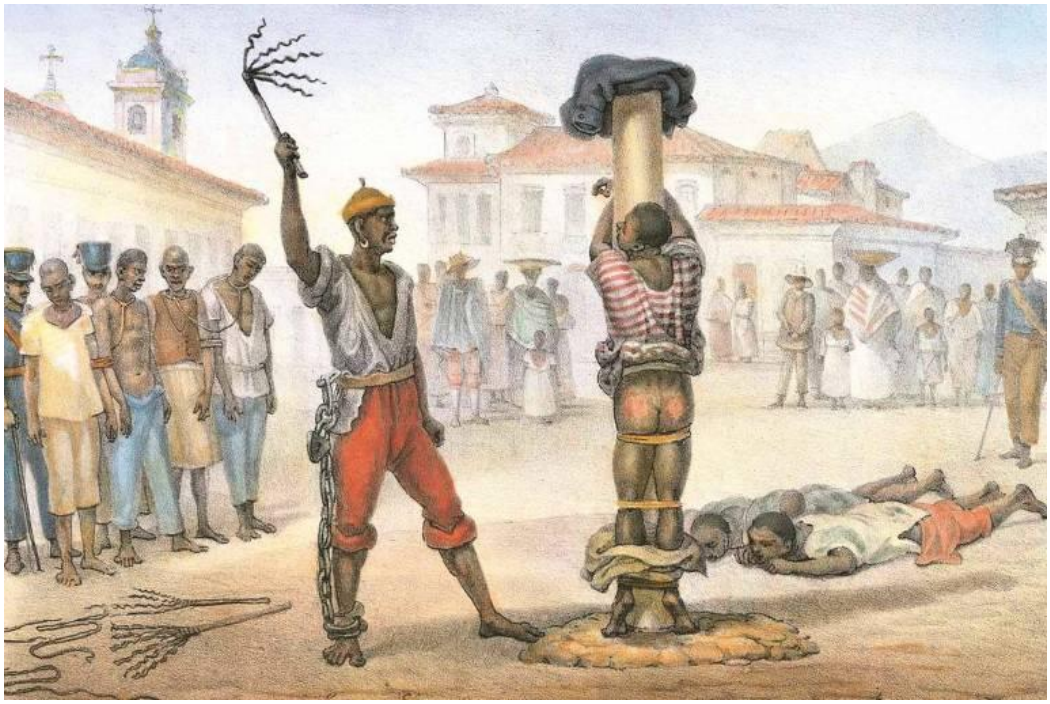
O pelourinho, diz-nos Vieira Fazenda, "representava a autonomia do município e simbolizava que, no lugar, se fazia justiça, em nome do rei" (2011, p. 122). Segundo ainda este autor, o pelourinho foi montado na Vila Velha, ou seja, no local de fundação da cidade, entre os morros Pão de Açúcar e Cara de Cão; no morro de S. Januário, mais conhecido como Castelo; na atual Praça XV de Novembro; no Largo do Rosário; no Largo da Polé, local que hoje conhecemos como Praça Tiradentes; e, finalmente, no Largo do Capim,[165] que não existe mais, tendo sido arrasado para a abertura da Avenida Presidente Vargas (2011, p. 123). E não há uma só placa ou qualquer outra forma de registro para alertar os transeuntes no Centro Histórico que tais objetos de tortura existiram em todos aqueles locais. Não é à toa que os estudantes do Ensino Básico no Rio de Janeiro imaginam que pelourinho é apenas o nome de uma praça na cidade de Salvador.

Debret também retratou o pelourinho em suas aquarelas: *Negra vendendo folha de bananeira* e *Aceitação provisória da Constituição elaborada pelas Cortes de Lisboa* (2007, p. 191; p. 643). Mas indubitavelmente a imagem mais impactante que sobreviveu ao tempo é *Castigo de escravo que se executa nas praças públicas* (2007, p. 187), talvez sua aquarela mais poderosa e perturbadora. As nádegas do escravizado negro são exibidas em carnes vivas enquanto o desgraçado ainda está sendo açoitado. Debret não apenas realizava os desenhos, mas também elaborava legendas explicando detalhes das cenas cotidianas que registrava. Sobre a impactante cena do escravizado negro sendo açoitados publicamente escreveu que

> Quase todo dia, entre nove e dez horas da manhã, vê-se a fila de negros a serem punidos, amarrados dois a dois pelos braços, conduzidos sob escolta da guarda da polícia até o local designado para a execução. Existem pelourinhos erguidos em todas as praças mais frequentadas da cidade, para alternar esse tipo de punição. De retorno a sua prisão, a vítima é submetida a uma segunda prova não menos dolorosa: é a lavagem do ferimento com vinagre apimentado, operação sanitária que impede a infecção da esfoladura (2007, p. 187)

[165] O Largo do Capim também passou a ser chamado de Praça do Pelourinho por ter sido instalado naquele local o objeto de sevícias (DE CASAL, 1976, p. 197).

Figura 16 - Castigo de escravo que se executa nas praças públicas



Debret, como mencionamos, alegava que os enforcamentos não eram eventos públicos comuns na cidade do Rio de Janeiro, tendo testemunhado apenas “duas [execuções] ao longo de uma estada de quinze anos” (2007, p. 257). Mas quantas pessoas não teriam falecido em decorrência, não apenas das condições de insalubridade das prisões, mas também pelos maus-tratos sofridos nos diversos pelourinhos instalados na cidade que Debret alegava receberem escravizados negros diariamente? A visão dos escravizados negros sendo açoitados, do sangue que jorrava das feridas, e provavelmente dos gritos que emanavam a cada golpe, despertava tanto incômodo que, quando a família real portuguesa se instalou no Palácio dos Governadores, o pelourinho foi transferido do Largo do Paço para o Largo do Rossio para não perturbar os membros da Corte ali instalados (COARACY, 1965, p. 37).

Sabemos que uma das marcas mais duradouras e característica de nossa formação social é a desigualdade (SCHWARCZ, 2019). O pelourinho é um exemplo disto: quase sempre era um instrumento de tortura destinado a aterrorizar os grupos socialmente mais vulneráveis, ou seja, os escravizados negros. Houve, contudo, ao menos uma única e escassa exceção na cidade do Rio de Janeiro: Jerônimo Barbalho Bezerra, líder de uma revolta contra o governador Salvador Correia de Sá e Benevides, conhecida como Revolta da Cachaça (ALENCASTRO, 2000, p. 200; 316), teve “a cabeça pregada no pelourinho” (FAZENDA, 2011, p. 123; COARACY, 1965, p. 37; 340).

Os episódios de violência cotidiana ocorridos no Centro do Rio de Janeiro, contudo, não se limitaram aos cadafalsos, cemitérios e pelourinhos que, como vimos, eram praticamente onipresentes na região. Todos estes lugares de memória, como já mencionamos, são amnésicos, isto é, até hoje não contam com uma única e escassa sinalização. Há outros dois sítios que gostaria de revelar e inserir como pontos de visitação na elaboração do nosso roteiro cultural amnésico:[166] a Casa França-Brasil, local de entrada de escravizados negros na cidade, e onde ocorreu uma chacina apelidada de Açougue dos Bragança; e a esquina das ruas do Lavradio e da Relação, onde oficiais do exército brasileiro assassinaram covardemente o jornalista negro Apulcho de Castro, editor de *O Corsário*.

Os acontecimentos ocorridos na Europa nos anos de 1820, após a derrota napoleônica e a tentativa de restauração do Antigo Regime, tiveram repercussões no Rio de Janeiro. As revoluções liberais na Península Ibérica, reações contra a manutenção de regimes absolutistas, inflamaram movimentos no Centro do Rio de Janeiro. Um dos desdobramentos mais importantes foi a convocação de uma assembleia, autorizada pelo rei D. João VI sob pressões populares, que se reuniu na Praça do Comércio, denominação com a qual o edifício da atual Casa França-Brasil era mais conhecido. As deliberações nesta reunião, ocorrida na noite de 21 de abril de 1821, entretanto, começaram a ganhar contornos mais radicais, graças ao protagonismo conquistado por alguns participantes da assembleia. O padre Macamboa, o negociante José Nogueira Soares, o cirurgião Pereira Ramos e Luiz Duprat exigiam a nomeação de um novo governo, a adoção imediata da constituição liberal espanhola e a proibição de que a corte portuguesa deixasse o porto do Rio de Janeiro, pois havia a suspeita de que as naus carregariam o ouro do país (KATO, 1988, p. 75-78). Os debates, cada vez mais acalorados, avançaram pela madrugada, quando o prédio subitamente foi cercado por tropas portuguesas. Robert Walsh também deixou seu relato sobre o episódio, narrando que

> O salão ainda estava repleto quando o prédio foi subitamente cercado por um regimento de soldados armados de baionetas caladas e mosquetes carregados. Sem darem qualquer aviso de sua chegada, ou qualquer outra intimação para que o povo se dispersasse, eles se arremeteram sobre o grupo desarmado, descarregando uma saraivada de balas entre eles e depois atacaram com suas baionetas. Nada podia ser mais terrível do que a cena de carnificina que se seguiu — um grupo de soldados selvagens assassinando cidadãos desarmados num local fechado. Os que não morreram ou ficaram feridos tentaram escapar pelas janelas; alguns morreram despedaçados pela queda no chão e outros pularam no mar e se afogaram. Enquanto

[166] Como forma de arrancar estes sítios do seu caráter amnésico, encomendei cinco placas de ruas que serão colocadas nos pontos do roteiro cultural dos lugares de amnésia: Largo de Santa Rita (cemitério), Largo de S. Francisco da Prainha (cadafalso), Casa França-Brasil (porto de entrada de escravizados negros; lugar da chacina apelidada de Açougue dos Bragança); Praça XV de Novembro (pelourinho) e, finalmente, a Rua do Lavradio (linchamento do jornalista negro Apulcho de Castro (**Anexo 2**).

> isso, os soldados deliberadamente começaram a pilhar o local. Roubaram relógios e valores dos mortos e feridos, limparam o salão de toda a prataria e candelabros, e depois de saturados de sangue e de pilhagem, retiraram-se.
> Conversei com diversas pessoas que estiveram presentes a esse episódio e elas me falaram da sina de alguns de seus amigos. (...) Cerca de trinta pessoas foram mortas ou feridas e foram encontradas no local mortas ou moribundas, além de outras que desapareceram, algumas das quais supõe-se que se afogaram e outras que se feriram com maior ou menor gravidade. (...)
> Nunca houve um massacre tão vil e covarde como esse.
> Os cidadãos ficaram tão horrorizados com o acontecimento que o local onde ocorreu foi totalmente abandonado (1985, p. 94-5).

Ferdinand Denis, escritor e viajante que se dedicou em escrever sobre a História do Brasil, deixou relato similar, dizendo que

> A sala estava ainda cheia, quando de repente foi o edifício cercado por um regimento com armas carregadas e baioneta calada. Não tinha havido o menor indício de sua aproximação e nenhuma ordem havia sido dada ao povo para se dispersar. Arrojaram-se as tropas sobre a multidão desarmada. Dispararam e carregaram depois à baioneta. Nada mais terrível que a cena de carnificina que a este movimento sucedeu. (...)
> Contentar-nos-emos em dizer que trinta pessoas foram mortas ou feridas na praça, não incluindo as que desapareceram, que se conjectura terem morrido afogadas. (...)
> Um fato positivo é que foi tal o horror que aos habitantes do Rio de Janeiro inspirou o acontecimento, que desde aquela época nenhum negociante quis entrar mais na Bolsa para ali se ocupar do menor negócio; ficou ela completamente deserta (1980, p. 122-123)

Sobre a ação que resultou na morte de trinta pessoas, Kato, citando Oliveira Lima, escreveu que "essas ordens foram dadas pelo rei por insistência do príncipe" (1988, p. 82). Um cartaz teria sido colocado na Praça do Comércio com os dizeres "açougue dos Bragança" numa clara alusão aos mortos naquela madrugada (1988, p. 87; ENDERS, 2015, p. 110). A chacina resultaria também no abandono do edifício por muitos anos (HANDELMANN, 1982, p 197), pois a memória da matança, que hoje é totalmente amnésica, era "lembrada a cada mês de abril como dia de horror e luto" (KATO, 1988, p. 94). Não há nenhuma referência na Casa França-Brasil, seja no seu prédio ou no site da instituição, narrando os violentos acontecimentos ocorridos na madrugada do dia 21 para 22 de abril de 1821, convertendo, portanto, este sítio em um verdadeiro lugar de amnésia.

Uma das minhas regiões favoritas no Centro Histórico do Rio de Janeiro é o bairro da Lapa. Quando realizo a proposta de roteiro cultural nas manhãs de sábado, não raro, encerro nossa atividade pedagógica na Feira da Rua do Lavradio. O que os lojistas e frequentadores do evento não sabem, contudo, é que naquele local ocorreu um dos homicídios mais famosos da história da cidade, perpetrado por oficiais do exército brasileiro, e que, segundo Capistrano

de Abreu, “deixou claro que a monarquia contava seus dias pela paciência da guarnição” (1976, p. 87).

Apulcho de Castro, redator de *O Corsário*, autointitulado *órgão de moralização social*, fazia parte do rol de jornalistas panfletários do final do penúltimo século que não poupavam ninguém em suas críticas mordazes e ataques diretos. O jornalista negro, contudo, começou a direcionar suas baterias contra os oficiais do 1º Regimento de Cavalaria Ligeira, acusando-os nas páginas de seu periódico, entre outras coisas, de extorquirem comerciantes locais. Como retaliação pelas suas reportagens, as oficinas do jornal, localizadas na Rua São José, já haviam sido depredadas por cerca de vinte oficiais do exército em outubro de 1883.

O jornalista, ameaçado de morte, procurou a Secretaria de Polícia, a qual era chefiada pelo desembargador Belarmino Peregrino da Gama e Melo, outra vítima das diatribes mordazes publicadas por Apulcho de Castro nas páginas de *O Corsário*. Relatos dão conta de que, enquanto o panfletário encontrava-se na polícia pedindo garantias de vida, “diversos grupos se foram formando e aumentando em várias casas e lugares adjacentes” (LIMA; BARRETO FILHO, 1944, p. 120). Eram os militares que, disfarçados com barbas postiças, aguardavam a saída de Apulcho de Castro para linchá-lo.

Quando o editor de *O Corsário* embarcou em um coche escoltado pelo ajudante-general do exército, capitão Ávila, ganhando as ruas, foi atacado por um grupo de onze homens, armados com punhais e revólveres. Apulcho de Castro recebeu sete ferimentos de armas brancas nas costas e dois tiros, sendo um deles disparado contra a boca, algo muito emblemático tratando-se de um jornalista. O capitão Ávila, que o custodiava, e que falhou em sua missão de proteger-lhe, ficou levemente ferido (KOSERITZ, 1980, p. 238).

Koseritz, imigrante alemão que passou a se dedicar ao jornalismo no Brasil, testemunhou o ajuntamento de homens que liquidariam Apulcho de Castro, escrevendo que:

> Ninguém lamenta o canalha, todos pensam que é bom que ele tenha desaparecido, e mesmo os jornalistas não censuram a sua morte. Apesar de tudo é estranho que isto se tenha passado à luz do dia e sob os olhos da polícia, no Rio. A polícia em todo caso não cumpriu o seu dever. Realmente... com o 1º Regimento não é fácil bulir e o melhor é botar uma pedra em cima. São as consequências da transigência das autoridades para com a imprensa indigna, de que já tenho falado, que vive do comércio de injúrias e nada respeita nem mesmo a santidade da família (1980).

Mas não foi bem assim. O próprio autor relata enfrentamentos entre negros capoeiristas e a polícia no Largo de S. Francisco após o assassinato do jornalista (1980). A edição de *Revista Ilustrada*, Ano 8, Número 359, de outubro de 1883, que noticiou o assassinato de Apulcho de Castro, publicou em seu editorial uma defesa da liberdade de

imprensa e teceu críticas ao chefe de polícia, desembargador Peregrino da Gama e Melo e ao capitão Ávila, escolta do jornalista.[167]

Euclides da Cunha, autor de *Os Sertões*, escreveu sobre o crime ocorrido na Rua do Lavradio, qualificando a vítima como "um desequilibrado", atribuindo-o uma "instabilidade nervosa de doente grave", mas, ao mesmo tempo, definindo a ação violenta que provocou sua morte como "justiça fulminante e desesperadora do linchamento" (2001, p. 424). Mais adiante escreveu que

> Assim se fez. E entre os subalternos encarregados de executar a sentença — em plena rua, em pleno dia, diante da justiça armada pelos Comblains de toda força policial em armas — figurava, mais graduado, o capitão Moreira César, ainda moço, à volta dos trinta anos, e tendo já em seus assentamentos averbados, merecidos elogios por várias comissões exemplarmente cumpridas. E foi o mais afoito, o mais impiedoso, o primeiro talvez no esfaquear pelas costas a vítima, exatamente na ocasião em que ela, num carro, sentada ao lado de autoridade superior do próprio exército, se acolhera ao patrocínio imediato das leis... (2002, p. 425)

Um inquérito policial foi instaurado pelo ministro da justiça, conselheiro Francisco Prisco de Sousa Paraíso, indiciando onze militares. Entre os autores do homicídio encontrava-se o então capitão do exército Moreira César, que se notabilizaria posteriormente por empreender ações violentas na repressão contra os revoltosos federalistas em Santa Catarina, muitos dos quais foram sumariamente fuzilados (FONTES, 1996, p. 170-172), e na Campanha de Canudos. Segundo ainda Euclides da Cunha, Moreira César, após o assassinato de Apulcho de Castro, foi transferido para o Mato Grosso, "Sibéria canicular de nosso exército" (1996). E foi só. "O ministério público denunciou os criminosos, mas não se encontrou nenhuma testemunha, ninguém reconheceu os assassinos" (KOSERITZ, 1980, p. 239). Sua morte ficaria impune. Moreira César só retornaria do exílio depois da proclamação do regime republicano "para recomeçar sua carreira militar, de novo marcada por dramáticos acontecimentos" (GERSON, 2011, p. 249).

O autor da obra sobre a campanha militar de Canudos zombou daquilo que chamou de "caricatura do heroísmo" ou "Dos heróis, imortais de quarto de hora, destinados à suprema consagração de uma placa à esquina das ruas" (GERSON, 2011, p. 422). Suprema consagração e suprema ironia. Moreira César, o assassino do jornalista Apulcho de Castro, e conhecido por executar adversários em campanhas militares republicanas, tornou-se nome de ruas. A Rua do Ouvidor, outrora a via pública mais importante da cidade do Rio de Janeiro,

[167] **Revista Ilustrada.** Ano 8. 1883. Número 359.
<http://memoria.bn.br/pdf/332747/per332747_1883_00359.pdf> Acesso em: 25 de agosto de 2021.

pelos seus salões, comércios, jornais e tipografias, epicentro da política republicana nos primeiros anos do novo regime, fora rebatizada de Rua Moreira César[168] (GERSON, 2011, p. 60), assim como uma das artérias da cidade de Niterói, recentemente renomeada em homenagem ao ator Paulo Gustavo, vítima fatal da pandemia de Covid-19. Moreira César, portanto, contou com maior prestígio social que sua vítima. Ao jornalista assassinado restou apenas a amnésia de nossos dias.[169]

Encerro aqui minhas contribuições sobre o roteiro cultural dos lugares de amnésia. A revelação dos lugares amnésicos — cadafalsos, cemitérios, pelourinhos, lugares de chacinas e locais de linchamentos — podem nos ajudar a problematizar a nossa trajetória enquanto sociedade desigual e violenta. Quando conheci a história do jornalista negro linchado por agentes do Estado, a memória imediatamente me remeteu a outro crime que jamais poderia cair no esquecimento: o assassinato da vereadora Marielle Franco na noite de 14 de março de 2018 no bairro do Estácio. A história, como salientou Marx em uma de suas obras mais famosas, ocorre como tragédia e se repete como farsa (1974, p. 335). O fato singular não se repete, mas o evento histórico, moldado por determinadas circunstâncias, sim. Há pontos de convergência nos dois crimes que não são apenas coincidências.

3.6 **O Roteiro Cultural dos Lugares de Amnésia**

Manifestei que não tenho a pretensão de impor um roteiro cultural que os professores obrigatoriamente devam seguir no Centro Histórico do Rio de Janeiro. Eu mesmo preservo o hábito de promover alterações significativas nas saídas de campo que organizo com os grupos que conduzo pelas ruas daquela região. Todas as escolhas implicam em perdas. Se visitamos a Praça da Cinelândia, o Palácio Gustavo Capanema e a Academia Brasileira de Letras, por exemplo, não será possível conhecer o Cais do Valongo e o Cemitério dos Pretos Novos. Quando frequentamos alguma exposição no Centro Cultural Banco do Brasil certamente não haverá muito empo para flanar pelas ruas, conhecendo outros sítios. Se optamos pela escadaria do artista chileno Jorge Selarón na Lapa, não haverá tempo para irmos ao templo de

[168] Entre 1897 e 1916. O Decreto número 1.165 de 13.10.1917 restituiu o nome Ouvidor (CAVALCANTI, 1998, p. 63).

[169] Ainda hoje existem 13 municípios no Brasil com ruas Moreira César. Há, claro, a possibilidade de que em alguns casos se trate de um homônimo. Mas, em outras 5 cidades, há ruas Coronel Moreira César, inequivocamente tratando-se de uma homenagem ao militar que assassinou o jornalista Apulcho de Castro. https://buscacepinter.correios.com.br/app/endereco/index.php Acesso em: 10 out. 2022.

N. Sra. de Montserrat no Mosteiro de S. Bento. Não é possível, portanto, contemplar todos os sítios do Centro Histórico do Rio de Janeiro em uma única saída de campo.

Recentemente, no dia 7 de outubro de 2022, uma sexta-feira, conduzi um grupo de cerca de trinta professores de História de diversos estados do Brasil para que conhecessem o Centro Histórico do Rio de Janeiro. O evento fazia parte do II Congresso Nacional do Prof. História sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Neste trabalho de campo, que começou no Largo da Carioca por volta das 14h, terminamos nosso périplo no Largo de S. Francisco da Prainha já de noite. Era um público de adultos, contudo, que tinham interesses também em conhecer algumas das melhores opções gastronômicas da cidade do Rio de Janeiro.[170]

Mas, como expliquei no primeiro capítulo deste trabalho, quase sempre minhas saídas de campo são organizadas nas manhãs de sábado. Apesar de entender que a elaboração de um trabalho de campo não deveria ser resultado de um manual, muitos colegas professores, a partir da feitura deste trabalho, têm pedido que organizasse uma sugestão de roteiro cultural no Centro Histórico. Deste modo, apesar de acreditar na autonomia de meus colegas para que elaborem seus próprios roteiros culturais, apresentarei uma proposta de saída de campo que é totalmente factível. O tempo de duração de um roteiro cultural, contudo, pode variar muito por conta de diversos fatores que os professores não podem controlar. O número de participantes de uma saída de campo é uma delas. Grupos maiores tendem a perder mais tempo nos deslocamentos. Paradas para hidratação e uso de banheiros também consomem mais tempo naturalmente quanto maior for o número de pessoas envolvidas no trabalho de campo. A presença de um ou mais inspetores em grupos escolares deveria ser considerada uma condição indispensável na realização de um trabalho de campo, o que nem sempre acontece, pois não é possível que o professor se concentre nas informações que precisa passar ao longo do roteiro cultural e, ao mesmo tempo, tenha que se preocupar em saber se nenhum aluno se perdeu pelo caminho. O roteiro cultural que proponho a seguir, que dialoga com o conceito dos lugares de amnésia, já foi realizado por mim em incontáveis oportunidades com grupos distintos, mas quase sempre estudantes do PROEJA ou do último ano do Ensino Médio. A duração estimada é de seis horas, mas, como assinalei, é provável que esta previsão

[170] Bafo da Prainha se consagra como um dos dez melhores bares do mundo
Leia mais em:
https://vejario.abril.com.br/comer-e-beber/bafo-da-prainha-um-dos-melhores-bares-mundo/<https://vejario.abril.com.br/comer-e-beber/bafo-da-prainha-um-dos-melhores-bares-mundo/> Acesso em: 2 de outubro de 2022.

não se concretize dependendo da experiência de quem conduz o trabalho de campo e o público que participará do evento.

1. Ponto de encontro na bilheteria da estação de metrô Uruguaiana.[171] Por razões de segurança sempre agendo com os participantes de uma saída de campo em uma das bilheterias das estações de metrô da região, pois, desta forma, os estudantes, antes do início da saída de campo, aguardam num local mais seguro. Nunca combino os encontros em locais nas ruas, pois desta forma os alunos poderiam ser mais facilmente abordados por pessoas estranhas. As estações Carioca e Uruguaiana têm a vantagem de apresentar apenas um ponto de bilheteria. A estação Cinelândia não é muito aconselhável, pois tem duas saídas, de modo que os estudantes poderiam confundir o ponto de encontro. A estação Uruguaiana, contudo, tem uma irmã quase homônima, estação Uruguai, no bairro da Tijuca. Eventualmente um estudante mais distraído pode começar sua saída de campo na Rua Conde de Bonfim. As bilheterias das estações de metrô hoje são totalmente eletrônicas, revelando a primeira lição do dia: a modernidade tecnológica promove o desaparecimento de empregos que exigem menor qualificação. Dependendo do público e dos objetivos do trabalho de campo, agendo o encontro entre 8h e 8h30 da manhã. Atrasos, contudo, são quase sempre inevitáveis. Sempre damos um lastro de quinze ou vinte minutos para aguardar os retardatários e iniciar a saída de campo. É aconselhável que o professor ou o inspetor tenham uma lista com os nomes dos participantes e os números de seus aparelhos celulares. Um grupo de WhatsApp, provisório, que será deletado após a saída de campo, também pode ser útil para contactar estudantes atrasados ou que se percam durante a saída de campo.

2. Da estação Uruguaiana atravessamos a Avenida Presidente Vargas até o Largo de Santa Rita, caminhando pelas ruas Uruguaiana, antiga Rua da Vala, e Marechal Floriano, antiga Rua Larga de S. Joaquim. O Largo de Santa Rita é nosso primeiro lugar amnésico, pois abrigou um dos seis cemitérios coloniais da cidade. Como escrevi, este templo foi citado por memorialistas como uma capela de criminosos ou de malfeitores (nota de rodapé 160) por receber os condenados à morte para que assistissem missa antes da execução.

3. Do Largo de Santa Rita caminhamos pela Rua Miguel Couto, mais conhecida naquele trecho pelo apelido de Beco das Sardinhas. Neste trecho é possível tratar de questões

[171] O ponto de encontro em uma das bilheterias de estações de metrô ocorre quando não há ônibus fretado para o evento.

relacionadas como a arquitetura, pois muitas construções no entorno são do penúltimo século. Na esquina das ruas do Acre e Major Daemon funcionava o Aljube, originalmente uma prisão eclesiástica. É outro lugar amnésico e patrimônio sombrio. Acessaremos o Morro da Conceição, um dos quatro morros que originalmente limitavam o quadrilátero da cidade do Rio de Janeiro, pela Rua Major Daemon. Acessar o morro no início do trabalho de campo é uma solução pragmática, pois os participantes ainda estão descansados. Deixar as caminhadas mais extenuantes para o final do roteiro cultural é contraproducente. Assim como, comunicar muitas informações ao final do trabalho, quando todos estão mais cansados, também pode ser pouco útil. No alto do Morro da Conceição funciona o Serviço Geográfico do Exército. É possível tratar de diversos assuntos naquele sítio, desde a ocupação da cidade no período colonial (**capítulo 3**) até o evidente processo de verticalização ocorrido a partir do século passado. Desceremos o morro pela Rua Jogo da Bola, tendo o cuidado de orientar aos participantes que se trata de uma área residencial (o que muitas vezes causa surpresa, pois há um paradigma de classe média de que ninguém habita o Centro) e que, portanto, devemos evitar atitudes que possam perturbar o descanso dos moradores. Na Rua do Jogo da Bola existe um armazém, um comércio típico de um Rio de Janeiro que não existe mais, que antigamente era chamado de secos e molhados, em que os estudantes podem comprar água.

4. Descendo a Rua do Jogo da Bola, acessaremos a Pedra do Sal, advertindo aos participantes que tomem cuidado para não escorregar, local emblemático da cultura africana na cidade do Rio de Janeiro. Da Pedra do Sal, seguiremos pela Travessa do Sereno ou pela Rua S. Francisco da Prainha até o largo homônimo, outro lugar amnésico, onde a forca também chegou a ser instalada na cidade do Rio de Janeiro. No local há um monumento em homenagem a Mercedes Baptista, primeira bailarina negra do Theatro Municipal. Uma das mais evidentes manifestações da recente requalificação do Centro Histórico é o polo gastronômico que hoje funciona e lota o Largo de S. Francisco da Prainha entre quinta-feira e domingo.

5. Do Largo de São Francisco da Prainha passaremos pela Praça Mauá, e acessarmos a Avenida Rio Branco, eixo monumental das reformas Pereira Passos. O cruzamento mais movimentado do Centro, o encontro entre as avenidas Rio Branco e Presidente Vargas, onde repousa um imenso busto de do engenheiro Pereira Passos, não é um local recomendável para parar e informar os alunos, pois, por conta do movimento de veículos, mesmo aos sábados, o barulho muitas vezes é ensurdecedor. Opto, portanto, em tratar da modernização autoritária de

Pereira Passos ao longo da caminhada pela Avenida Rio Branco onde, por conta da inauguração do Veículo Leve sobre Trilhos, há trechos com trânsito menos pesado. Na esquina com a Rua D. Gerardo é possível acessar o Mosteiro de S. Bento, localizado no número 68. O caminho ao mosteiro se dá por uma ladeira à direita, mas nem sempre é possível conhecer a Igreja de N. Sra. de Montserrat, um dos mais belos exemplos de um barroco esplendoroso colonial, pois eventualmente ocorrem batizados ou casamentos que impossibilitam a visitação. A Igreja de N. Sra. de Montserrat também é um dos últimos lugares no mundo em que se preserva a tradição medieval de missas conventuais com canto gregoriano. No Mosteiro também há banheiros e pontos para hidratação. Se for possível descer pela ladeira oposta àquela que acessamos na entrada, será possível ter uma visão privilegiada da zona portuária da cidade. Do Mosteiro de S. Bento, se for possível a visitação, retornarmos a Avenida Rio Branco, caminhando até a Avenida Presidente Vargas.

6. No encontro entre as avenidas Rio Branco e Presidente Vargas nos dirigimos até a entrada da Igreja de N. Sra. da Candelária, onde existe o monumento em homenagem aos oito jovens assassinados em 23 de julho de 1993 (**Figura 1**). De lá caminhamos até o Centro Cultural Banco do Brasil e Casa França Brasil. No CCBB é possível usar banheiros, se hidratar, realizar uma pausa para comprar um café ou um lanche e descansar um pouco num ambiente climatizado antes de retomarmos a saída de campo. É importante determinar o tempo de parada e marcar um ponto de encontro para a saída. A Casa França Brasil, localizada na Rua Visconde de Itaboraí, número 78, é outro lugar amnésico, pois naquele local ocorreu a chacina apelidada de Açougue dos Bragança em 22 de abril de 1821. Ademais, como vimos neste trabalho, a Casa França Brasil teria funcionado como um dos portos de entrada de escravizados negros. Não há nada — placa, informativo ou monumento — que faça referência a tais episódios, convertendo a Casa França Brasil em lugar amnésico duplamente.

7. Da Casa França Brasil caminharemos até a Travessa do Mercado, um exemplo do urbanismo colonial que tratamos no **capítulo 3** acerca das estratégias ibéricas, adaptadas das experiências mouriscas, de edificar espaços de uso coletivo de modo a reduzir a incidência de luz solar, e o calor, nas vias públicas. Passaremos pela Igreja de N. Sra. da Lapa dos Mercadores na Rua do Ouvidor, antiga Rua Moreira César, e acessaremos o Arco do Teles, espaço que também costuma ter uma temperatura muito mais amena que as áreas abertas no entorno. No interior do Arco do Teles, na Travessa do Comércio número 13 viveu Carmen Miranda, a Pequena Notável, que já foi a profissional mais bem remunerada do mercado

estadunidense e que ainda hoje movimenta multidões de fãs no cemitério S. João Batista em Botafogo no ferido de finados.

8. Do Arco do Teles acessamos a Praça XV de Novembro. Nas manhãs de sábado ocorre uma feira onde é possível comprar antiguidades, artigos militares, brinquedos, filatelia, legos, livros, LPs, material esportivo, fotográfico, numismática etc. A Praça XV de Novembro, como já mencionado, foi um dos locais em que o pelourinho foi instalado na cidade, convertendo este local também num lugar de amnésia. Ademais, o monumento ao marujo negro João Cândido, o chafariz de Mestre Valentim, o complexo dos frades carmelitas e da Ordem Terceira e o Paço Imperial fazem com que este sítio seja um dos mais importantes em termos de memórias históricas no Centro da cidade. Como quase sempre trabalho com públicos adultos ou de adolescentes no final do Ensino Médio, permito que os estudantes circulem livremente pela praça, advertindo, entretanto, que não se afastem do perímetro da feira. É importante marcarmos um ponto de encontro, que geralmente fica no próprio Arco do Teles, e um horário de retorno. Da Praça XV de Novembro seguiremos para a Rua Sete de Setembro. Atravessaremos a Avenida Rio Branco e chegaremos até a Confeitaria Colombo, localizada na Rua Gonçalves Dias número 32. Como escrevi, muitos estudantes não terão o menor interesse na Confeitaria Colombo e preferirão buscar um "não lugar" antropológico — Burguer King, McDonald´s ou Starbucks — para comprar aquilo que habitualmente poderia acessar num shopping. Nas minhas últimas visitas não foi possível acessar a Confeitaria Colombo. Aparentemente há um efeito pós-pandêmico em que as pessoas, represadas por dois anos de isolamento social, agora procuram frequentar locais que por muito tempo foram privados, deixando-os, para felicidade dos sócios, lotados.

9. Da Confeitaria Colombo caminhamos pela Rua Sete de Setembro até a Praça Tiradentes, onde, segundo o memorialista Vieira Fazenda, o mártir homônimo e republicano teria sido enforcado. O lugar também é duplamente amnésico por ter abrigado o cadafalso e o pelourinho. O imenso monumento equestre em homenagem ao Imperador D. Pedro I ocupa o centro da praça, provocando um paradoxo desconcertante: o fundador na monarquia brasileira repousa em uma praça que leva o nome do herói da república.

10. Por fim, caminharemos pela Rua Visconde do Rio Branco até acessarmos a Rua do Lavradio. O ideal é visitar este sítio no primeiro sábado do mês, quando toda a extensão da rua é ocupada por uma tradicional feira de artesanato. Assim como na Praça XV de

Novembro, deixamos que os alunos flanem livremente pela rua, advertindo-os novamente que não se afastem da área ocupada pelos comerciantes. Evidentemente tal experiência de conceder tal autonomia aos estudantes não seria possível com alunos de séries menores. A esquina da Rua do Lavradio com a Rua da Relação é nosso último lugar amnésico e um dos pontos mais sombrios da visitação: o local de assassinato do jornalista negro Apulcho de Castro por oficiais do exército brasileiro, liderados pelo então capitão Moreira César. Neste local, se não houver ônibus fretado, que poderia nos apanhar numa das ruas próximas, como, por exemplo, Gomes Freire, Relação ou Visconde do Rio Branco, os alunos devem ser orientados sobre como acessar os meios de transportes que poderão levá-los para casa. A precarização das relações trabalhistas, consubstanciada em aplicativos de transportes, concede uma vantagem aos estudantes: um pequeno grupo pode dividir os custos de uma viagem de forma que seja até mais barato para cada indivíduo que o pagamento de uma passagem no transporte público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quatro anos, antes da pandemia de Covid-19, visitei a maior feira de exposições do setor de educação privada no Brasil em São Paulo. Tudo era muito grandioso, organizado e meus colegas que trabalhavam em outros colégios-cursos também estavam lá. Havia palestrantes famosos e franquias escolares eram oferecidas aos investidores interessados. Propostas pedagógicas de inglês diário e kits para aulas de robótica pareciam ser as grandes novidades que qualquer instituição de ensino privada deveria ofertar aos seus clientes no Ensino Básico nos anos vindouros. Mas foi o stand de outro expositor que capturou minha atenção. Uma escola de mensalidades de cinco dígitos exibia em uma tela eletrônica gigantesca uma atividade pedagógica não formal ao vivo: um grupo de estudantes do último ano do Ensino Médio, brancos, saudáveis e trajando roupas de banho, acompanhados por um professor de Biologia, visitavam uma praia paradisíaca no litoral paulista. Estudavam *in loco* espécimes-marinhas, exibindo uma felicidade infinita em um cenário paradisíaco. Afinal, quais adolescentes não se encantariam com tal experiência?

Hoje é muito comum alguns indivíduos da classe política repetirem o jargão de que estamos todos no mesmo barco. É verdade. Mas enquanto alguns passageiros desembarcam em ilhas de cartões postais com águas glaucas para estudarem a vida marinha, outros ficam trancafiados nos porões da terceira classe, amontoados ao longo dos duzentos dias letivos, assistindo aulas formais e resolvendo exercícios. Como escrevi nesta dissertação, se a desigualdade é um dos marcos definidores de nossa sociedade, tal realidade também se reflete nas escolas. Um ciclo que infelizmente parece que não vai se reverter neste país enquanto a educação for tratada como mercadoria e os colégios-cursos continuarem a se expandir.

Eu sou produto do colégio-curso, daí minha necessidade em aprofundar conteúdos. Neste trabalho não poderia ser diferente. O capítulo em que disseco a história do Centro Histórico do Rio de Janeiro é reflexo de minha formação. Mas, ao mesmo tempo, depois de mais de duas décadas trabalhando num modelo pedagógico bancário, reler *Pedagogia do Oprimido* foi como aceitar a pílula vermelha oferecida por Morpheus. Eu não vejo mais sentido em apenas preparar meus alunos para as provas do vestibular. Não vou abandonar o magistério, mas gostaria que minhas aulas não fossem mais bancárias. Desejaria construir o conhecimento com meus alunos de uma maneira mais instigante e, ao mesmo tempo, sem o temor de ser demitido porque ofendi o Código de Ética da empresa ao colocar uma tirinha de

André Dahmer, um dos mais criativos e geniais artistas brasileiros da atualidade, em uma prova.

Mas, apesar de todas as minhas críticas, é preciso reconhecer que o serviço contratado de preparação para as provas de vestibular oferecido pelos colégios-cursos são muito competentes e merecem nossa atenção. Conquistar aprovações em carreiras como Medicina não ocorre sem uma grande dose de qualificação e eficiência. Se o colégio-curso oferece uma educação bancária é porque este modelo contempla de maneira muito satisfatória o que é exigido nas provas de vestibulares. Como vimos, nos últimos anos, apesar de inegáveis avanços, houve uma única e escassa questão na prova específica de História da UERJ que dialogava com propostas pedagógicas não formais, escapando desta forma do escopo das aulas bancárias. Eu adoraria viver para ver uma prova de vestibular que quebrasse o paradigma das aulas bancárias. Ainda não testemunhei este feito.

Eu, como pai da classe média, não tenho condições de matricular meus filhos em uma escola que ofereça viagens marítimas para portos deslumbrantes ou roteiros culturais em paragens europeias. Mas eu e meus filhos, no recesso escolar de julho, visitamos o CCBB, a Biblioteca Nacional, a Feira da Praça XV de Novembro, comemos torradas Petrópolis na Confeitaria Colombo, assistimos a ópera *D. Giovanni* de Mozart no Theatro Municipal e viajamos a Petrópolis para que conhecessem o Museu Imperial. Certamente a minha formação como professor de História, e o trabalho desenvolvido neste mestrado, proporcionaram aos meninos estas oportunidades. Mas, como Ygor Lioi, professor de História e um amigo querido, observou, tais eventos deveriam estar previstos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Enquanto as atividades pedagógicas não formais não fizerem parte dos PPP e não estiverem presentes em currículos e calendários escolares, os trabalhos de campo continuarão a depender de iniciativas individuais e viverão sob o signo do improviso. Como dissemos, há estudantes que concluem o Ensino Médio sem jamais visitar um equipamento cultural.

Espero ter cumprido meu papel como mestrando. Graças a este trabalho hoje sou um professor muito menos ignorante do que era há dois anos, antes do início da pandemia. Aprofundei meus conhecimentos sobre as atividades pedagógicas não formais, relembrei histórias pessoais importantes na minha formação — como as palestras de meu amigo Aleksander Laks, as aulas na graduação com o professor Manoel Salgado e a visita ao Museu Van Gogh —, entrevistei pessoas generosas, conheci o projeto do Corredor Cultural e a reforma do Paço Imperial, concedi, através das pesquisas que realizei, voz aos professores do Ensino Básico e aos estudantes do Ensino Médio noturno, reli os memorialistas da cidade e os textos de indivíduos que habitaram o Rio de Janeiro em séculos passados. As

problematizações são fundamentais e indispensáveis. Mas a história narrativa, factual, dita tradicional também tem seus encantos. Não queria ignorá-la.

Meu último passo neste trabalho será dar destino às cinco placas de rua que mandei confeccionar com os pontos do roteiro cultural dos lugares de amnésia. Num primeiro momento imagino que poderemos fotografá-las nos seus respectivos sítios e divulgá-las nas redes sociais. Mas, quem sabe, poderemos futuramente promover um projeto mais amplo, dando visibilidade aos lugares amnésicos com uma iniciativa institucionalizada. Não quero que as placas de rua informando que existiram cadafalsos, cemitérios, pelourinhos, locais de chacinas e espaços de linchamentos se tornem também uma memória pessoal de um projeto que morreu devido ao improviso.

Parafraseando Euclides da Cunha, fechemos este livro. Assim encerro meu trabalho, com uma imensa gratidão aos profissionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Hoje não seria ninguém se não fosse pela educação pública. A educação é o melhor caminho. Sempre.

REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. **Ensaios e estudos: crítica e história**. 3ª série. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1976.

ABREU, Maurício de Almeida. **Geografia Histórica do Rio de Janeiro**. 1502-1700. 2 volumes. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Editorial Ltda; Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, 2010.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O Trato dos Viventes**. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Cadeira de balanço**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1972.

ANDREATTA, Verena. **Atlas Andreatta**. Atlas dos planos urbanísticos do Rio de Janeiro de Beaurepaire-Rohan ao Plano Estratégico. Rio de Janeiro: Rio Books, 2020.

ARANTES, Valéria Amorim; GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não formal.** São Paulo: Summus, 2008.

ARAÚJO, Emanuel. **O teatro dos vícios**. Transgressão e transigência na sociedade urbana colonial. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 2012.

AZEVEDO, Moreira de. **O Rio de Janeiro.** Sua história, monumentos, homens notáveis, usos e curiosidades. 2 volumes. Rio de Janeiro: Livraria Brasiliana Editora, 1969.

BALDRAIA, Fernando. **Epistemologias para convivialidade ou zumbificação.** Afro-Ásia, n. 63 (2021), pp. 486-525. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/37490/24845> Acesso em: 19 de jun. 2022.

BERTAUX, Daniel. **L'approche biographique.** Cahiers Internationaux de Sociologie. Vol. 69, Juillet-Décembre 1980. p. 197-225.

BECK, Ulrich. **Liberdade ou capitalismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

BORELLI, Ana. **O Rio de Janeiro perdido.** Rio de Janeiro: TIX, 2019.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do pensamento marxista.** 2 Ed. São Paulo: Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Corredor Cultura, um projeto democrático.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 13 de Maio de 1985. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1985/05/13> Acesso em: 24 de jun. 2022.

BUNBURY, Charles James Fox. **Viagem de um naturalista inglês ao Rio de Janeiro e Minas Gerais (1833-35).** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

BUÑUEL, Luís. **Meu último suspiro.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BURKE, Peter. **A escrita da história**. Novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALMON, Pedro. Paço Imperial: história e ressurreição de um palácio. **IPHAN. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Número 20, ano 1984. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat20.pdf> Acesso: 24 de jun. 2022.

CAMARGO, Aspásia. **História oral e história**. Rio de Janeiro: CPDOC, 1977.

CAMARGO, Aspásia; GOÉS, Walder de. **Meio século de combate**: diálogo com Oswaldo Cordeiro de Farias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

CAMPELLO, Glauco. **Caderno de arquitetura.** São Paulo: ECidade, 2015.

CANDAU, Joël. **Antropologia da memória.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

CARLOS, Claudio Lima. **Áreas de proteção do ambiente cultural (APAC). Origem e aplicação do instrumento de proteção urbana na cidade do Rio de Janeiro (1979-2014).** Curitiba: Appris, 2020.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (org.). **Dicionário Temático de Patrimônio.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

CARVALHO, Olindo José de. **Templos católicos do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

CASTILHO, Júlio de. **Lisboa antiga. Bairros orientais.** 2. Ed. Anotações do eng. Augusto Vieira da Silva. 2. Ed. Lisboa: Câmara Municipal, 1939, 10 v.

CASTRO, Ruy. **Metrópole à Beira-Mar**: o Rio moderno dos anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CAVALCANTI, Lauro. 1982 a 1992. Dez anos na história recente do Paço Imperial. In.: CAVALCANTI, Lauro (org.). **Paço Imperial.** Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

CAVALCANTI, Nireu Oliveira. **Rio de Janeiro. Centro Histórico 1808-1998**. Marcos da Colônia. São Paulo: Hamburg Gráfica Editora, 1998.

COARACY, Vivaldo. **O Brasil de Eduard Hildebrandt.** República Democrática da Alemanha: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A., 1981.

_____. **Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial.** São Paulo: Editora da Universidade do Estado de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

_____. **Notas sobre o urbanismo barroco no Brasil.** São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Cadernos de Pesquisa do LAP, 1994.

_____. **O que faz a história oral diferente.** Proj. História, São Paulo, v. 14, s/n, p. 25-39, 1997. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819741/mod_resource/content/1/PORTELLI%2C%20Alessandro%20%E2%80%93%20O%20que%20faz%20a%20hist%C3%B3ria%20oral%20diferente.pdf. Acesso em: 07 de jun. 2022.

_____. A educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 1, p. 35–50, 2014.

_____. **Cidade.** Publicação editada pelo Sistema de Comunicação Social da Prefeitura do Rio de Janeiro. Ano III, número 6, janeiro de 1980.

_____. **Memórias da cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1965.

_____. **O Rio de Janeiro no século XVII.** Raízes e trajetória. Rio de Janeiro: Documenta Histórica, 2015.

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

COSTA E SILVA, Alberto da. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.

CRÔNICA da demolição. Direção: Eduardo Ades. Produção: Daniela Santos, Eduardo Ades e João Felipe Freitas. Rio de Janeiro: Imagem-Tempo, 2017. (90min)

CRULS, Gastão. **Aparência do Rio de Janeiro.** 2 volumes. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1965.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões.** São Paulo: Ateliê Editorial, Imprensa Oficial do Estado, Arquivo do Estado, 2001.

D´ORBIGNY, Alcide. **Viagem pitoresca através do Brasil.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

DE CASAL, Aires. **Geografia brasílica.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

DE LOS RIOS FILHO, Adolfo Morales. **O Rio de Janeiro Imperial.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

DEBRET, Jean Baptiste. In.: BANDEIRA, Julio; DO LAGO, Pedro Corrêa (org.). **Debret e o Brasil.** Ed. Capivara: Rio de Janeiro, 2007.

DENIS, Ferdinand. **Brasil.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

DIAS, Pedro. **História da Arte Luso-Brasileira, Urbanização e Fortificação.** Coimbra: Almedina, 2004.

DOS SANTOS, Afonso Carlos Marques. O Paço da Cidade: biografia de um monumento. In.: CAVALCANTI, Lauro (org.). **Paço Imperial.** Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

DO RIO, João. **A alma encantadora das ruas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

DUNLOP, Charles J. **Rio Antigo.** 2 volumes. Rio de Janeiro: Cia. Editora e Comercial F. Lemos. 1956.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ENDERS, Armelle. **A História do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2015.

EWBANK, Thomas. **A vida no Brasil ou Diário de uma visita à terra do cacaueiro e das palmeiras.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

FAZENDA, José Vieira. **Antiqualhas e memórias do Rio de Janeiro.** 5 volumes. Rio de Janeiro: Documenta Histórica, 2011.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz. **El aprendizaje fuera de la escuela.** Madrid: Ediciones Académicas, 2006.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia (org.). **A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras.** Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

FERREIRA, João; FERNANDES, Ferreira. **Frases que fizeram a História de Portugal.** Portugal: Esfera dos Livros, 2011.

FERREZ, Gilberto. **O Paço da cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1985.

FONTES, Oleone Coelho. **O treme-terra. Moreira César, a república e Canudos.** Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, Américo; OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org.). **Capítulos da memória do urbanismo carioca.** Depoimentos ao CPDOC/FGV. Rio de Janeiro: Edições Folha Seca, 2002.

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

FRIDMAN, F.; MACEDO, V. **A ordem urbana religiosa no Rio de Janeiro colonial.** URBANA: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 1–21, 2013. Disponível em: ttps://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8635109. Acesso em: 20 ago. 2022.

GERSON, Brasil. **História das Ruas do Rio.** Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi Produções Literárias, 2013.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOHN, Maria da Gloria. Educação Não Formal e o Educador Social em Projetos Não Formais. In: VERCELLI, Ligia A. (org.). **Educação não formal.** Campos de atuação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

GOHN, Maria da Gloria. **Espaço não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos.** Investigar em Educação - II ª Série, Número 1, 2014.

GRAHAM, Maria. **Diário de uma viagem ao Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

GUEDES, Max Justo. **A cartografia impressa do Brasil. Os 100 mapas mais influentes. 1506-1922.** Rio de Janeiro: Capivara, 2012.

GUIMARÃES, M. L. Salgado. História, memória e patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional,** n. 34, 2012, pp. 91-111.

GUIMARÃES, Roberta Sampaio. **O patrimônio cultural na gestão dos espaços do Rio de Janeiro.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 29, no 57, p. 149-168, janeiro-abril 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

HANDELMANN, Heinrich. **História do Brasil.** 2 volumes. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUYSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente**. Modernismos, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens. O jogo como elemento de cultura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

IPHAN. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Número 20, ano 1984. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat20.pdf> Acesso: 24 de jun. 2022.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v. 7, s/n, p. 55-66, 2008.

JONES, Collin. **The Cambridge Illustrated history of France.** Cambridge: University Press, 1947.

JORGE, Fernando. **Cala a boca, jornalista!** Osasco, SP: Novo Século Editora, 2008.

KATO, Ruth Maria. **Revoltas de rua: o Rio de Janeiro em 3 momentos (1821 – 1828 – 1831).** 224p. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

KIDDER, Daniel P. **Reminiscências de viagens e permanências no Brasil.** São Paulo: Martins/Edusp, 1972.

KNAUSS, Paulo; LENZI, Isabel; MARIZE, Malta (org.). **A História do Rio de Janeiro em 45 objetos.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

KNAUSS, Paulo. **O Rio de Janeiro da Pacificação.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1991.

KNAUSS, Paulo. **A guerra da Guanabara**: a fundação do Rio de Janeiro e a metáfora da pacificação. In.: Rio de Janeiro: histórias concisas de uma cidade de 450 anos. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Educação, 2015.

KOOLHAAS, Rem. **Três textos sobre a cidade**. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

KOPPER, Maria Eduarda Alvares. **O barroco francês e o caso de Versalhes.** 232p. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KOSERITZ, Carl von. **Imagens do Brasil.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

KOSSELECK, Reinhart. **Estratos do tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2014.

KURY, Lorelai (org.). **Lugares de memória**: a França no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson, 2018.

KURY, Lorelai. **Antigas Águas do Rio de Janeiro.** In.: **Rios do Rio.** Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson, 2020.

LAKS, Aleksander H.; SENDER, Tova. **O Sobrevivente, memórias de um brasileiro que escapou de Auschwitz.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEFEBVRE, HENRI. **O Direito à Cidade.** Itapevi: Nebli, 2016.

LEITE, Rogério Proença. Patrimônio e Centros Históricos. In.: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. (org.). **Dicionário temático de patrimônio.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LERY, Jean de. **História de uma viagem feita à terra do Brasil, também chamada América.** Rio de Janeiro: Batel: Fundação Darcy Ribeiro, 2009.

LIMA, Evelyn Furkim Werneck. **Avenida Presidente Vargas: uma drástica cirurgia. Rio de Janeiro:** Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1990.

LIMA, Hermeto; BARRETO FILHO, Mello. **História da polícia do Rio de Janeiro.** 3 volumes. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1944.

LIMA, M. Oliveira. **O movimento de independência.** São Paulo: Melhoramentos, 1972.

LIMA, M. Oliveira. **O Império Brasileiro. 1822-1889.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

LIMA, M. Oliveira. **D. João VI no Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

LODI, C. (coord.). **Guia do Patrimônio Cultural Carioca. Bens Tombados 2008.** 4. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Extraordinária do Patrimônio Cultural, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2008.

LUCCOCK, John. **Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cien años de soledad.** Barcelona: Debolsillo, 2006.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Napoleão Bonaparte.** In: Os Pensadores. XXXV. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MAWE, John. **Viagem ao interior do Brasil.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

MENEGUELLO, Cristina. Patrimônios difíceis (sombrios). In.: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. (org.). **Dicionário temático de patrimônio.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**, São Paulo, v. 155, n. 2, p. 191-203, 2006.

MENEZES, Raimundo. **Crimes e criminosos célebres.** São Paulo: Livraria Martins Fontes S.A., 1950.

MICHEL, Johann. Podemos falar de uma política do esquecimento? **Revista Memória em Rede**, v. 2, n. 3, p. 14–26, 2010.

MONTALVO, Antonio José Aguilera. **A Imponderável Fronteira**: Do material e o do intangível no patrimônio cultural. 154p. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MONTEIRO, Tobias. **História do Império**. O Primeiro Reinado. 2 volumes. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

MORAES FILHO, MELLO. **Revista de documentos para a história da cidade do Rio de Janeiro** 4 volumes. Rio de Janeiro: Typ. Leuzinger, 1894.

MOTA, Isabela; PAMPLONA, Patrícia. **Vestígios da paisagem carioca**. 50 lugares desaparecidos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

NAIFEH, Steven; SMITH, Gregory White. **Van Gogh**: a vida. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NASCIMENTO, Flávia Brito do. Corredor Cultural do Rio de Janeiro: debates e combates pelo patrimônio cultural urbano nos anos 1970. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 14, n. 2, pp. 117-139, 2018.

NONATO, José Antonio; SANTOS, Nubia Melhem (org.). **Era uma vez o morro do Castelo**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Proj. História**, v. 10, pp. 7-28, 1993.

O´NEIL, Thomas. **A vinda da família real portuguesa para o Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2007.

OLSON, Mancur. **Lógica da ação coletiva.** São Paulo: EDUSP, 2011.

OZOUF, Mona. **La fête révolutionnaire**: 1789-1799. Paris: Gallimard, 1976.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PINHEIRO, Augusto Ivan de Freitas. O Paço e a cidade. In.: CAVALCANTI, Lauro (org.). **Paço Imperial.** Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

PISTORELLO, Daniela. Itinerários, rotas e roteiros em patrimônio. In.: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. (org.). **Dicionário temático de patrimônio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, número 3, pp. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de História Oral.** São Paulo: Editora Letra e Voz, 2010.

PROCHASSON, Christophe. **L'empire des émotions. Les historiens dans la mêlée.** Paris: Éditions Demopolis, 2008. Revista Archeologica e Historica, (1). Publicação Mensal. Lisboa, 1887.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**. O museu do ensino de história. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2004.

RANGEL, Natália Fonseca de Abreu. O esvaziamento do conceito de gentrificação como estratégia política. **Cadernos Naui**, v. 4, n. 7., p. 39-57, 2015.

REGO, José Pereira. **História e descrição da febre amarela epidêmica que grassou no Rio de Janeiro em 1850.** São Paulo: Chão Editora, 2020.

REIS, Nestor Goulart. **Evolução urbana do Brasil**. 1500/1720. São Paulo: Pini, 2000.

REZENDE, Francisco de Paula Ferreira de. **Minhas recordações.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

RIBEYROLLES, Charles. **Brasil pitoresco.** 2 volumes. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Nelson. **O reacionário**. Memórias e confissões. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

RUGENDAS, Johann Moritz. In.: COSTA, Maria de Fátima; DIENER, Pablo (org.). **Rugendas e o Brasil.** São Paulo: Capivara, 2002.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: Evolução histórica e atualidades. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

SANTOS, Afonso Carlos Marques. Da casa senhorial à vila operária: patrimônio cultural e memória coletiva. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 87, 5/13, p. 127-139, out.-dez. 1986.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Noronha. **Crônicas da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Padrão: INELIVRO, 1981.

SANTOS, Paulo. **Formação de cidades no Brasil colonial.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/IPHAN, 2015.

SCHLICHTHORST, C. **O Rio de Janeiro como é (1824-26)**. Uma vez e nunca mais. Brasília: Senado Federal, 2010.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SERRÃO, Joaquim. **O Rio de Janeiro no século XVI**. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio Editorial Ltda., 2008.

SILVA, Maria Abádia da. **O consenso de Washington e a privatização da educação brasileira.** *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILY, Paulo Rogério Marques. **Proposta Pedagógica**. A cidade como espaço educativo. In: MINISTÉRIO da Educação. Salto Para o Futuro. A cidade como espaço educativo. Boletim, ano XVIII, 2008, pp. 03-07.

SOUSA, Otávio Tarquínio de. **História dos Fundadores do Império do Brasil.** 7 volumes. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1972.

TAVARES, Reinaldo Bernardes; RODRIGUES-CARVALHO, Claudia; LESSA, Andrea. Da alfândega ao Valongo: A entrada dos cativos africanos no Rio de Janeiro no século dezenove sob uma nova perspectiva historiográfica. **Latin American Antiquity**, v. 31, n. 2, p. 342–359, 2020.

TEIXEIRA, Manuel C. **A forma da cidade de origem portuguesa.** São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

THEVET, André. **A Cosmografia Universal de André Thevet, cosmógrafo do rei.** Rio de Janeiro: Batel: Fundação Darcy Ribeiro, 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado. História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**. Indagações sobre o século XX. São Paulo: Arx, 2002.

TRÍAS, Rolando A. Laguarda. **Rio de Janeiro**: historia de sus denominaciones. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1972.

TRILLA, Jaume. A Educação Não Formal. In.: ARANTES, Valéria Amorim. (org.). **Educação formal e não- formal.** São Paulo: Summus, 2008.

VILLEGAGNON, N. D. **Cartas por N. D. de Villegagnon e textos correlatos por Nicolas Barré e Jean Crispin.** Rio de Janeiro: Batel: Fundação Darcy Ribeiro, 2009.

VON LEITHOLD, T.; VON RANGO, L. **O Rio de Janeiro visto por dois prussianos em 1819.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

WALSH, R. **Notícias do Brasil (1828-29).** 2 volumes. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

WEBER, MAX. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WEINRICH, Harald. **Lete**. Arte e crítica do esquecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Legislação

BRASIL, Constituição (1946), Capítulo II - da educação e da cultural, Art. 174. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92058/constituicao-dos-estados-unidos-do-brasil-46#art-174> Acesso em: 01 de jun. 2022.

BRASIL, Constituição (1967), Título IV – Da família, da educação e da cultura, Art.172. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92036/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1967#art-172> Acesso em: 01 de jun. 2022.

BRASIL, Constituição (1969), Título IV – Da família, da educação e da cultura. Emenda constitucional n.1 de 17 de Outubro de 1969, Art. 180. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92013/emenda-constitucional-1-69#art-180> Acesso em: 01 de jun. 2022.

BRASIL, Constituição (1988), Capítulo II – Da União, Art. 23, inciso V. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-23--inc-V> Acesso em: 01 jun. 2022.
BRASIL, Constituição (1988). Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Jovem e do Idoso, Art. 227. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-227> Acesso em: 01 de jun. 2022.

BRASIL, Constituição(1988), Capítulo III, Seção II – Da Cultura, Art. 215, inciso IV. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91577/codigo-civil-lei-10406-02#> Acesso em: 01 de jun. 2022.

BRASIL, Constituição(1988), Capítulo III, Seção II – Da Cultura, Art. 216, inciso V, parágrafo 3. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-216--inc-V> Acesso em: 01 de jun. 2022.

BRASIL. Lei N. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes básicas da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acessado em: 05 de jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. Decreto N. 36605 de 11 de Dezembro de 2012. Declara Patrimônio Cultural Carioca bares e botequins tradicionais que menciona. Disponível em: < http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4368015/4108339/26DECRETO36605BareseBotequinsTradicionais.pdf> Acesso em 22 de jun. de 2022.

RIO DE JANEIRO. Lei N. 506 de 17 de Janeiro de 1984. Cria a Zona Especial do Corredor Cultural. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4354360/4107414/centro_lei506_84_corredor_cultural.pdf > Acesso em: 22 de jun. 2022.

Endereços eletrônicos:

Biblioteca Digital Luso-Brasileira. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/14936> Acesso em 19 de jun. 2022.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 01 de jun. 2022.

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14165/pesca-da-baleia-na-baia-de-guanabara>. Acesso em 19 de jun. 2022.

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14163/vista-da-lagoa-do-boqueirao-e-do-aqueduto-de-santa-teresa>. Acesso em: 19 de Jun. 2022.

Helicóptero da PM cai durante operação em favela. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL1344807-5606,00-HELICOPTERO+DA+PM+CAI+DURANTE+OPERACAO+EM+FAVELA+DO+RIO.html > Acesso em: 18 de jun. 2022.

O Corsário. Órgão de moralisação (sic) social. 23 de outubro de 1883. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/363065/per363065_1883_00005.pdf> Acesso em: 19 de jun. de 2021.

Lista de dissertações defendidas no mestrado profissional em História na UERJ – Disponível em: </http://www.ppghsuerj.pro.br/ppgeh-prof-historia/dissertacoes-defendidas-e-alunos-egressos/> Acesso em: 05 de jun. 2022.

Revista Ilustrada. Ano 8. 1883. Número 359. <http://memoria.bn.br/pdf/332747/per332747_1883_00359.pdf> Acesso em: 25 de agosto de 2021.

"O Rio de Janeiro desaparecido" VIII – A demolição do Morro Castelo. Brasiliana Fotografia, Rio de janeiro, 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=14030#:~:text=O%20Morro%20do%20Castelo%20tinha,Luzia%2C%20Miseric%C3%B3rdia%20e%20S%C3%A3o%20Jos%C3%A9> Acesso em 19 de Jun. de 2022.

Sempre a protegi', lamenta mãe de jovem morta no Morro dos Macacos. O Globo, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/sempre-protegi-lamenta-mae-de-jovem-morta-no-morro-dos-macacos.html> Acesso em: 17 de jun. 2022.

ABRANTES, Talita. O mapa das ocupações de escolas e faculdades contra Temer. *Exame*, 2016. Disponível em: <https://exame.com/brasil/o-mapa-das-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contra-temer/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

ALMEIDA, Cleomar. Professor que usou tirinha com crítica à polícia é demitido em Goiás. *Folha de S. Paulo*, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/07/professor-que-usou-tirinha-com-critica-a-policia-e-demitido-em-goias.shtml > Acesso em: 22 de jul. 2022.

CARDOSO, Lorena. 55% dos alunos não tinham acesso à internet em aulas remotas, diz IBGE.
Poder 360, 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/55-dos-alunos-nao-tinham-acesso-a-internet-em-aulas-remotas-diz-ibge/> Acesso em: 16 de jun. 2022.

COHEN, Marina. Sobrevivente do Holocausto Aleksander Laks dedicou a vida a contar aos jovens sua história. *O Globo,* 2015. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/sobrevivente-do-holocausto-aleksander-henryk-laks-dedicou-vida-contar-aos-jovens-sua-historia-16882101 Acesso em: 24 de jul. 2022

CONGRESSO do Patrimônio Arquitetônico Europeu. Declaração de Amsterdã – Outubro de 1975. Cartas Patrimoniais, IPHAN, s/d. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Amsterda%CC%83%201975.pdf> Acesso em: 21 de jun. 2022.

DEISTER, Jaqueline. Descoberta do cemitério dos pretos novos no Rio completa 26 anos no mês de janeiro. Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/11/descoberta-do-cemiterio-dos-pretos-novos-no-rio-completa-26-anos-no-mes-de-janeiro> Acesso em: 24 de jul. 2022

FANJUL, Sergio C. Franceses criam Kapital!, o 'banco imobiliário' anticapitalista. *El País Brasil*, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-10-10/o-banco-imobiliario-anticapitalista.html> Acesso em: 5 de jun. 2022.

FIENNES, Sophie. *The pervert's guide to ideology*. Reino Unido: Blinders Films, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vFIhmWB7k0U> Acesso em: 5 de jun. 2022.

GENTIL, Plínio. A escola-empresa e o professor gratiluz. *Jornal GGN*, 2021. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cidadania/a-escola-empresa-e-o-professor-gratiluz-por-plinio-gentil/> Acesso em: 6 de jun. 2022.

IPHAN. Perguntas frequentes. O que é tombamento? s/d. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/perguntasFrequentes?categoria=9> Acesso em: 22 de jun. 2022.

MACIEL, Camila. Desigualdade no acesso à internet criou "elite estudantil" no Brasil da pandemia. Brasil de Fato, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/15/desigualdade-no-acesso-a-internet-criou-elite-estudantil-no-brasil-da-pandemia> Acesso em: 16 de jun. 2022.

PORTAL MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10656-perguntaserespostas-proeja&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22 de maio 2021

RENAN, Ernest. *O que é uma nação?* Conferência realizada na Sorbonne, em 11 de março de 1882. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf> Acesso em: 19 de maio de 2022.

REZENDE, Jáder. Escola de posiciona sobre demissão de professor que usou tirinha de jornal. *Correio Braziliense*, 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/06/5019125-escola-se-posiciona-sobre-demissao-de-professor-que-uso-tirinha-sobre-policia.html> Acesso em: 22 de jul. 2022.

SOUZA, Felipe. Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. BBC News Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255> Acesso em: 16 de jun. 2022.

STRAUSS, Luís Renato. Ensino global: OMC discute novas regras para educação. *Folha UOL*, 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3003200301.htm>. Acesso em: 6 jun. 2022.

APÊNDICE A - Tabelas

Tabela 1: Ver página 39.

Tabela 2 - Exemplo de modulação de História: 3º ano do Ensino Médio de um Colégio-Curso carioca.

1	Antiguidade Clássica: Grécia e Roma
2	Idade Média e Renascimento Artístico e Cultural
3	Reforma Protestante e Antigo Regime
4	Expansão Marítima Atlântica e América Colonial
5	Brasil Colonial 1
6	Brasil Colonial 2
7	Revoluções Inglesas do século XVII e Revolução Industrial do século XVIII
8	Iluminismo e Revolução Americana
9	Revolução Francesa
10	Era Napoleônica, Congresso de Viena e Independência da América Espanhola
11	Movimentos de Sedição, Período Joanino e Independência do Brasil
12	I Reinado e Período Regencial
13	II Reinado
14	Estados Unidos no século XIX e Unificações Alemã e Italiana
15	II Revolução Industrial e Imperialismo
16	I Guerra Mundial
17	Revolução Russa
18	I República
19	I República: crise e Revolução de 1930; Crise de 1929
20	Nazifascismo
21	Era Vargas
22	Guerra Civil Espanhola e II Guerra Mundial
23	Governos Dutra, Vargas e JK
24	Guerra Fria 1
25	Guerra Fria 2

26	Governos Jânio, Jango e o golpe civil-militar de 1964
27	Regime Militar 1
28	Regime Militar 2
29	Crise do Socialismo e América Latina Contemporânea
30	Nova República e Mundo Atual

Cada aula/módulo corresponde a um encontro de 2h10min.

Tabela 3 - Assuntos cobrados nas provas específicas de História do vestibular da UERJ entre os anos de 2012 e 2020

Prova 2020:
"Descoberta" da América
Renascimento Artístico e Cultural
Antigo Regime
Independência da América espanhola e imperialismo norte-americano
Governo Deodoro da Fonseca e *fake news*
Guerra dos Boeres e campos de concentração
Independência do Brasil e os acontecimentos de 1922
Franquismo
União Europeia
Ditadura militar e Amazônia; questão indígena atual

Prova 2019:
Noite de S. Bartolomeu
Iluminismo e intelectualidade africana
Revolução Americana de 1776
Imperialismo e museus; escravismo africano no Brasil
Direito dos indígenas; Constituição de 1988
Voto feminino; ONU mulheres
Nazifascismo
Bruxas de Salem; Macartismo
Direito dos animais
Gandhi, Mandela e MLK: presos políticos no Brasil

Prova 2018:

Reforma Protestante e presença da Igreja Católica na América colonial

Colonização ibérica na América e extermínio dos povos indígenas

Revolução do Haiti

Era Napoleônica

África e escravismo negro na América

Escravismo negro no Brasil

Migrações para os EUA no século XIX

Revolução Russa e Intentona Comunista de 1935

Migrações durante a ditadura militar

LGBT

Prova 2017:

Indígenas no Brasil colonial

Cartografia no Brasil colonial

Antigo Regime

Escravismo negro no Brasil e a Lei Eusébio de Queiros

Revolução Americana de 1776 e II Revolução Industrial

Unificação Italiana e migrações para a América

Revolução Mexicana

O Brasil e a II Guerra Mundial

A Conferência de Berlim e o panafricanismo no século XX

O golpe civil-militar de 1964 e a imprensa

Prova 2016:

Sociedade asteca e conquista da América

Brasil Holandês

Revolução Científica do século XVII

Despotismo Esclarecido

Formação dos estados nacionais americanos no século XIX: Brasil e EUA

Abolicionismo no Brasil

Udenismo no intervalo democrático (1946-64)

Golpe civil-militar de 1964

África contemporânea

Feminismo e participação eleitoral da mulher no Brasil nos anos de 1930

Prova 2015:

Reforma Protestante e expansão do catolicismo na Idade Moderna

Colonização portuguesa na Amazônia

Inconfidência Mineira e Conjuração Baiana

Revolução Francesa

Romantismo e Modernismo

Guerra do Paraguai

Reformas Pereira Passos

Passeata dos Cem Mil em 1968

Holocausto e Campos de Concentração

Estado Islâmico

Prova 2014:

Absolutismo monárquico

Igreja Católica no Brasil colonial e na atualidade

Rio de Janeiro colonial e Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana *

Iluminismo

Guerra de Secessão

Liberalismo e autoritarismo

Estado Novo

II Guerra Mundial

Tratados de Roma de 1957

Golpe militar no Chile em 1973 e autoritarismo na América Latina

Prova 2013:

Expansão Marítima Atlântica

Tipos de trabalho nas Américas espanhola e inglesa

Sociedade no Antigo Regime
Inconfidência Mineira
I Reinado
Revolução Constitucionalista de 1932
II Guerra Mundial e o mundo do trabalho na América
Ascensão do nazismo
Consenso de Washington e o Estado de Bem-Estar Social
Fórum Social Mundial e a globalização

Prova de 2012:
Expansão Marítima Atlântica e a expedição de Cabral
Absolutismo monárquico
Economia mineradora
Confederação do Equador
Nazifascismo
Revolução Francesa e Revolução do Haiti
I Guerra Mundial e Revolução Russa
Mercosul
Guerra do Vietnã
Década perdida e neoliberalismo

Fonte: <https://www.vestibular.uerj.br/?page_id=7069> Acesso em: 17 de Jun. de 2022.

Em decorrência da pandemia de Covid-19, e da consequente necessidade de isolamento social, o vestibular 2021 da UERJ foi adiado e o modelo de provas foi alterado. As provas específicas foram suprimidas e substituídas por um questões objetivas e uma redação.

***** A questão número 3, sobre o Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana, cobrada na prova específica de História de 2014 do vestibular da UERJ, é a única, dentre todas as listas acima, que podemos identificar como ligada a uma tradição de atividades pedagógicas não formais. Todas as demais questões reproduzem um modelo de educação formal.

APÊNDICE B – Pesquisas

Pesquisa 1: Pesquisa voluntária realizada com 106 professores do Ensino Básico entre os dias 19 de abril a 4 de maio:

1. Você é professor de História do Ensino Básico:

	Quantidade:	Percentual:
Da rede privada:	44	41,5
Da rede federal:	20	18,9
Da rede municipal/estadual:	28	26,4
Da rede privada e pública:	14	13,2
Total:	106	100

1. Você é professor de História do Ensino Básico:

Em anos:	Quantidade:	Percentual:
Há menos de 5:	10	9,5
Entre 6 e 10:	21	20
Entre 11 e 20:	49	46,7
Há mais de 20:	25	23,8
Total:	105	100

2. Você sabe conceituar o que é uma atividade pedagógica não formal?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, eu saberia conceituar	79	74,5

Não, eu não saberia conceituar	4	3,8
Eu acho que sei o que é educação não formal, mas não tenho certeza	23	21,7
Total:	106	100

3. Você já fez alguma atividade pedagógica com seus alunos fora do ambiente da escola antes da pandemia de Covid-19?

	Quantidade:	Percentual:
Nunca	16	15,1
Pelo menos uma vez	37	34,9
Era uma atividade que realizava com alguma periodicidade	53	50
Total:	106	100

4. Em qual ou quais lugares você já levou seus alunos em atividades pedagógicas fora do ambiente escolar antes da pandemia de Covid-19?

	Quantidade:	Percentual:
Bibliotecas:	24	25,3
Centros Culturais:	57	60
Centros Históricos:	74	77,9
Cidades Históricas fora do município da escola:	34	35,8
Cinemas:	23	24,2
Feiras (antiguidades, artesanatos, gastronomia etc.)	11	11,6
Igrejas ou lugares de memória religiosa	38	40
Museus	74	77,9
Outros lugares de memória	40	42,1

Nesta pergunta não há totalização final, pois os professores poderiam assinalar mais de uma resposta

6. Você avalia que a escola em que você trabalha consegue fornecer todas as condições ideais para organizar trabalhos pedagógicos fora do ambiente escolar, como, por exemplo, acompanhamento de inspetores e transporte escolar?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, a escola consegue oferecer todas as condições necessárias para a realização da atividade pedagógica fora do ambiente escolar	26	24,5
Não, a escola não consegue oferecer todas as condições necessárias para a realização da atividade pedagógica fora do ambiente escolar	48	45,3
Eu trabalho em mais de uma escola com realidades diferentes. Em pelo menos uma há condições ideais, mas em outras, provavelmente não	26	24,5
Eu nunca realizei atividades pedagógicas fora do ambiente escolar	6	5,7
Total:	106	100

7. Você já fez alguma atividade com seus alunos fora do ambiente escolar sem apoio da escola antes da pandemia de Covid-19?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, eu já realizei atividades pedagógicas fora do ambiente escolar sem apoio da escola	45	42,9
Não, eu sempre realizei atividades pedagógicas fora do ambiente escolar com apoio da escola	47	44,8
Eu nunca realizei atividades pedagógicas fora do ambiente escolar	13	12,4
Total:	105	100,1

8. Você já deixou de realizar alguma atividade pedagógica fora da escola por falta de apoio da direção escolar?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, pelo menos uma vez	74	69,8

Não, isto nunca aconteceu	23	21,7
Eu nunca realizei atividades pedagógicas fora da escola	9	8,5
Total:	106	100

9. Você considera que os trabalhos pedagógicos fora do ambiente escolar são importantes para a formação dos seus alunos?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, são muito importantes	95	91,3
Não são importantes	2	1,9
Podem ser relevantes, mas a prática pedagógica em sala de aula é mais importante	7	6,7
Total:	104	99,9

10. Como você avalia o grau de satisfação dos alunos que participam de atividades pedagógicas fora do ambiente escolar?

	Quantidade:	Percentual:
Não sei avaliar, pois não realizo tais atividades	10	9,4
Ficam insatisfeitos	1	0,9
Ficam satisfeitos	13	12,3
Ficam muito satisfeitos	11	10,4
Ficas muito satisfeitos e gostariam que realizássemos mais atividades pedagógicas fora do ambiente escolar	71	67
Total:	106	100

11. Ao realizar a atividade pedagógica fora do ambiente escolar você exigia dos alunos que fizessem algum tipo de relatório ou elaborava alguma outra avaliação formal?

	Quantidade:	Percentual:
Eu não realizava atividades pedagógicas fora do ambiente escolar	10	9,7
Eu realizava atividades pedagógicas fora do ambiente escolar e exigia algum tipo de relatório ou avaliação formal	40	38,8
Eu realizava atividades pedagógicas fora do ambiente escolar, mas não exigia nenhum tipo de relatório ou avaliação formal	48	46,6
Eu preferiria não cobrar relatórios ou avaliações formais, mas era obrigado pela direção escolar	5	4,9
Total:	103	100

12. Você acha que atividades pedagógicas fora do ambiente escolar devem estar condicionadas a relatórios ou avaliações formais?

	Quantidade:	Percentual:
Não posso responder, pois nunca realizei atividades pedagógicas fora do ambiente escolar	9	8,5
Sim, pois desta forma o aluno se torna mais participativo e aprende mais	21	19,8
Não, pois a proposta de atividades pedagógicas fora do ambiente escolar não tem por objetivo ser mais uma avaliação formal	76	71,7
Total:	106	100

Pesquisa 2: Pesquisa voluntária realizada com 130 estudantes do Ensino Médio noturno, entre os dias 16 e 26 de agosto de 2022.

1. Qual a sua faixa etária?

Em anos:	Quantidade:	Percentual:
18 a 20:	19	14,6
21 a 25:	13	10

26 a 30:	11	8,5
31 a 35:	11	8,5
36 a 40:	28	21,5
41 a 45:	3	2,3
46 a 50:	22	16,9
51 a 55:	8	6,2
56 a 60:	6	4,6
60 ou mais:	9	6,9
Total:	130	100

2. Você é:

	Quantidade:	Percentual:
Homem:	33	25,4
Mulher:	96	73,8
Homem Trans:	0	0
Mulher Trans:	0	0
Não binário:	0	0
Prefiro não declarar:	1	0,8
Total:	130	100

3. Há quantos anos você estava sem estudar antes de ingressar na escola em que você atualmente estuda?

Em anos:	Quantidade:	Percentual:
Há menos de cinco:	50	39,1
Entre 6 e 10:	13	10,2
Entre 11 e 15:	18	14,1
Entre 16 e 20:	18	14,1
Há mais de vinte:	29	22,7
Total:	128	100,2

4. No caso da necessidade de aulas remotas, ou seja, on-line, você teria plenas condições de acompanhá-las em casa? Ou seja, você teria um espaço privado, computador e internet de alta velocidade para acompanhar as aulas on-line?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, eu teria todas estas condições para acompanhar aulas remotas	63	49,2
Não, eu teria alguma dificuldade em acompanhar as aulas remotas	50	39,1
Não, eu não teria nenhuma condição de acompanhar as aulas remotas	15	11,7
Total:	128	100

5. Atualmente você, além de estudar, trabalha?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, eu trabalho com algum vínculo profissional	39	30
Eu trabalho, mas sou autônomo	21	16,2
Eu trabalho, mas no mercado informal	17	13,1

Estou desempregado	35	26,9
Eu me dedico apenas aos estudos	15	11,5
Eu já sou aposentado	3	2,3
Total:	130	100

5. Qual a sua renda familiar aproximadamente?

Ao mês	Quantidade:	Percentual:
Menos de R$ 1.000,00 (mil reais)	38	29,5
Entre R$ 1.000,00 (mil reais) e R$ 2.000,00 (dois mil)	52	40,3
Entre R$ 2.000,00 (dois mil reais) e R$ 3.000,00 (três mil reais)	22	17,1
Entre R$ 3.000,00 (três mil reais) e R$ 4.000,00 (quatro mil reais)	10	7,8
Acima de R$ 4.000,00 (quatro mil reais)	7	5,4
Total:	129	100,1

7. O bairro em que você mora tem equipamentos culturais, como, por exemplo, bibliotecas, centros culturais, cinemas, museus ou teatros?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, o bairro em que moro oferece diversos equipamentos culturais	26	20
Não, o bairro em que moro não tem nenhum equipamento cultural	67	51,5
O bairro em que moro tem pelo menos um equipamento cultural	37	28,5
Total:	130	100

8. Você avalia que acessar equipamentos culturais, como, por exemplo, bibliotecas, centros culturais, cinemas, museus ou teatros, é importante para sua formação?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, é muito importante	128	98,5
Eu gostaria de frequentar, mas eu não tenho tempo ou não consigo acessá-los	2	1,5
Total:	130	100

9. Você tem o hábito de frequentar equipamentos culturais, como, por exemplo, bibliotecas, centros culturais, cinemas ou teatros?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, eu frequento com alguma regularidade	62	47,7
Não, eu não frequento	26	20
Eu gostaria de frequentar, mas eu não tenho tempo ou não consigo acessá-los	42	32,3
Total:	130	100

10. Você gostaria que a sua escola oferecesse atividades pedagógicas fora da escola, como, por exemplo, visitas a bibliotecas, centros culturais, cinemas, museus ou teatros?

	Quantidade:	Percentual:
Sim, eu gostaria que a escola oferecesse tais atividades	126	97,7
Não, eu não acho que tais atividades são importantes	3	2,3
Total:	129	100

11. Qual ou quais lugares você gostaria de visitar e/ou conhecer, caso fosse organizada uma saída de campo com os professores da sua escola?

	Quantidade:	Percentual:
Bibliotecas:	67	51,5

Centro Histórico:	94	72,3
Centros Culturais:	97	74,6
Cinemas:	78	60
Jardim Botânico:	87	66,9
Eu não tenho interesse em participar de atividades pedagógicas fora da escola:	1	0,8
Outros lugares:	47	36,2

Neste item os estudantes poderiam assinalar mais de uma resposta

APÊNDICE C - Cessão de direitos sobre depoimentos para o projeto de pesquisa

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO PARA O PROJETO DE PESQUISA "A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS ROTEIROS CULTURAIS NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO: OS LUGARES DE AMNÉSIA"

Pelo presente documento, Ygor Lioi, brasileiro, professor, carteira de identidade nº 7196988?-5, CPF nº 118 710 787-10, residente e domiciliado em R. Boqueirão 146 c/4 cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de Pesquisa "A EUDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS ROTEIROS CULTURAIS NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO: OS LUGARES DE AMNÉSIA":

1. A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento prestado no dia 23 de JULHO de 2021, na cidade do Rio de Janeiro, perante o mestrando/pesquisador Montgomery O. Miranda (PROFHISTORIA/UERJ);

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.

3. Fica, pois, o mestrando/pesquisador Montgomery O. Miranda, autor do projeto "A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS ROTEIROS CULTURAIS NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO: OS LUGARES DE AMNÉSIA", plenamente autorizado a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses. Assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 26 de Agosto de 2022.

Montgomery O. Miranda

Ygor Gabriel Lioi Barreto de Oliveira

Ygor Lioi

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO PARA O PROJETO DE PESQUISA "A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS ROTEIROS CULTURAIS NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO: OS LUGARES DE AMNÉSIA"

Pelo presente documento, Taiany Braga Marfetan, brasileira, professora, carteira de identidade nº 21321704-5, CPF nº 133.598.357-16, residente e domiciliado em Praça Edmundo Rego, 36, apto. 209, cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de Pesquisa "A EUDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS ROTEIROS CULTURAIS NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO: OS LUGARES DE AMNÉSIA":

1. A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento prestado no dia 6 DE JULHO DE 2016, na cidade do Rio de Janeiro, perante o mestrando/pesquisador Montgomery O. Miranda (PROFHISTORIA/UERJ);

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.

3. Fica, pois, o mestrando/pesquisador Montgomery O. Miranda, autor do projeto "A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS ROTEIROS CULTURAIS NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO: OS LUGARES DE AMNÉSIA", plenamente autorizado a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses. Assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 16 de Agosto de 2022.

Montgomery O. Miranda

Taiany Braga Marfetan

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO PARA O PROJETO DE PESQUISA "A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS ROTEIROS CULTURAIS NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO: OS LUGARES DE AMNÉSIA"

Pelo presente documento, Augusto Ivan Freitas Pinheiro, brasileiro, arquiteto e urbanista, carteira de identidade nº 10 610 570-7, DETRAN, RJ, CPF nº 130027087-09, residente e domiciliado em Avenida Epitácio Pessoa, 2214, 803, cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de Pesquisa "A EUDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS ROTEIROS CULTURAIS NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO: OS LUGARES DE AMNÉSIA":

1. A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento prestado no dia 6 DE ABRIL DE 2022, na cidade do Rio de Janeiro, perante o mestrando/pesquisador Montgomery O. Miranda (PROFHISTORIA/UERJ);

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.

3. Fica, pois, o mestrando/pesquisador Montgomery O. Miranda, autor do projeto "A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS ROTEIROS CULTURAIS NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO: OS LUGARES DE AMNÉSIA", plenamente autorizado a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses. Assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 27 de julho de 2022.

Montgomery O. Miranda

Augusto Ivan Freitas Pinheiro

ANEXO - Placas do Roteiro Cultural dos Lugares de Amnésia

Largo de Santa Rita
Neste local funcionou um dos seis cemitérios coloniais que recebiam os corpos de escravizados negros.
22640-100 Centro
Roteiro Cultural dos Lugares de Amnésia

Praça XV de Novembro
Este foi um dos locais em que os escravizados negros eram torturados no pelourinho até o século XIX.
20010-010 Centro
Roteiro Cultural dos Lugares de Amnésia