

Ensino de História, Patrimônio Cultural e Memória Social: desafios e possibilidades de uma comunidade escolar em Madureira/RJ

Juçara da Silva Barbosa de Mello

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Sérgio Hamilton da Silva Barra

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: No presente artigo, analisam-se as inter-relações entre memória, identidade e patrimônio histórico e cultural e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem de história, a partir do estudo de caso de uma comunidade escolar localizada no bairro de Madureira (RJ). Chama-se a atenção para a importância assumida pela noção de referência cultural tanto nas atuais políticas de preservação do patrimônio cultural quanto no processo de ensino e aprendizagem, marcado pela apropriação, invenção e produção de significados, resultantes do protagonismo dos sujeitos que o constituem. Propõe-se que a identificação das referências culturais seja elemento fundamental na construção de uma didática do ensino de história, em cujo centro está o aluno.

Palavras chave: ensino de história, patrimônio cultural, memória, referência cultural, Madureira/RJ, história local.

Teaching of History, Cultural Heritage and Social Memory: challenges and possibilities of a school community in Madureira/RJ

Juçara da Silva Barbosa de Mello

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Sérgio Hamilton da Silva Barra

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Abstract: This article seeks to analyze the interrelationships between memory, identity and historical and cultural heritage and its use in the teaching-learning process of history, based on a case study with a school community located in the neighborhood of Madureira (RJ). It calls attention to the importance assumed by the notion of cultural reference both in the current cultural heritage preservation policies, as in the teaching and learning process, marked by the appropriation, invention and production of meanings, resulting from the protagonism of the individuals who constitute it. The article proposes that the identification of the cultural references becomes a fundamental element in the construction of a didactics of history teaching, in which the student is at the center.

Keywords: teaching history, cultural heritage, memory, cultural reference, Madureira/RJ, local history.

Enseñanza de la historia, el patrimonio cultural y la memoria social: retos y posibilidades de una comunidad escolar en Madureira / RJ

Juçara da Silva Barbosa de Mello

Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Sérgio Hamilton da Silva Barra

Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumen: En este artículo se pretende analizar las interrelaciones entre la memoria, la identidad y el patrimonio histórico y cultural y su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, a partir del estudio de caso de una comunidad colarubicada en el barrio de Madureira (RJ). Se llama la atención sobre la importancia que asume la noción de referente cultural, tanto en las políticas actuales de preservación del patrimonio cultural, como en el proceso de enseñanza y aprendizaje, marcado por la apropiación, la invención y la producción de significados, resultante del protagonismo de los sujetos que lo constituyen. Se propone que la identificación de las referencias culturales se convierte en un elemento clave en la construcción de una didáctica de la enseñanza de la historia, cuyo centro se encuentra el estudiante.

Palabras Clave: enseñanza de la historia, patrimonio cultural, memoria, referente cultural, Madureira/ RJ, historia local.

Introdução

Desde as últimas décadas do século passado, a preservação do patrimônio cultural e o ensino de história têm passado por transformações que aproximam cada vez mais estas duas instâncias. Trata-se da valorização do papel ativo de sujeitos que, tradicionalmente, eram encarados apenas como receptores passivos, seja do processo de definição e implementação das ações de preservação, no primeiro caso, seja do processo de ensino-aprendizagem, no segundo.

Em 4 de agosto de 2000, foi promulgado o Decreto nº 3.551 (Brasil, 2000), que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial (PNPI). Um de seus objetivos era atualizar as práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil, adequando-as à nova definição de patrimônio cultural brasileiro expressa na Constituição Federal de 1988, mas não apenas isso. Em seu artigo 216, consta que “[...] constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 1988). Assim, o decreto tinha também o objetivo de atender à necessidade de democratização do patrimônio cultural, seja pela ampliação da noção de patrimônio no sentido do reconhecimento da cultura tradicional e popular como objeto patrimonial seja pela base coletiva do pedido de registro. Além da inclusão das múltiplas referências da diversidade étnica e cultural na narrativa oficial da nação, tinha também uma posição de compromisso com os grupos sociais até então marginalizados das políticas públicas de maneira geral. Como afirma Fabíola Nogueira da Gama Cardoso, a política de salvaguarda do patrimônio imaterial está orientada por diretrizes que buscam promover:

- i) o reconhecimento da diversidade étnica e cultural do país; ii) a descentralização das ações institucionais para regiões historicamente pouco atendidas pela ação estatal; iii) a ampliação do uso social dos bens culturais e a democratização do acesso aos benefícios gerados pelo seu reconhecimento como patrimônio cultural; iv) a sustentabilidade das ações de preservação por meio da promoção do desenvolvimento social e econômico das comunidades portadoras e mantenedoras do patrimônio; e v) a defesa de bens culturais em

situação de risco e dos direitos relacionados às expressões reconhecidas como patrimônio cultural (Cardoso, 2007, p. 205).

Tal política de preservação retirou o monopólio da definição do que deve ser o patrimônio cultural nacional de um grupo de intelectuais e técnicos especialistas em história, arte e arquitetura, tornando essencial a participação dos sujeitos sociais que cotidianamente produzem e mantêm essas práticas culturais que, desde então, passaram a ser alvo da política de preservação na definição e implementação das ações de preservação. Por meio do uso da noção de ‘referências culturais’ se entende que a constituição de patrimônios culturais deve fazer sentido e ter valor para a sua ‘comunidade de interpretação’, na definição de Dominique Poulot (2009, p. 229). Assim, atribui-se uma importância maior ao ponto de vista da recepção: “Longe da definição canônica de uma herança cultural coerente a ser transmitida à geração seguinte, assistiu-se à emergência da ideia de culturas múltiplas, propícias a alimentar e a fortalecer a pluralidade de identidades” (Poulot, 2009, p. 199)

Esse movimento está ligado às transformações resultantes do maior convívio com a diversidade, tema posto intensamente na ordem do dia. Tal convívio é impulsionado pelo vertiginoso avanço das tecnologias da comunicação, as quais, imprimindo uma dinâmica cada vez mais acelerada às informações, vêm causando efeitos na formação identitária de grupos e indivíduos e encurtando as distâncias entre pessoas e culturas.

Do mesmo modo, como ressalta Ilmar de Rohloff de Mattos, o impacto da globalização na compressão das dimensões espaço-temporais tem levado a um questionamento cada vez maior das grandes narrativas da história, da língua e da literatura, colocando novos desafios ao processo de ensino-aprendizagem da História: “A abertura para a diferença e o progressivo deslocamento em direção às margens, revelam novos atores e autores” (Mattos, 2006, p. 10). Nesse sentido, a aula é apresentada como um momento de interação, no qual o ‘texto’ da aula é construído a partir da leitura de outros textos – seja qual for a natureza deles –, em um processo marcado pela apropriação, pela invenção e pela produção de significados e protagonizado pelos sujeitos que a constituem: professores e alunos, e estes ocupam um lugar central, segundo o autor. A aula já não é um momento de reprodução de verdades prontas e acabadas que deixaram de fazer sentido no mundo contemporâneo, mas sim um constructo cultural dotado de historicidade.

Nesse sentido, o universo de interesses e significados por parte de professores e alunos torna-se elemento central na definição dos modos como o conhecimento histórico é interiorizado e vivenciado nas mais diversas circunstâncias e situações do cotidiano. A compreensão desse quadro por professores e futuros professores é o passo inicial para que alguns dos grandes desafios postos para o ensino-aprendizagem de História na contemporaneidade sejam efetivamente enfrentados. Nessa perspectiva, o professor da História escolar, para além da história que se pretende ensinar, necessita mobilizar conhecimentos pré-existentes dos alunos e seus interesses. Para Jean Piaget, o interesse consiste em um prolongamento das necessidades. Na interação que o indivíduo estabelece com o mundo, um objeto ganha o estatuto de ‘interessante’ à medida que atende a uma necessidade.

O interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar mentalmente é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre objeto e o eu não é outra que o interesse, no sentido mais direto do termo: ‘inter-esse’ (Piaget, 2005, p. 37, grifo do autor).

Tal mobilização visa estabelecer pontos de contato entre o conhecido e o desconhecido, de modo que o novo conhecimento resulte de um dinâmico processo de modificação e de transformação do objeto para si. Essa formulação é sintetizada por Flávia Caimi em uma frase simples, mas que permite pensar os saberes necessários ao professor da História escolar: “[...] para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (Caimi, 2006, p.71). Por sua vez, para ‘entender de João’, é preciso levar em conta seu universo cultural, onde se incluem suas vivências e suas lembranças. Estas influenciam sua maneira de se perceber e de atuar no mundo.

A esse respeito, é importante lembrar algumas características do funcionamento da memória. Antes de qualquer coisa, como explica Fernando Catroga (2001, p. 20), a memória não é um armazém acumulativo de acontecimentos vividos, mas a retenção afetiva e ‘quente’ do passado no interior da tensão tridimensional do tempo, o que implica um trabalho de seleção que desempenha um papel fundamental de significação: fica o que significa ou o que tem significado para quem recorda. A memória só será preservada caso o indivíduo mantenha com ela uma conexão que promova o sentimento de preservação da sua identidade.

Talvez a mais importante das facetas da memória seja a busca de nexos entre o passado e o presente, o fortalecimento da noção de continuidade que permite a sensação de pertencimento. Tal continuidade é necessária à construção de identidades, sejam individuais sejam coletivas: “Não há memória sem algo que se fixe e estabilize em ‘quadros de memória’, estes, porém, só nascem, ganham fama e se definem no ponto de encontro entre o que passa e muda incessantemente e o que aspira a manter-se, a reproduzir-se e a repetir-se” (Catroga, 2001, p. 30, grifo do autor).

Uma vez que toda memória é coletiva (Halbwachs, 1990), ela será sempre formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.), como ressaltou Catroga (2001). As memórias compartilhadas formam vínculos de pertencimento que conformam as identidades e legitimam a formação de grupos sociais que se diferenciam de outros a partir de referenciais culturais próprios. Dessa forma, como afirma o autor, a memória tem um papel pragmático e normativo que visa inserir os indivíduos em cadeias de filiação identitária, distinguindo-os e diferenciando-os em relação a outros e exigindo, em nome da identidade do eu ou da perenidade do grupo, deveres e lealdades. (Catroga, 2001).

Ressalta ainda Catroga (2001) que a memória nunca se desenvolverá no interior dos sujeitos sem suportes materiais, sociais e simbólicos, porque o seu conteúdo é inseparável dos seus campos de objetivação (linguagem, imagens, relíquias, lugares, escrita, monumentos) e dos ritos que o reproduzem e o transmitem. A memória coletiva pode ser formada:

Por bens materiais, como prédios históricos, praças, conjuntos arquitetônicos, paisagens naturais, pinturas e fotografias, entre outros objetos reconhecidos como referenciais para aquele grupo e que, por isso, são destinados ao usufruto de toda a comunidade. Da mesma forma, também é patrimônio um conjunto de bens imateriais, como as festas, as músicas, o gosto culinário e a História (Rocha, 2012, p. 7).

A leitura desses ‘traços’ do passado só será ‘re-suscitadora’ de memórias, nas palavras de Catroga (2001), se for mediada pela afetividade e pela partilha comunitária com outros. A ‘comunidade de interpretação’ deve atribuir sentidos a esses traços e compartilhá-los, considerando-os importantes para a vida dos indivíduos e da coletividade.

O projeto de pesquisa ‘Memória, História e Patrimônio Cultural: desafios e perspectivas na educação básica’, que serve de tema para o presente artigo, busca analisar as inter-relações entre memória, identidade e patrimônio histórico e cultural e suas utilizações no ensino-aprendizagem da História escolar.

O intenso convívio com a diversidade, a relação conflituosa entre história e memória e a ‘guinada subjetiva’ (Sarlo, 2007) verificada em estudos do passado nas últimas décadas concorrem para o surgimento de uma demanda cada vez maior por uma escola que reconheça e valorize as referências culturais de seus alunos. Nestes termos, a escola poderia contribuir para “[...] a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã” (Brasil, 1998, p. 5).

A inserção do tema do patrimônio histórico e cultural nas aulas de História apresenta-se como importante recurso para a construção de ‘aulas como texto’ pela ação direta que pode exercer na ressignificação de memórias e na formação de novas identidades. Nessa perspectiva, as ações empreendidas no âmbito do projeto encontram-se balizadas pela consideração do patrimônio cultural como fonte primária, sendo possível desenvolver metodologias de trabalho que possibilitem seu conhecimento, sua problematização e a apropriação da história e da memória locais, buscando, sempre que possível, conectá-las à história mais ampla.

Destaca-se, aqui, que o patrimônio cultural, embora possa ser representativo de histórias e memórias, não se confunde, por princípio, com nenhuma das duas, já que se trata de elemento de disputa fortemente atravessado por relações de poder. Os vestígios do passado, em seus mais diversos formatos, evidenciados em sua materialidade ou imaterialidade, persistem e são preservados por seu valor simbólico. Tal simbolismo se constitui pelos significados que grupos sociais atribuíram em diferentes circunstâncias históricas. Sua valoração (ou não) através dos tempos pode nos revelar muito sobre o próprio tempo, sobre as relações de poder que neles se processavam e que levaram, de um lado, à perenização de determinados vestígios e, de outro, ao apagamento de tantos outros, em um movimento que se altera permanentemente, conforme as dinâmicas mudanças na configuração histórica do tempo presente.

Diagnóstico de referências culturais

Com o objetivo de analisar as influências dessas transformações mais amplas descritas na introdução desse trabalho, seja na concepção do patrimônio cultural, seja no ensino de história, em contextos sociais locais

específicos, foi desenvolvido o projeto de pesquisa ‘Memória, História e Patrimônio Cultural: desafios e perspectivas na educação básica’ em parceria com a direção e professores do Instituto de Educação Carmela Dutra, localizado no bairro de Madureira, zona norte do município do Rio de Janeiro. O projeto contou com um financiamento obtido junto à FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro).

O bairro de Madureira vem sendo alvo das recentes intervenções urbanas por parte da última administração municipal. Talvez essa seja a única área distante da região central na qual não aconteceu nenhuma atividade ligada aos Jogos Olímpicos e que vem merecendo atenção por parte da Prefeitura da Cidade. O espaço urbano do Rio de Janeiro está estruturado, desde pelo menos o começo do século XX, por uma dicotomia centro x subúrbio ou zona sul x zona norte, sendo a região central da cidade e a zona sul, historicamente, as áreas de moradia da população de maior poder aquisitivo e as que receberam (e recebem) mais atenção do poder público. Em contrapartida, a lógica própria de desenvolvimento da cidade, impulsionada pela expansão das linhas férreas e de bondes (Abreu, 1987), fez dos subúrbios e bairros da zona norte distantes do centro o local de moradia das camadas sociais menos abastadas, o qual recebe também menos atenção por parte do poder público. Esse fato acabou por estigmatizar negativamente essa região como uma região carente. Dessa forma, como explica Amanda Cristina Bueno de Castro, o bairro não é somente uma divisão administrativa do município, mas uma ‘categoria simbólica de referência social’ (Castro, 2015):

O que verificamos é uma seleção social, pois sendo o espaço urbano um espaço construído pela sociedade ele acaba cristalizando algumas distinções geradas pela posição relativa dos agentes sociais e pelas capacidades díspares de apropriação dos recursos, tanto de caráter econômico quanto simbólico (Castro, 2015, p. 10).

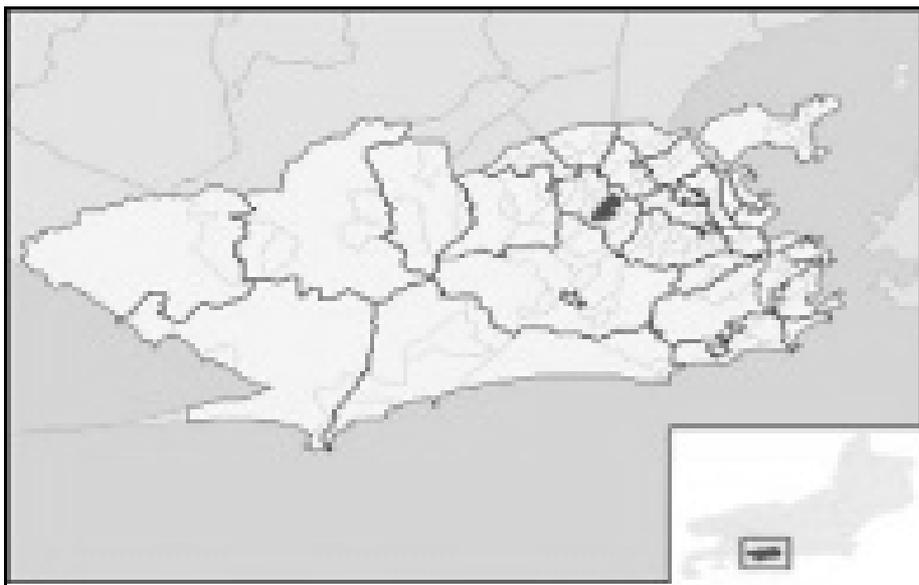


Figura 1: Localização do bairro de Madureira no município do Rio de Janeiro.
Fonte: Nova Iguaçú (2016).

A administração municipal do prefeito Eduardo Paes (2009-2016), no bojo das intervenções urbanas que a marcaram e que buscavam preparar a cidade para receber os chamados megaeventos (como a Copa do Mundo de Futebol em 2010 e os Jogos Olímpicos de Verão em 2016), procurou ‘vender’ o bairro como um novo roteiro turístico, diferente dos tradicionais, baseado na ideia de ‘capital do subúrbio’ ou ‘coração da Zona Norte’ carioca. Para tanto, foi explorada a presença de manifestações culturais que podem facilmente ser assimiladas a uma ‘identidade cultural carioca’ estereotipada, mas muito difundida no senso comum. A construção dessa identidade, chamando a atenção para a expressiva presença da população afrodescendente na composição social do bairro, coloca em evidência as manifestações culturais de matriz afro-brasileira. Dentre essas manifestações, destaca-se o samba, em todas as suas variações, seja pela presença de grandes agremiações carnavalescas, como a Portela e a Império Serrano, seja pela tradição dos pagodes e rodas de samba e, mesmo, pela prática do jongo, considerado por folcloristas o ancestral direto do samba (Penteadó, 2010) na comunidade do Morro da Serrinha. Outras manifestações culturais ligadas à cultura afrodescendente, como as práticas do Candomblé e da Umbanda, por um lado, e o Baile

Charme que acontece embaixo do Viaduto Negrão de Lima, por outro, também marcam presença no cotidiano do bairro.

Como ressaltado anteriormente, em Madureira, encontra-se o Instituto de Educação Carmela Dutra, escola de formação de professores primários (curso normal), criada pelo decreto-lei 8.548, de 22 de junho de 1946. Como explica Fábio Souza Lima (2016), a Escola Normal Carmela Dutra foi criada na então ‘2ª Zona Suburbana Remota e de difícil acesso’, como era classificada a região de Madureira pelo Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, a qual foi a primeira escola de formação de professores localizada no subúrbio carioca. Nos anos 1940, Madureira era, ao mesmo tempo, o bairro de maior crescimento comercial e populacional da Freguesia do Irajá. Amanda Cristina Bueno de Castro afirma que a Freguesia do Irajá, primeira freguesia rural do Rio de Janeiro, fundada ainda no século XVII, apresentou a mais alta taxa de crescimento populacional da cidade, alcançando na segunda década do século XX a marca de 263% de aumento no número de seus habitantes em relação ao ano de 1906 (Castro, 2015). A escola normal parece ter sido criada para promover o aumento do quadro de professores primários que deveriam atuar na zona rural do Rio de Janeiro. Como ressalta Lima (2016), destinou-se também a atender às representações construídas na primeira metade do século passado sobre as ‘professoras normalistas’, como aquelas que tinham a ‘missão’ de adequar o comportamento ‘incivilizado’ dos habitantes das zonas rurais às novas propostas de Brasil, que tomaram forma desde a Revolução de 1930, principalmente com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dois anos depois.

O primeiro passo da pesquisa foi realizar um diagnóstico da leitura de professores e alunos sobre a temática do patrimônio cultural e se e como são vislumbradas as articulações com os temas da memória e da construção de identidades no contexto das aulas. Foram aplicados questionários direcionados à investigação das percepções que os professores têm da temática do patrimônio cultural de um modo geral, do patrimônio cultural na região de Madureira e de suas utilizações em sala de aula. Ao mesmo tempo, tais questionários serviram para um levantamento das referências culturais locais da comunidade do entorno da escola. Para efeito de discussão no presente artigo, foram analisadas duas enquetes realizadas em momentos diferentes com a comunidade escolar do

Instituto de Educação Carmela Dutra e com a comunidade do bairro de Madureira¹.

A primeira dessas enquetes, à qual os gráficos a seguir se referem, foi realizada pela professora de História do Instituto de Educação Carmela Dutra e de Prática de Ensino do Departamento de História da PUC-Rio, Iamara Viana, a partir de questionários aplicados em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do mesmo colégio no ano de 2014. Os alunos, cujas idades giravam em torno dos 14 aos 16 anos, embora fossem moradores da região e consumidores de sua cultura, ao mesmo tempo em que reconheciam a importância do patrimônio cultural como meio de valorização da cultura de um povo, apresentavam pouco conhecimento de bens culturais de sua própria região².

¹ Importante deixar claro que as duas enquetes tiveram o objetivo de realizar um diagnóstico do conhecimento da comunidade escolar do Instituto de Educação Carmela Dutra e do bairro sobre o tema do patrimônio cultural. Não foi realizada com os participantes nenhuma explicação prévia do conceito ou do tratamento acadêmico do tema, assim como não houve um trabalho contínuo sobre o tema com os alunos no intervalo de tempo entre a realização das duas enquetes. Isso poderia explicar, a princípio, o aparecimento de respostas mais complexas por parte dos entrevistados na segunda enquete.

² Os dados da pesquisa da professora Iamara Viana foram apresentados na comunicação oral *Estudos sobre o patrimônio cultural das populações afrodescendentes no Rio de Janeiro: experiências do Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural*, apresentada na mesa 'Experiências de inclusão social por meio do ensino de História e das mídias digitais (Brasil e Moçambique)', realizado na PUC-Rio, no dia 02 de junho de 2016. Tais resultados, que ainda não se encontram publicados, foram gentilmente cedidos pela autora. O total de alunos entrevistados não foi informado.



Gráfico 1: Porcentagem de alunos que consideram o patrimônio cultural algo importante.

Fonte: Viana (2016).



Gráfico 2: Porcentagem de alunos que sabem citar algum exemplo de patrimônio cultural existente no seu bairro.

Fonte: Viana (2016).

Chama a atenção o fato de que, quando lhes foi perguntado quais exemplos do patrimônio cultural nacional eles conheciam, tenham surgido apenas duas opções de resposta: Portela e Cristo Redentor, sendo o segundo dez vezes mais citado que o primeiro. O bairro de Madureira conta com um conjunto de bens culturais, alguns deles já reconhecidos pelos órgãos de preservação do patrimônio cultural, com projeção nacional e até internacional. Com base no Decreto Municipal 24.560, de 25 de agosto de 2004, foram tombados 10 bens culturais de natureza material no bairro de Madureira (79% do total de bens tombados no bairro até o ano de 2016)³. Anteriormente a esse decreto, o órgão municipal de preservação do patrimônio cultural já havia tombado outros dois bens materiais: a Igreja do Santo Sepulcro e a quadra do G.R.E.S. Portela⁴. Posteriormente ao decreto 24.102, aconteceu o tombamento de apenas mais um bem cultural de Madureira: a Assembleia de Deus⁵. O decreto municipal nº 23.162, de 21 de julho de 2003, instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem o ‘Patrimônio Cultural Carioca’. Entre os bens imateriais registrados pelo órgão municipal de preservação do patrimônio cultural, encontram-se dois diretamente ligados ao bairro de Madureira: O Mercado de Madureira e o Baile Charme⁶.

³ Igreja de São José da Pedra, Ciclo Suburbano, Conjunto arquitetônico do Cinema Madureira, Fazenda do Campinho, Estalagem do Campinho, Sobrados de 1915, Conjunto arquitetônico do Cinema Beija-Flor, Igreja de Nossa Senhora da Conceição do Campinho, Conjunto arquitetônico datado de 1914 e Cinema Alfa.

⁴Tombados pelo Decreto nº 14.716 (Rio de Janeiro, 1996) e pela Lei Municipal nº 3.134 (Rio de Janeiro, 2000), respectivamente.

⁵ Pelo Decreto nº 36.383 (Rio de Janeiro, 2012a).

⁶Decretos nº 35.682 (Rio de Janeiro, 2012b), e nº 36.803 (Rio de Janeiro, 2013).

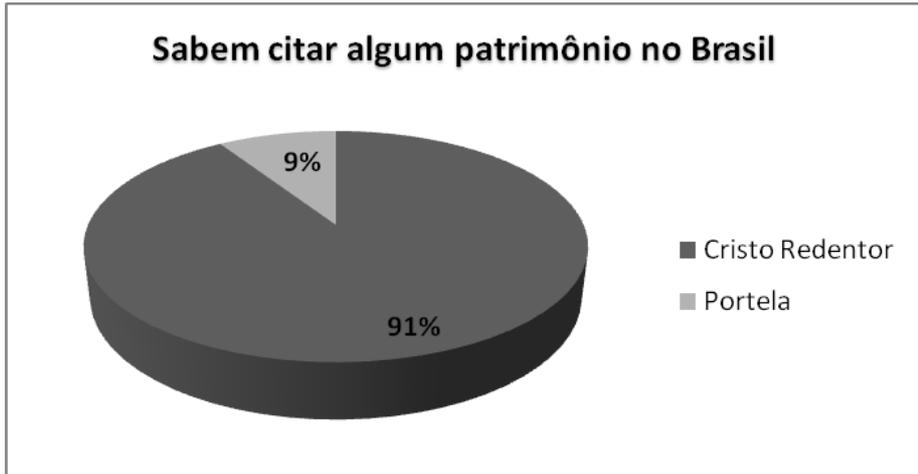


Gráfico 3: porcentagem de alunos que sabem citar algum exemplo de patrimônio cultural existente no Rio de Janeiro.

Fonte: Viana (2016).

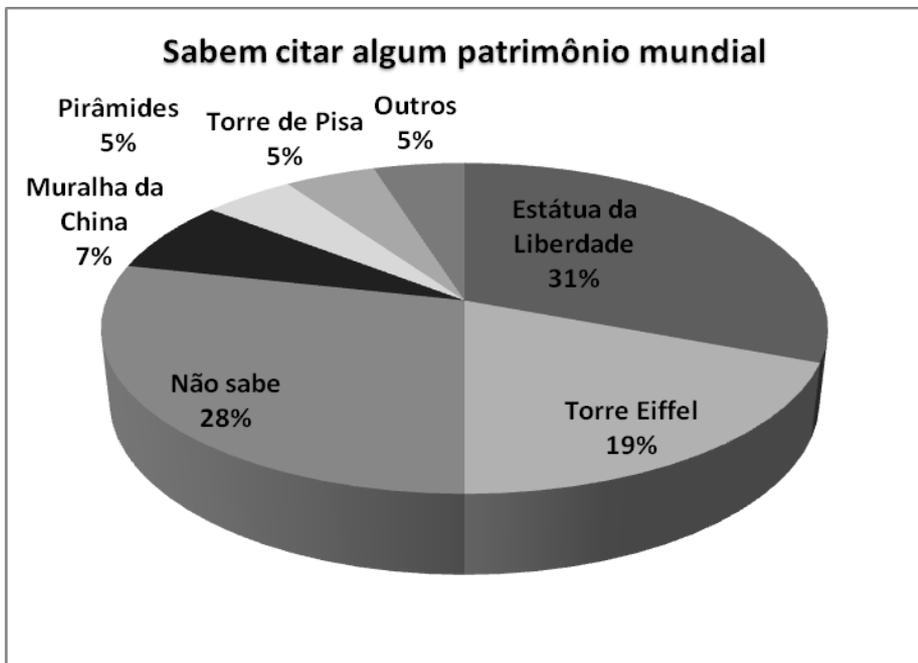


Gráfico 4: Exemplos de patrimônios internacionais citados pelos alunos.

Fonte: Viana (2016).

A segunda enquete, realizada no primeiro semestre de 2015 pelas alunas bolsistas do projeto ‘Memória, História e Patrimônio Cultural: desafios e perspectivas na educação básica’, apresenta um quadro muito mais rico e variado de respostas. Apenas 20% dos entrevistados responderam que não conheciam nenhum patrimônio cultural. Aos outros 80% foi pedido que citassem exemplos de patrimônios culturais. Foram citados 36 bens diferentes, dos quais 9 estão localizados na região de Madureira. Como não foi definida uma quantidade de bens a ser citados por cada entrevistado, alguns deles apareceram mais de uma vez. Interessante chamar a atenção para o fato de que os bens localizados em Madureira tiveram um número muito pequeno de citações. O Mercado de Madureira foi o mais citado (sete vezes). Já, o bem cultural mais citado foi o Cristo Redentor, com vinte citações.

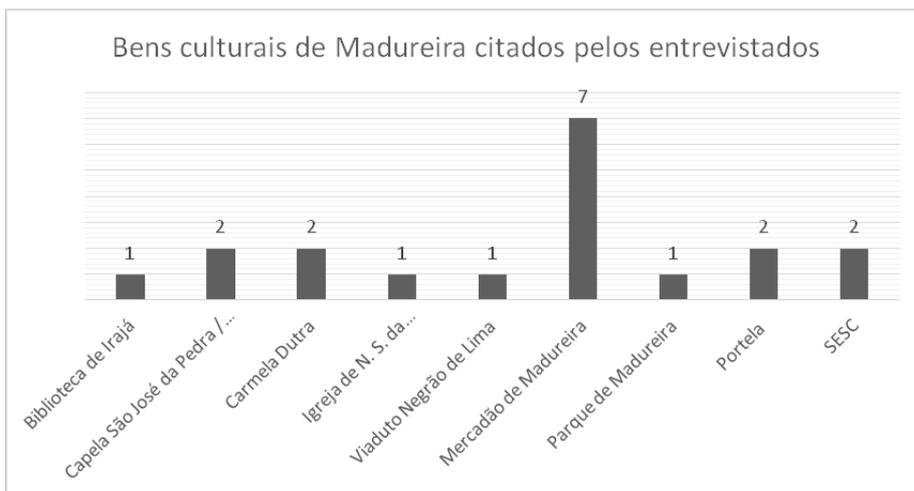


Gráfico 5: Bens culturais de Madureira citados pelos entrevistados com o respectivo número de citações.

Fonte: Os autores.

Na pergunta seguinte, foi pedido que os entrevistados apontassem o que consideravam patrimônio cultural exclusivo da região de Madureira. O conjunto de bens culturais citados então diversificou-se, passando dos nove mencionados citados na resposta da questão anterior para dezesseis bens diferentes. Como ocorreu na pergunta anterior, nesta também não foi definido um número de citações por entrevistado, de forma que muitos

acabaram por citar mais de um bem. Do total de 118 entrevistados, 14 não souberam identificar nenhum exemplo de patrimônio cultural existente na região de Madureira. O número pode parecer pequeno, mas dois fatores devem ser levados em consideração: em primeiro lugar, o fato de a totalidade dos entrevistados ser de moradores da região, sendo a maioria deles (76) com mais de quinze anos de residência; em segundo lugar, o fato do número de ‘nada / não sei’ ter sido maior do que, por exemplo, o número menções à Portela, talvez o mais conhecido dos bens culturais da região.

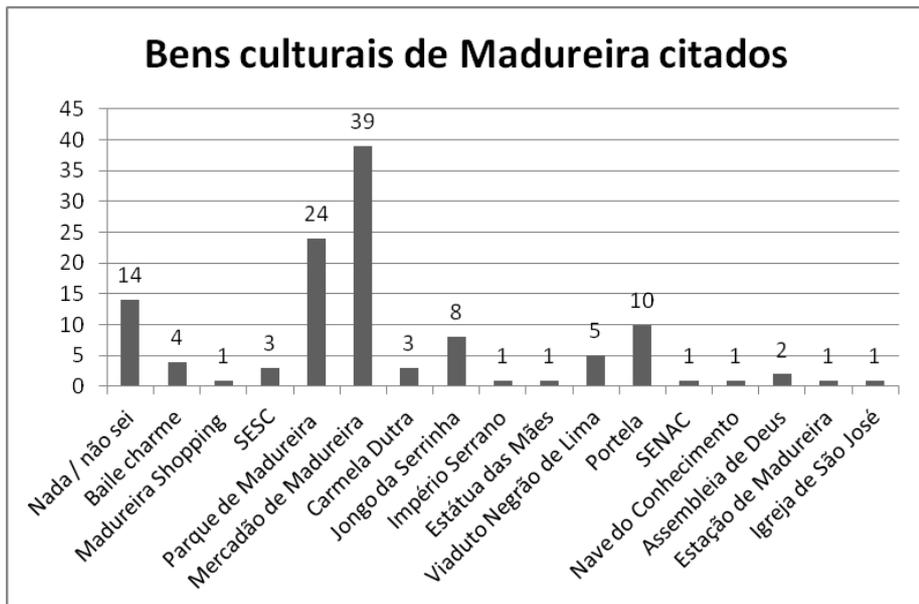


Gráfico 6: Bens culturais citados pelos entrevistados localizados no bairro de Madureira e adjacências.

Fonte: Os autores.

Algumas conclusões podem ser tiradas da análise dos gráficos acima. Antes de mais nada, sempre que foram questionados sobre seu conhecimento de patrimônios culturais, os bens de expressão nacional e internacional parecem ter vindo primeiro à mente dos entrevistados, de forma que os bens locais foram muito menos citados. Dessa forma, o patrimônio cultural se configura como algo distante e, portanto, maior ou mais importante do que as referências locais, a ponto de alguns

entrevistados, quando instados a citar bens de sua região, não sabem oferecer nenhum exemplo. Talvez seja possível enxergar aí uma influência da forma como foram historicamente conduzidas as políticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil. A partir da atuação de um grupo de intelectuais e técnicos especialistas em história da arte e da arquitetura que, atuando a partir de dentro do Estado em um contexto político autoritário, definiu, nos primeiros 8 anos do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), o conjunto de bens considerados representativos da cultura nacional. Como chama a atenção Márcia Chuva (2009), o número de bens tombados nesse período (417) representa 40% de todos os bens tombados até 2008.

A história contada por meio da maioria absoluta dos bens selecionados foi demarcada cronologicamente no período colonial, com ênfase no processo sociocultural advindo da proliferação de cidades auríferas mineiras, assim como nos centros de poder político e econômico desse período – Salvador e Rio de Janeiro; a região de ocupação antiga em Pernambuco, graças à economia açucareira, onde foi também enfatizado, na seleção de bens, o caráter de berço da nacionalidade, referindo-se à vitória sobre os holandeses em Pernambuco; e a arquitetura jesuítica e a ‘sobriedade’ de suas formas artísticas, conforme escreveu Lúcio Costa (CHUVA, 2009, p. 217, grifo do autor)

Diretamente relacionada a essa prática, entre os bens citados pelos entrevistados, predominou o chamado patrimônio material ou construído. A criação do Instituto do Tombamento pelo decreto-lei nº 25 (Brasil, 1937), circunscreveu a discussão acerca da definição do patrimônio cultural nacional à problemática da cultura material e ao privilégio dado ao valor artístico (estético-estilístico), em detrimento do valor histórico. Isso fica expresso pelo maior número de inscrições no Livro do Tombo de Belas Artes (173 inscrições entre 1938 e 1946) do que no Livro do Tombo Histórico (44 inscrições no mesmo período). Como explica Marcia Chuva (2009), ao Livro de Belas Artes ficaram reservados aqueles bens considerados obras de arte, ou seja, obras autênticas da produção artística originária da nação e que consagraram o recorte privilegiado da arquitetura colonial mineira (especialmente a religiosa). Já, as inscrições feitas apenas no Livro de Tombo Histórico registravam ideias como a de repetição (seleção de exemplares pertencentes a séries históricas, com finalidade

documental), de origem (ressaltando a antiguidade do imóvel selecionado, mesmo que não contivesse dados artísticos relevantes) e de homenagem a personagens vinculadas a uma história contada por meio de edificações. A valorização desses aspectos não-artísticos é explicada pelo fato de que todos os bens que foram inscritos apenas no Livro Histórico encontram-se localizados em áreas distantes das privilegiadas como produtoras de arte, como ressalta Marcia Chuva (2009).

Entre os bens localizados na região de Madureira citados pelos entrevistados, os mais lembrados foram o Mercadão de Madureira e o Parque de Madureira. Apesar de serem conjuntos arquitetônicos/urbanísticos, nenhum dos dois bens foi lembrado por seu valor estético-estilístico, ao contrário, por exemplo, da Igreja da Assembleia de Deus ou da Capela de São José da Pedra. Estes bens foram tombados pelo já citado decreto municipal nº 24.560 (Rio de Janeiro, 2004), e muito menos lembrados do que o Mercadão e o Parque, que, assim como outros bens também lembrados pelos entrevistados, constituem referências culturais locais por serem importantes espaços de sociabilidade, locais de manifestações culturais significativas para a vida dos moradores de Madureira e de bairros vizinhos.

O Mercadão de Madureira (ou Grande Mercado Popular de Madureira), por exemplo, presente na vida do bairro desde a década de 1910, é muito procurado pela população local para a compra de presentes na proximidade de datas festivas, pela imensa variedade de produtos que oferece. Isso faz dele o principal centro comercial do bairro e da região, destacando-se também pela venda de produtos utilizados nos cultos de matriz afro-brasileira, desde imagens até vestimentas e ervas. Além disso, desde 2003, é realizada anualmente no Mercadão (no dia 29 de dezembro) a Festa de Iemanjá. A princípio, a festividade tinha como intuito agradecer pela reconstrução do Mercado após o incêndio ocorrido em janeiro de 2000 e que destruiu cerca de 90% das suas 650 lojas; hoje, entrou para o calendário oficial de festividades da cidade do Rio de Janeiro, juntando-se às comemorações do *Réveillon* e sendo acompanhada inclusive por pessoas que não são adeptas dos cultos afro-brasileiros.



Figura 2: Carreata com a imagem de Iemanjá que sai do Mercadão de Madureira e segue até Copacabana.

Fonte: Festas de Iemanjá... (2016).

O Parque de Madureira, por sua vez, é fruto da política urbanística do último governo municipal para o bairro de Madureira, já abordada anteriormente. Inaugurado em junho de 2012, passou por sucessivas ampliações e, atingindo mais de 3,15km de extensão e uma área aproximada de 450 mil metros quadrados, já é o terceiro maior parque da cidade (segundo informações encontradas no site de turismo da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro). Conta com espaços para a realização de shows, chuveiros para os frequentadores se refrescarem e, mais recentemente, tornou-se um local para uma festa de Réveillon que pretende rivalizar com a mundialmente famosa queima de fogos realizada em Copacabana. É uma peça importante da política urbana que, com a justificativa de proporcionar uma opção de lazer para os moradores da região de Madureira (algo necessário, sem dúvida, tendo em vista a escassez de opções de lazer da região), encobre a intenção de evitar que esse contingente populacional se desloque para as praias localizadas na

área nobre da cidade, a chamada zona sul⁷. Ao mesmo tempo, contudo, a inclusão do bairro como roteiro turístico oficial pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro gera condições para subverter o estigma de subúrbio, mencionado há pouco, permitindo que os moradores do bairro se identifiquem com a região e a identifiquem como portadora de valores culturais que merecem ser preservados e que podem impactar positivamente sobre sua autoestima e seu processo de empoderamento.



Figura 3: - Parque de Madureira.

Fonte: Parque Madureira (2016).

Outro bom exemplo, lembrado pelos entrevistados (cinco citações), é o Viaduto de Madureira (Viaduto Negrão de Lima), onde, há 26 anos, acontece o Baile Charme, que não apenas atrai moradores do bairro de Madureira e adjacências, mas também é considerado hoje uma das festas de música *black* mais importantes da cidade. O Baile Charme do Viaduto de Madureira desempenha um importante papel na difusão da cultura negra na cidade e no Estado do Rio de Janeiro, bem como na construção

⁷ Outra peça dessa mesma política foi a grande reformulação das linhas de ônibus que circulam na zona sul que, ao longo dos anos de 2015 e 2016, extinguiu cerca de 78 linhas e mudou o itinerário de outras tantas, dificultando a ligação direta entre a zona norte e a zona sul. A respeito dessas mudanças, ver as matérias do Jornal O Dia: (Prefeitura..., 2016) e (Mudanças nos ônibus..., 2016).

da identidade negra. Ele deu origem ao Projeto Rio Charme Social, que oferece oficinas gratuitas de dança Charme para jovens a partir de 16 anos. Esse foi um dos dois únicos bens não-arquitetônicos lembrados pelos entrevistados.

O outro foi o Jongo da Serrinha. O Grupo Cultural Jongo da Serrinha, localizado na comunidade homônima, foi um dos responsáveis pelo pedido de registro dessa manifestação cultural como patrimônio imaterial pelo IPHAN (registro nº 3, do Livro de Registro das Formas de Expressão, de 15 de dezembro de 2005). Em comum, esses dois bens culturais têm o fato de chamar a atenção para a forte influência da cultura de matriz afro-brasileira na região.

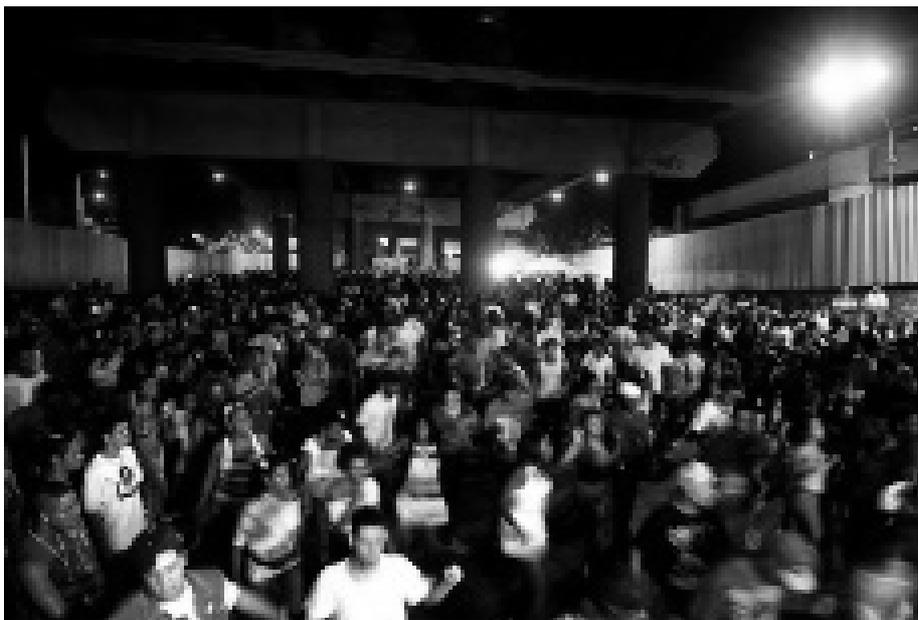


Figura 4: Baile charme do Viaduto de Madureira.

Fonte: Madureira vai a barra... (2016).

O mesmo acontece com as famosas escolas de samba da região, Portela e Império Serrano. Apesar de a primeira ter sua sede original (chamada de Portelinha) tombada pelo decreto municipal 24.560 (Rio de Janeiro, 2004), já mencionado, ela é lembrada pelos entrevistados por sua representatividade na vida dos moradores do bairro. Além de ser um

importante espaço de sociabilidade, ela projeta o bairro de Madureira nacional e mesmo mundialmente.

Por fim, vale a pena chamar a atenção para o pequeno número de citações do próprio Instituto de Educação Carmela Dutra. Seja pela história de inserção em um projeto político e educacional do Estado Novo para a formação do novo trabalhador brasileiro (apenas mencionado nesse artigo), seja por sua representatividade como espaço de formação de professores no bairro de Madureira há 70 anos, a escola poderia ser considerada uma referência cultural local. Todavia, foi lembrada por apenas três entrevistados. Aqui, ao contrário do caso dos bens abordados nos parágrafos precedentes, parece-nos que sobressai aquela concepção de atribuição de valor cultural já muito questionada hoje, porém amplamente arraigada no senso comum. Como não ocupa mais o prédio em que foi fundada e não tem nenhuma característica arquitetônica distintiva, essa escola dificilmente é reconhecida como patrimônio cultural.

A crescente centralidade da noção de referência cultural e sua influência nas políticas de patrimônio causou, como vimos, a intensa proliferação de patrimônios caracterizados pela pluralidade de representações e que atribuem valor, também, à herança cultural de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido é que buscamos, especificamente, chamar a atenção para a necessidade e as possibilidades da inclusão de um trabalho permanente de educação patrimonial no ensino básico. De acordo com Maria de Lourdes Horta, a educação patrimonial é

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta, 1999, p.6).

Helena Pinto chama a atenção para a relação existente entre a educação patrimonial e a educação histórica. Segundo a autora, o desenvolvimento de atividades educativas relacionadas com o patrimônio

cultural, ou seja, a educação *para e com* o patrimônio, pode colaborar para o processo de educação histórica:

A realização de atividades relacionadas com o patrimônio histórico-cultural de uma comunidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, o que envolve não só a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas, mas também a experimentação de procedimentos metodológicos que permitam aos alunos a interpretação de diferentes fontes históricas (Pinto, 2016, p. 62).

Tais atividades, baseadas no contato direto com fontes patrimoniais, no nível da educação patrimonial, visam o desenvolvimento do sentido de responsabilidade em relação ao patrimônio histórico, a reflexão crítica e construtiva a respeito das memórias das comunidades e, conseqüentemente, a compreensão temporal. Ao mesmo tempo, no nível da educação histórica, podem contribuir para a problematização sistemática dos usos da história e do patrimônio cultural e para a elaboração de propostas de desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, assim como de abordagens metodológicas por parte dos educadores. Dessa forma, tais atividades são capazes de promover o desenvolvimento tanto de uma consciência patrimonial quanto de uma consciência histórica. Ambos são processos de apropriação simbólica do real que guardam uma relação intrínseca com a construção de sentido sobre a experiência do tempo.

No entanto, ressalta Pinto (2016), experiências didáticas desse tipo ainda são reduzidas, além de a maioria das situações de ensino terem lugar na sala de aula. A pesquisa aqui apresentada vem evidenciando isso mesmo: a ausência dessas temáticas, tanto nos projetos políticos e pedagógicos nas escolas quanto nas práticas cotidianas dos professores em sala de aula. Por isso, a exposição do diagnóstico resultante dos procedimentos da pesquisa se faz no sentido de colaborar para a definição dos fundamentos teóricos e dos dados empíricos necessários à elaboração de propostas para a inserção da educação patrimonial no projeto político pedagógico do Instituto de Educação Carmela Dutra. A proposta é que sua adoção seja feita de acordo com as condições existentes, no que diz respeito tanto às referências culturais de alunos e professores quanto aos recursos materiais disponíveis. O envolvimento da comunidade escolar (professores, gestores e alunos) do IECD no próprio processo da pesquisa

parece-nos o caminho mais acertado para identificar os sentidos atribuídos (ou não) ao patrimônio local já institucionalizado e, ao mesmo tempo, colocar em evidência outros vestígios do passado, que, embora ainda não percebidos como tal, são intensamente vivenciados pela população local como tradição marcadora de traços de suas identidades.

Considerações finais

Se, como foi afirmado, as centralidades históricas, com suas explicações e interpretações unilaterais não atendem mais às demandas surgidas com o reconhecimento e a valorização da história e da cultura de populações historicamente marginalizadas, cumpre refletir sobre os efeitos práticos dessas transformações nos currículos e na didática do ensino de história com base em pesquisa que privilegie os sujeitos que atuam no espaço escolar. O ensino de história hoje, mais do que nunca, precisa ser pensado a partir do universo de significações de professores e alunos, ou seja, do espaço local, buscando conexões com o mundo, e não o contrário. É nesse sentido que a identificação das referências culturais da comunidade escolar torna-se elemento fundamental na construção de uma didática do ensino de história, em cujo centro está o aluno: estão aí suas memórias e visões de mundo. Com elas a história irá operar, visando a formação de cidadãos críticos, capazes de se posicionar frente às questões do tempo presente, tanto no âmbito local quanto no global. Para além da existência de quaisquer currículos oficiais, responsabilidade seja das esferas federal e estadual seja da municipal, as quais podem prescrever os conteúdos considerados básicos ao período de escolarização, têm-se ainda, em pleno vigor, documentos institucionais (os mesmos que autorizam a existência de tais currículos) que autorizam (recomendam) a aplicação do pluralismo de ideias e da consideração das características culturais locais nas disciplinas escolares.

Embora estejamos presenciando atualmente fortes discussões em torno do que deve ser e como devem ser ensinados os conteúdos escolares, estranhamente, parece ser esquecido que existe uma legislação democraticamente constituída, e em pleno vigor, que regulamenta todas essas questões. A Constituição Federal de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, prevê, em seu artigo 206, “[...] a liberdade de aprender e ensinar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Brasil, 1988). Outro documento importante nesse processo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que estabelece em seu artigo 14:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I-Participação dos profissionais da educação no projeto político pedagógico da escola (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação, sancionado na forma da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece, dentre outras coisas, a

[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...], além da [...] implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (Brasil, 2014).

O mesmo documento prevê a elaboração de diretrizes para a educação das populações indígenas e quilombolas (já sancionados), dentre outras, atentando sempre para o respeito à diversidade. Tal observação também se aplica ao Projeto Político Pedagógico, posto como documento obrigatório a ser elaborado pelas escolas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, mas já previsto na Constituição de 1988. Quando bem elaborado, e não transformado em ‘documento de gaveta’, o PPP pode se constituir em eficiente ferramenta didático-pedagógica, especialmente no ensino de história. Por meio dele, a realidade local deve funcionar como ‘chave de entrada’ para a abordagem de temas e conteúdos propostos nos currículos – justamente por ser relevantes na atualidade e por refletir aquelas que são as práticas socioculturais dos alunos. Por outro lado, deve prever que a escola conecte seus alunos com as discussões globais, reencontrando, ao ressignificá-las, sua importância cultural na comunidade.

Referências

Abreu, M. (1987). *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ: Iplan Rio.

Brasil. (2000, 4 de agosto). Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. In: IPHAN. *O registro do patrimônio imaterial: dossiê final das atividades da Comissão e Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial* (p. 29-31). Brasília, DF: Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000

Brasil. (1937, 30 de novembro). Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. In: *COLETÂNEA de Leis sobre preservação do patrimônio* (p. 99-107). Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

Brasil. (1996, 23 de dezembro). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Brasil. (2014, 26 de junho). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. (1998). Parecer nº 04, de 1998. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf

Caimi, F. H. (2006). Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, 11(21), 17-32.

Cardoso, F. N. G. (2007). Diversidade cultural e identidade nacional: aspectos da política federal de registro de bens culturais de natureza

imaterial. In: *Patrimônio: práticas e reflexões* (p. 203-232). Rio de Janeiro, RJ: Iphan.

Castro, A. C. B. (2015). A construção carioca da categoria de subúrbio e o bairro de Madureira. *Anais do 39º Encontro Anual da Anpocs*. Caxambu, MG.

Catroga, F. (2001). *Memória, história e historiografia*. Coimbra, PT: Quarteto.

Chuva, M. (2009). *Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.

Festas de Iemanjá nas praias é declarada Patrimônio Cultural Carioca. (Acesso em 4 de novembro de 2016). Disponível em: <https://religioesafroentrevistas.wordpress.com/2012/01/01/festas-de-iemanja-nas-praias-e-declarada-patrimonio-cultural-carioca/>

Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo, SP: Vértice.

Horta, M. L. P., Grunberg, E., & Monteiro, A. Q. (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan.

Lima, F. S. (2016). *As normalistas chegam ao subúrbio - a história da Escola Normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946-1953)*. São Paulo, SP: All Print.

Madureira vai à Barra da Tijuca e leva Feira das Yabás e Baile Charme. (Acesso em 4 de novembro de 2016). Disponível em: <https://catracalivre.com.br/rio/agenda/gratis/madureira-vai-a-barra-da-tijuca-e-leva-feira-das-yabas-e-baile-charme/>

Mattos, I. R. (2006, julho). “Mas não somente assim!”: leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, 11(21), 5-16.

Mudanças nos ônibus irritam moradores da zona norte. (2016). Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-09-20/mudancas-nos-onibus-irritam-moradores-da-zona-norte.html>

Nova Iguaçu. (Acesso em 4 de novembro de 2016). In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Igua%C3%A7u

Parque Madureira: um ícone carioca nos Jogos Olímpicos Rio 2016. (Acesso em 4 de novembro de 2016). Disponível em:
<http://www.daytours4u.com/pt/rdj4u/parque-madureira/>

Penteado Jr., W. R. (2010). *Uma trilha ao intangível: olhares sobre o jongo no espetáculo da brasilidade* (Tese de doutorado). Unicamp, Campinas.

Piaget, J. (2005). *Seis estudos de psicologia* (24a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Pinto, H. (2016). Os centros históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. *Revista História Hoje*, 5(9),49-75.

Poulot, D. (2009). *Uma história do patrimônio no Ocidente*. São Paulo, SP: Estação Liberdade.

Prefeitura vai eliminar 700 ônibus da zona sul; serão 78 linhas a menos. (2016). Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/odia-no-coletivo/2015-03-13/prefeitura-vai-eliminar-700-onibus-da-zona-sul-serao-78-linhas-a-menos.html>

Rio de Janeiro. (1996, 16 de abril). Decreto nº 14.716, de 15 de abril de 1996. Tomba o bem que menciona e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro (2004, 25 de agosto). Decreto nº 24.560, de 25 de agosto de 2004. Tomba provisoriamente os imóveis que menciona. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*.

Rio de Janeiro. (2012, 29 de outubro). Decreto nº 36.383, de 26 de outubro de 2012. Determina o tombamento provisório do imóvel sito à Rua Carolina Machado, nº 174 – Madureira, ocupado pela Assembleia de Deus de Madureira. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*.

Rio de Janeiro. (2012, 5 de julho). Decreto 35.682, de 4 de julho de 2012. Declara patrimônio cultural carioca, de natureza imaterial, o Mercado de Madureira. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*.

Rio de Janeiro. (2013, 28 de fevereiro). Decreto nº 36.803, de 27 de fevereiro de 2013. Cadastra como bem cultural e declara aberto o registro do Baile Charme como Patrimônio Cultural Carioca de natureza imaterial. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*.

Rio de Janeiro. (2000, 6 de dezembro). Lei nº 3.134, de 5 de dezembro de 2000. Tomba para fins de preservação histórica e cultural o Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*.

Rocha, H. A. B. (2012). *Historia e patrimônio: Guapimirim*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.

Sarlo, B. (2007). *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Viana, I. (2016). *Estudos sobre o patrimônio cultural das populações afrodescendentes no Rio de Janeiro: experiências do Laboratório de Ensino de História e Patrimônio*

Cultural (Comunicação oral).

Juçara Barbosa de Mello é Doutora em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC, 2012), mestrado em História Social (2008) e graduada em História (2005) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora local do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da PUC-Rio. Coordenadora do Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC), do departamento de História da PUC-Rio.

E-mail: jsbmello@puc-rio.br

orcid.org/0000-0001-5464-116X

Sérgio Hamilton da Silva Barra é Doutor em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC, 2012), mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC, 2006) e graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2003). Professor do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenador Geral do Núcleo de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA) da PUC-Rio e vice-coordenador do Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC) do Departamento de História da PUC-Rio.

E-mail: sergio_barra@puc-rio.br

orcid.org/0000-0002-7990-8374

Nota

¹ J.B. de Mello e S.H.S. Barra foram responsáveis pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

Recebido em: 02.02.2017

Aprovado em: 04.07.2017