

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

Solange Maria Fustinoni Magalhães

**Educação Patrimonial através da  
compreensão da Arquitetura de museus  
na cidade de São Paulo**

São Paulo

2006

SOLANGE MARIA FUSTINONI MAGALHÃES

**Educação Patrimonial através da  
compreensão da Arquitetura de museus  
na cidade de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Arquitetura  
e Urbanismo para obtenção do grau de mestre.

ORIENTADORES: Prof. Dr. PAULO DE ASSUNÇÃO

Profa. Dra. SAIDE KAHTOUNI PROOST DE SOUZA

São Paulo

2006

SOLANGE MARIA FUSTINONI MAGALHÃES

**Educação Patrimonial através da  
compreensão da Arquitetura de museus  
na cidade de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Arquitetura  
e Urbanismo para obtenção do grau de mestre.

Aprovada: em \_\_\_\_\_ de 2006.

ORIENTADORES: Prof. Dr. PAULO DE ASSUNÇÃO

Profa. Dra. SAIDE KAHTOUNI PROOST DE SOUZA

Ao meu marido e filhos pelo incentivo recebido durante a elaboração do trabalho. Aos meus pais e à Suzete por todo o apoio dado durante meus estudos.

## AGRADECIMENTOS

À Capes pelo apoio dado para a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Paulo de Assunção pela dedicação extremada na orientação e por compartilhar comigo os seus conhecimentos, tornando simples até as fases mais difíceis do trabalho.

À Profa. Dra. Saide Kahtouni Proost de Souza pela colaboração no decorrer desta pesquisa, sempre apresentando observações importantes em seus comentários.

Ao Prof. Dr. Sérgio Roberto de França Mendes Carneiro e à Profa. Sandra Lúcia Lopes Lima, por suas observações na banca de qualificação que, foram importantes para a finalização do trabalho.

Ao coordenador do curso Prof. Dr. José Ronal Moura de Santa Inês e a todos os professores que encontrei ao longo desta trajetória, que contribuíram com este trabalho.

## **Resumo**

A presente pesquisa consiste numa análise da relação do indivíduo com a sociedade e o Patrimônio, enfatizando a questão da cidadania, decorrente da preservação dos bens culturais. É importante valorizar e preservar a arquitetura de São Paulo, o urbanismo e a paisagem, como patrimônios de responsabilidade coletiva, considerando que os bairros, as ruas e as edificações constituem registros documentais da história da cidade, de sua memória e da memória de seus habitantes. É fundamental que o indivíduo se conscientize quanto à importância de sentir-se parte integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e a interação entre eles, a fim de poder contribuir ativamente para a melhoria do mesmo. Nesta relação, a base da ação educativa, essencial para o exercício da cidadania, deve estimular a convivência da pluralidade, da diversidade e do convívio com a diferença. Existem formas de expressão cultural que constituem o patrimônio vivo da sociedade, e a maneira de construir pode ser uma delas. Neste trabalho, optamos pelo estudo das técnicas construtivas existentes na cidade de São Paulo, aqui representadas por quatro Museus, a saber: Museu da Cidade de São Paulo, Museu de Arte Sacra, Pinacoteca e Museu Paulista.

Palavras - chave: educação patrimonial, preservação, ação educativa, museus.

## **Abstract**

This article aims at discussing the relationship between the human being, society and heritage, emphasizing the analysis about the idea of citizenship arising out of preservation of cultural goods. It is important to value and preserve the architecture of São Paulo, the urbanism and the landscape as heritage and collective responsibility. We understand that the districts, streets and buildings document the history and memory of the city as well as the history of its inhabitants. It is important that the person understands him/herself as an integrating part of the environment, the person is dependent and able to transform it and also able to identify its elements, as well as the interaction among them in order to be able to contribute actively to improve the environment. This relationship, which is the basis of the educational action, is essential for the citizenship practice. It is important to foster people to live with plurality, diversity and also show them the benefits of living with the difference. There are many different ways of cultural expression that constitute the alive society heritage and the way of constructing it can be considered one of them. For this study we have decided to work with constructive techniques that already exist in the city of São Paulo, like the four museums we chose: Museu da Cidade de São Paulo, Museu de Arte Sacra, Pinacoteca and Museu Paulista.

Keywords: heritage education, preservation, educational action, museums.

## SUMÁRIO

Introdução .....	8
1 Noções de Patrimônio .....	14
2 São Paulo e suas construções até o início do séc. XX .....	28
3 O Ensino de História e a Educação Patrimonial .....	50
4 Os Museus e a Educação Patrimonial .....	88
4.1 Museu da Cidade de São Paulo (Solar da Marquesa de Santos) ..	95
4.2 Museu de Arte Sacra e o Mosteiro da Luz .....	106
4.3 Pinacoteca (Liceu de Artes e Ofícios) .....	118
4.4 Museu Paulista (Museu do Ipiranga) .....	131
5 Considerações Finais .....	151
6 Referências Iconográficas .....	156
7 Referências Bibliográficas .....	160



## Introdução

Esta pesquisa busca trabalhar a Arquitetura e alguns museus da cidade de São Paulo, como instrumentos para a Educação Patrimonial nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dentro de uma abordagem que visa a analisar a ação de proteção do patrimônio histórico cultural, arquitetônico, em nossa cidade.

Além disso este trabalho, discute a proteção como instrumento que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, permitindo a compreensão do universo sócio-cultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

A importância do trabalho voltado à Educação Patrimonial está no fato de permitir o conhecimento da teoria e da história da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, considerando sua produção no contexto social, cultural, político e econômico, tendo como objetivo a reflexão crítica e a pesquisa.

A valorização e preservação da arquitetura de São Paulo, do urbanismo e da paisagem como patrimônios são responsabilidade coletiva, pois, bairros praças, ruas, edificações documentam a história da cidade, sua memória e também a memória de seus habitantes.

A transformação é um processo inerente às cidades, e a memória da cidade de São Paulo é apontada pelas transformações políticas, sociais, culturais e tecnológicas, transformações estas que podem ser representadas por prédios, de relevantes valores arquitetônicos.

Professora do Ensino Fundamental desde 1981, trabalhando especialmente com 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, percebi o desinteresse dos alunos quanto aos conteúdos trabalhados no ensino de História. Atualmente, ministrando aulas de Conteúdos e Práticas do Ensino de História e Geografia para o terceiro ano do Curso de Pedagogia em um Centro Universitário, identifiquei o mesmo desinteresse. Essa postura por parte dos alunos acusa o distanciamento entre a contextualização dos currículos apresentados, as propostas dos PCNs e a realidade vivida por eles.

A escolha deste tema, então, surgiu a partir desta experiência no magistério e por acreditar que o ensino de História consiste na explicação do homem e do universo social, devendo-se levar o aluno a perceber que o processo histórico é importante para a compreensão da realidade. A criança ao se perceber como parte integrante da história e também como agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, poderá contribuir ativamente para a melhoria do mesmo.

Este trabalho propõe o estudo de patrimônios edificados de nossa cidade, como o Museu de Arte Sacra, a Pinacoteca do Estado, o Museu da Cidade de São Paulo - que se encontra no Solar da Marquesa de Santos e o Museu Paulista para a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A escolha representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. Didaticamente, as relações e comparações entre o presente e o passado permitem uma elaboração da realidade, numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato.

A opção pelo programa de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo se deu pela consciência da necessidade de desenvolver um conhecimento mais aprofundado na área, visando ao aprofundamento de bases para discussões norteadoras de minha prática, numa perspectiva multidisciplinar.

A proposta é refletir sobre a linguagem arquitetônica e a possibilidade de inseri-la em atividades programadas e desenvolvidas em museus. Estes espaços são privilegiados por permitir ações passíveis de desenvolver um aprendizado relativo aos bens culturais paulistas e à valorização de suas manifestações. Neste sentido, será possível identificar neste processo a formação de cidadãos capazes de criar situações significativas para a vida pessoal e coletiva, promovendo a preservação da memória, contribuindo para o exercício da cidadania como é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que norteiam a educação básica brasileira.

A expressão Educação Patrimonial vem se tornando cada vez mais familiar, por meio de práticas e experiências desenvolvidas em diferentes contextos e locais do país.

O Patrimônio Cultural Brasileiro pode ser observado em sua diversidade de manifestações, tangíveis e intangíveis, como fonte primária de conhecimento e aprendizado. Esta nova visão, explorada na educação de crianças e adultos, pode ser inserida nos currículos e disciplinas do sistema formal de ensino, como forma de motivação individual ou coletiva visando à prática da cidadania e do estabelecimento de um diálogo enriquecedor entre as gerações.

A proposta metodológica específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto, um monumento, um centro histórico urbano, uma paisagem, uma manifestação popular de caráter folclórico ou qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos.

Existem formas de expressão cultural que constituem o patrimônio vivo da sociedade e a maneira de construir pode ser uma delas. Neste trabalho, optamos pela compreensão das principais técnicas construtivas existentes na Cidade de São Paulo, até o início do século XX, aqui representadas pelos quatro Museus estudados.

Entendemos como ensino de História um processo que percorre dois grandes caminhos: o primeiro, relaciona-se à transmissão do saber que deve ser alimentado com conteúdos que chegam para o aluno através do meio externo. O segundo caminho seria o de estimular o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno a fim de torná-lo capaz de aprender a conhecer. Porém, é preciso que se extraia do educando respostas ativas, não meramente reproduções destes conteúdos apresentados, instigando-o a produzir saber, propiciando situações que ele possa interpretar.

Os edifícios e instalações diversas alojam as mais variadas atividades humanas e são bens materiais indispensáveis à própria existência social. A Arquitetura reflete o momento histórico; as técnicas utilizadas, os materiais, as construções proporcionam informações sobre a vida daquele tempo e lugar.

A forma tradicional de ensino que tem como expoentes o uso de nomes e datas e a memorização pode ser uma das causas da falta de interesse pela disciplina. Em vista disso, é preciso verificar e repensar o papel do professor na interpretação das propostas curriculares e na condução do processo de ensino e aprendizagem de História.

Este estudo pode contribuir para que se perceba a importância de um currículo que busque relacionar o ensino de História à realidade através das técnicas construtivas, podendo assim ampliar o interesse dos alunos; e também que auxilie o professor a encaminhá-los para diferentes leituras, analisando, refletindo sobre os momentos históricos das construções.

O professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes, utiliza somente o livro didático, sem contextualizá-lo, contrapô-lo com a realidade; ao contrário, torna-o verdade absoluta, depositário único do saber.

A Educação Patrimonial, por sua vez, consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações que provoquem interesse no aluno. O Patrimônio Cultural e o meio ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidade de promover sentimentos de surpresa e curiosidade, levando o educando a querer conhecer mais sobre eles.

Nada substitui o objeto real como fonte de informação sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido. Assim, um complexo sistema de relações e conexões está inserido nas edificações estudadas bem como nos objetos que hoje elas abrigam. Descobrir esta rede de significados, relações, processos de criação e usos diferenciados é dar sentido às evidências culturais que informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo de continuidade, transformação e reutilização.

Neste processo de descobrimento da realidade cultural, em específico da Cidade de São Paulo, a compreensão e a contextualização das técnicas construtivas aplicadas ao Museu de Arte Sacra, Museu da Cidade de São Paulo, Museu Paulista, Pinacoteca, proporcionam o entendimento de um determinado tempo e espaço social, facilitando a percepção e compreensão dos fenômenos culturais, agindo como um "livro didático vivo".

O currículo não pode pensar apenas em o que ensinar e como ensinar, mas para quem se ensina e de que forma este incorpora, internaliza e transforma na sua própria linguagem os conhecimentos e as ferramentas da cultura. Assim, acreditamos que o currículo tem que estar atento às especificidades mentais e culturais dos educandos, não apenas organizando os conteúdos, mas também o trabalho dos docentes.

A execução dos objetivos propostos, neste plano de investigação, baseou-se no uso de fontes bibliográficas e documentais de Arquivos e Bibliotecas locais, que permitiram estabelecer relação entre a temática das edificações estudadas, o momento histórico, político, social e os testemunhos da época, dando ensejo à compreensão do complexo conjunto de leituras acerca do espaço da Cidade de São Paulo. Para isto, destinou-se muita atenção ao levantamento e sistematização dos documentos manuscritos e impressos, contendo descrições dos locais a serem estudados.

Seguindo este critério, a pesquisa apresenta a seguinte composição: o primeiro capítulo, “Noções de Patrimônio”, aborda a idéia e o tipo de patrimônio objeto de reflexão no trabalho. Apresentamos, também, considerações a respeito de Cartas Patrimoniais, traçando um paralelo entre a importância do patrimônio paulista e a Educação Patrimonial.

No segundo capítulo, “São Paulo e suas construções até o início do século XX”, caminhamos pela discussão da Arquitetura da Cidade de São Paulo, elencando técnicas construtivas significativas de determinados momentos históricos, privilegiando o período compreendido entre a fundação da cidade e o começo do século XX, por acreditarmos que as diferentes técnicas construtivas e as formas de ocupação urbana de São Paulo são importantes para a alfabetização cultural e para a Educação Patrimonial.

O terceiro capítulo, “O ensino de História e a Educação Patrimonial”, consiste numa reflexão sobre a Educação Patrimonial, sua importância para o ensino de História, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que norteia a Educação Básica Brasileira, discute a Educação Patrimonial e como estes elementos podem ser trabalhados na sala de aula, visto que, muitas vezes, os educadores das

séries iniciais do Ensino Fundamental não têm conhecimento sobre o patrimônio arquitetônico de São Paulo. Desta forma, não o utilizam em seu trabalho.

No quarto capítulo, “Os Museus e a Educação Patrimonial”, discutimos a Política Nacional de Museus, a concepção de museu, sua importância no trabalho educativo. Trabalhamos com 4 museus representados por diferentes técnicas construtivas, inseridos em diferentes contextos históricos, situados até o início do século XX. O estudo destes museus possibilita aos professores trabalhar com situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos, visando a despertar nos alunos interesse por questões significativas da vida pessoal e coletiva.

O patrimônio cultural-histórico em que está inserido o Museu, não só como o depositário do acervo, mas como obra arquitetônica construída na cidade, em seu tempo, a princípio edificações voltadas para outros usos: residencial, escolar etc. oferece ao professor oportunidade de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, passíveis de criar neles o desejo de conhecê-los melhor e, conseqüentemente, de participar nas ações de sua preservação. Ao vivenciar a experiência de observação das edificações, análise do contexto histórico em que foram inseridas, o momento atual e os registros, pode-se trabalhar de forma interdisciplinar, incluindo os resultados desta observação, aos conteúdos programáticos.

## 1 Noções de Patrimônio

O homem sempre tentou explicar a sua origem, sua vida. A princípio essa explicação surgiu através do mito, transmitido oralmente, em forma de tradição, por gerações; nele incluíam-se explicações mágicas, religiosas, uma história sagrada. Essas narrativas também se relacionavam ao não-verbal, ou seja, às danças, aos desenhos, aos rituais, às construções que se inseriam numa totalidade e relatavam fatos históricos ou acontecimentos e afazeres cotidianos. (QUEIRÓS, 1999:13)

Sendo assim, as ações por meio das quais os povos expressam seu modo específico de ser constituem a sua cultura. Esta, ao longo do tempo, adquire formas e expressões diferentes; é um processo dinâmico, transmitido de geração a geração que se cria e recria no cotidiano do qual se aprende a fazer parte de um grupo social, onde o indivíduo constrói a própria identidade.

Ao reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar, aceita-se a diversidade cultural, permitindo que se tenha uma visão mais ampla do processo histórico.

O interesse pelo resgate do passado conjuga-se com a construção do ambiente onde modos de vida diferenciados são desenvolvidos; então a necessidade de preservar surge, mas com um enfoque que abarca as diversas representações culturais dos povos, introduzindo uma noção de patrimônio como memória.

A palavra patrimônio, a princípio, associava-se à noção do sagrado, de herança, de memória do indivíduo, de bens de família; hoje se tem a idéia de patrimônio como algo comum a um grupo social, definidor de sua identidade e merecedor de proteção.

Entendemos por Patrimônio o conjunto de bens culturais de propriedade de todos os cidadãos e com valor reconhecido para uma região e humanidade. Definem-se como bens culturais a produção dos indivíduos nas diferentes partes do mundo, formando o testemunho da intervenção humana no ambiente, englobando as mais diversas formas. (ASSUNÇÃO, 2003: 23)

Ulpiano T. Bezerra de Menezes afirma que a cultura não é externa ao sujeito social, mas onipresente, incorpora-se à vida social. Para o autor, a cultura também não é um demarcador de fronteiras, de classificações, hierarquias sociais, tornando-se base para uma sustentação de prestígios, nem um vetor de alienação desempenhado pelo consumo em suas múltiplas formas e efeitos, pela indústria cultural. (MENESES, 1996:88)

A sociedade formulou conceitos restritivos com relação à cultura, aos valores e bens culturais, dando ensejo ao surgimento da cultura letrada, a "alta cultura",<sup>1</sup> em oposição à cultura popular como refere Ulpiano T. Bezerra de Menezes (1996: 89). A problemática da cultura, o domínio cultural, tudo isto diz respeito à produção cultural que engloba tanto os aspectos materiais como os não-materiais e está presente na realidade da existência cotidiana. A cultura é uma condição de produção e reprodução da sociedade.

Os valores culturais não são espontâneos, não nascem com o indivíduo nem tampouco são produtos da natureza. Estes decorrem da ação social das seleções feitas pelo indivíduo e seu grupo que, ao serem socializadas, se transformam em padrões, dependentes de mecanismos de identificação e, aceitação.

Uma vez declarados valores, os produtos da natureza adquirem sentido. Portanto, o campo cultural relaciona-se ao campo do poder; o valor cultural não está nas coisas e sim no jogo concreto das relações sociais. Assim, os bens culturais têm a identidade que os grupos sociais lhe impõem.

O Patrimônio Cultural, portanto, para ser identificado e entendido, necessita de conhecimento sobre o circuito de produção e valor da sociedade na qual está inserido. Não constitui um elenco de artefatos homogêneos e independentes com valor de modelos, e sim um sistema de artefatos heterogêneos e interligados, em seu conjunto, formando o ambiente vital das épocas passadas: o ambiente das sociedades anteriores que implica cultivos, vias, canais, povoados, cidades,

---

<sup>1</sup> Alta cultura, termo utilizado por Ulpiano T. Bezerra de Menezes para caracterizar a cultura elitizada em seu texto ver, Os "usos culturais" da cultura. Contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais.(YAZIGI, Eduardo; CARLOS, Ana Fani Alessandrini; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. *Turismo: espaço, paisagem e cultura*. São Paulo: Hucitec, 1996.)



edifícios e objetos de uso selecionados, não pelo seu valor artístico, mas por sua significação e coerência abrangente. Esse ambiente vital permite reconstruir vínculos e averiguá-los com rigor científico.

Leonardo Benevolo (2004: 140-1) afirma que a conservação dos bens culturais, dos edifícios e dos centros históricos faz parte, pois, de um vasto programa que envolve a manutenção e a reabilitação de toda a paisagem construída no passado longínquo e próximo.

Hoje, o Patrimônio constitui um desafio para os poderes públicos, que devem reconhecer oficialmente o conjunto de bens culturais móveis ou imóveis, materiais e simbólicos, monumentais e ambientais, cuja existência reporta ao peso do passado dentro da formação histórica da nação e da construção de uma responsabilidade coletiva.

Uma questão importante, ao selecionar algo na categoria de Patrimônio, é a noção de tempo histórico que está permeado por valores da época. Por isto, é fundamental o questionamento das razões que definirão se dado bem deverá ou não ser indicado para tombamento, separando as forças do momento e pensando sobre a importância coletiva do bem a ser preservado; a preservação é sempre uma explicação de valores, um desejo de perpetuar o tempo. (LOURENÇO, 1999: 19)

Conforme refere Fernando Fernandes da Silva (1996: 50-70), conferências diplomáticas, congressos internacionais de arquitetos e restauradores, organizações não-governamentais, ao longo dos anos, em especial no século XX, vêm discutindo a proteção dos bens culturais imóveis.

As Convenções de Haia, três delas realizadas em 1899 e outras em 1907 restringiram o emprego de certas armas, e de certos ataques, para poupar, tanto quanto possível, os edifícios consagrados aos cultos, às artes, às ciências e às beneficências, os monumentos históricos, os hospitais e locais onde se agrupam enfermos e feridos.

Até as Convenções de Haia, o termo "bens culturais" não havia sido criado. Porém, os objetos a serem protegidos, com relação à sua finalidade, caracterizam-se como tal. Embora o real objetivo dessa convenção fosse a proteção dos civis e de

suas propriedades, elas muito contribuíram para a preservação desses bens, em tempos de guerra, e não se preocupavam com outras formas de degradação como o crescimento desordenado das cidades. (SILVA, 1996: 50-1)

A Convenção de Genebra, (1949), relativa à proteção dos civis em tempo de guerra, Convenção IV, em seu artigo 53, proibia que o Estado ocupante destruísse bens móveis e imóveis pertencentes às pessoas privadas, ao Estado ou às coletividades públicas, salvo quando fosse absolutamente necessário em razão das operações militares.

Já o protocolo adicional I de 1977 conclui que os monumentos históricos, obras de arte ou templo religioso não poderiam ser objetos de hostilidade, nem apoio aos esforços militares, por estes constituírem uma herança espiritual ou cultural.

Em 1928 ocorre o primeiro Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM), liderado por Le Corbusier, que objetivava reunir pesquisas realizadas por arquitetos em vários países. Em 1933, o tema do congresso era a cidade funcional que propunha uma nova maneira de viver com base na ocupação racional do solo urbano, cuja meta era propor uma cidade que funcionasse adequadamente. A "cidade funcional", idealizada na Carta de Atenas,<sup>2</sup> indicava quatro necessidades básicas: habitação, lazer, trabalho e circulação. Por sugestão da delegação italiana, foi introduzida a proteção ao patrimônio histórico uma vez que os valores arquitetônicos representados por edifícios isolados ou conjuntos urbanos deveriam ser salvaguardados por expressarem uma cultura anterior. A Carta de Atenas é um marco importante para a proteção dos bens culturais imóveis.

Em 1964, em Veneza, durante o Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos de Monumentos Históricos, foi aprovada a Carta de Veneza,<sup>3</sup>. Os congressistas preocupados com a deterioração dos monumentos históricos, aprofundaram as bases da proteção, conceituando a conservação, a restauração e a documentação. A Carta de Veneza evoca a responsabilidade da humanidade em proteger as obras monumentais do patrimônio comum para gerações futuras. (SILVA, 1996: 52)

---

<sup>2</sup> Ver <http://www.iphan.com.br>

<sup>3</sup> Ver <http://www.iphan.com.br>

A noção de monumento compreende a criação arquitetônica isolada e o ambiente no qual se insere. O monumento não se separa do meio ao qual se situa e da história da qual é o testemunho, reconhecendo tanto o valor dos grandes conjuntos arquitetônicos quanto das obras modestas que adquiriram significação cultural. O monumento deixa de ser apenas uma fonte de contemplação e passa a ter função útil à sociedade; os conjuntos históricos podem ser adaptados às necessidades modernas podendo ser reutilizados, a despeito de sua função original.

A partir da década de 50 e 60, cresce a proteção internacional dos bens culturais imóveis, em razão de ações empreendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).<sup>4</sup> Uma organização internacional de caráter governamental vinculada à Organização das Nações Unidas, especializada em promover uma política de cooperação cultural e educacional. (SILVA, 1996: 55)

As Constituições Brasileiras de 1824 e 1891 eram omissas com relação à proteção dos bens culturais imóveis. A valorização do patrimônio brasileiro tem início com os intelectuais modernistas do movimento da "Semana de 22". No decorrer dos anos, a valorização do patrimônio foi irregular. Somente no século XIX começa uma delimitação de proteção.

A primeira referência com relação à proteção dos bens culturais imóveis é encontrada somente na Constituição de 1934, afirmando que compete à União e aos Estados proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico. (SILVA, 2003: 120)

Pelo Decreto Lei n. 25 de 30 de novembro de 1937, o Ministro Gustavo Capanema determinou a proteção do Patrimônio Artístico e Nacional, que visava a preservar os monumentos naturais, sítios e paisagens que tivessem importância para a nação. (ASSUNÇÃO, 2003: 12).

---

<sup>4</sup> A Conferência de Londres, de 16 de novembro de 1945, criou a UNESCO, por meio de convenção assinada por trinta e sete países. Seu funcionamento dá a partir de 4 de novembro de 1946. "O objetivo principal da Organização é contribuir para a manutenção da paz e da segurança mundial por meio da educação, da ciência, da cultura e da comunicação e colaboração entre as nações". (ASSUNÇÃO, 2003: 97)

A convenção relativa à proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, de 1972, define como bens culturais, pertencentes ao patrimônio, monumentos arquitetônicos, esculturas e pinturas, se consideradas de valor universal, do ponto de vista da História, das Artes ou das Ciências. Sob esta ótica, o mesmo ocorre quanto aos conjuntos de construções, sejam eles isolados ou reunidos que, em virtude de sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem tenham um valor excepcional.

A Constituição de 1988, em seu artigo 216, faz uso da expressão patrimônio cultural, abrangendo os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto. Estabelece no capítulo referente ao meio ambiente que, compete ao poder público a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a sua preservação.

*“Art. 216. 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, nos quais se incluem:*

*I - as formas de expressão;*

*II - os modos de criar, fazer e viver;*

*III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;*

*IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;*

*V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.*

*§ 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.*

*§ 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.*

*§ 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.*

*§ 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.*

*§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.*

*§ 6º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de - despesas com pessoal e encargos sociais*

*II - serviço da dívida;*

*III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados."*

Normalmente, classificam-se os bens culturais em materiais e imateriais. Segundo Paulo de Assunção, os bens culturais imateriais são aceitos como aqueles que compreendem a produção cultural de um povo na pluralidade étnica que o compõe podendo abranger a memória oral, a música, a dança, a alimentação etc. (ASSUNÇÃO, 2003: 23)

Já às técnicas, ao saber fazer, aos artefatos, àquilo que é construído pelo homem, como, por exemplo, a pintura, o conjunto urbano, a arquitetura paisagística etc. são considerados bens culturais materiais. Os bens naturais são aqueles pertencentes à natureza, como vegetação ou acidente geográfico. (SOARES, 2003: 19-22).

Assim, objetos comuns, em lugares comuns, em diferentes tempos, são contextualizados na construção de um conceito de patrimônio seja ele: histórico, artístico, cultural ou emocional, pois dão a garantia da manutenção da memória coletiva, memória esta importante para a construção da identidade de um povo e de um indivíduo.

A proteção do patrimônio, hoje, extrapola os muros do Estado e atinge a sociedade, ultrapassa os limites da história e da memória, com seu papel econômico e social. (SIMÃO: 2001,18)

No plano educativo, a ação de proteção consiste em atividades de formação e informação. A primeira implica o preparo do especialista de todos os níveis quanto à identificação, proteção, observação, reabilitação deste patrimônio. A segunda corresponde à difusão da importância do patrimônio cultural, das ameaças que pesam sobre eles e das iniciativas tomadas para sua proteção.

Atualmente, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – enfatizam no seu artigo 26, a parte diversificada dos currículos do Ensino Fundamental e Médio; esse artigo recomenda observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, dando ensejo à construção de uma proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural estadual e municipal.

*“Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

*§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.*

*§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

*§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.*

*§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.*

*§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (LDB, 9394/96)*

O Patrimônio é um testemunho da diversidade cultural realizada em diferentes épocas. Ele constitui uma herança histórica para ser transmitida às gerações, permitindo que estas usufruam o legado de gerações anteriores, devendo, portanto, ser preservado.

Maria Célia Paoli<sup>5</sup> diz que a noção de Patrimônio Histórico deveria evocar dimensões múltiplas de cultura como imagens de um passado vivo. Assim, acontecimentos e coisas merecem ser preservados por serem coletivamente significativos. Muitas vezes, ao se falar em patrimônio histórico, pensa-se numa imagem congelada, um passado enclausurado em museus repletos de objetos que atestam uma herança coletiva. Por outro lado, monumentos arquitetônicos e obras de arte espalhadas pela cidade, têm sua visibilidade achatada no meio da paisagem urbana; enfim, documentos, modos de expressão artística, em tudo isto, percebe-se pela exteriorização de atitudes que sua preservação tem sido habitualmente dissociada de sua significação coletiva, estando longe de expressar as experiências sociais. (PAOLI, 1992: 25)

---

<sup>5</sup> Maria Célia Pinheiro Machado Paoli, Doutora em História Social pela University of London, UL, Inglaterra. Departamento de Sociologia.

Hoje, a expressão Patrimônio Histórico designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituída pela acumulação contínua da diversidade de objetos que se congregam pelo seu passado comum: obras comuns e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes como é observado por Françoise Choay. (2001: 11)

É necessário ter claro que o espaço da cidadania permite a produção de uma história e de uma política democrática do patrimônio histórico, trabalhando em torno de uma memória social. O reconhecimento do passado está, portanto, ligado ao significado presente da generalização da cidadania. A História, desde o início, procurou fornecer à sociedade uma explicação de sua origem, mostrar as transformações pelas quais passaram e que as alterações no processo histórico são decorrentes da ação dos próprios homens. O homem é um ser finito, temporal e histórico.

Com o enriquecimento da cidade de São Paulo decorrente do café, a negação da história, em favor de uma suposta modernidade, condenou as malhas urbanas tradicionais, as construções históricas oficiais, os marcos e as referências das cidades, o conjunto de casarios, a arquitetura, os bairros, as capelas, os chafarizes, as praças e com eles as festas, as tradições, enfim, condenou a alma da comunidade.

Os homens constroem e reconstroem a história das cidades, que não é feita de pedra, mas de homens, cujas lembranças se apóiam nas pedras da cidade. Não é por outra razão a necessidade de preservar o espaço, enquanto expressão de memória coletiva, de uma identidade compartilhada. Deve-se tratar a cidade como um tecido vivo, um organismo histórico em desenvolvimento e, assim, adotar medidas de conservação do patrimônio como continuidade de valores culturais, no âmbito de um processo de mudança, de maneira que a personalidade cultural seja preservada.

Preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um núcleo histórico de uma cidade, é também manter vivos, mesmo que alterados, os usos e costumes populares, fazer levantamentos de sítios variados, de cidades, de bairros, de quarteirões significativos dentro do contexto urbano. (LEMOS, 1987: 29)

A preservação e o tombamento, um dos instrumentos da preservação, são temas polêmicos, uma vez que, quase sempre são entendidos como uma limitação ao direito de propriedade e não como uma forma de gerir a cidade, combatendo a especulação imobiliária desenfreada. Normalmente, confunde-se tombamento com a desapropriação ao se pensar que um lugar tombado não pode ser objeto de alteração, adaptação ou reforma.

Tombamento significa um conjunto de ações realizadas pelo poder público com o objetivo de preservar, através de legislação específica, bens culturais de valor histórico, arquitetônico, ambiental, cultural e afetivo para a população, impedindo que estes bens venham a ser demolidos, destruídos ou mutilados.<sup>6</sup> O tombamento municipal é regido pela Lei nº 10.032 de 27 de dezembro de 1985, Lei nº 10.236 de 16 de dezembro de 1986. (Secretaria Municipal da Cultura, 1991: 8-9)

Uma das primeiras medidas a ser tomada para a preservação é o tombamento, pois este impede sua destruição. A preservação só se torna possível quando um bem se encontra em bom estado de conservação, propiciando sua plena utilização. A preservação não tem sentido se for encarada como uma tarefa técnica, deve ser dos cidadãos. Os habitantes da cidade, aqueles que vivem cotidianamente suas referências, deveriam ter a palavra final sobre o que e como preservar no elenco da memória social. (Secretaria Municipal da Cultura, 1991: 5)

Ter a cidade como referencial, na adoção de políticas de preservação, não implica seu engessamento, seu congelamento no tempo, mas nesse refazer-se constante das cidades, a garantia de manutenção das redes de sociabilidade, da história acumulada, da identificação dos indivíduos com seu espaço.

A proteção do patrimônio ambiental urbano está vinculada à melhoria da qualidade de vida da população, e a preservação da memória é uma demanda social importante.

Dentro de uma visão mais recente, o tombamento não tem por objetivo "congelar a cidade", não significa perpetuar edifícios ou áreas urbanas, inviabilizando qualquer obra que venha a contribuir para a melhoria da cidade.

---

<sup>6</sup> Ver Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. <http://iphan.gov.br>



O ato de tombamento não altera a propriedade de um bem, apenas proíbe que este venha a ser mutilado ou demolido. Não é um ato autoritário, como qualquer outra lei, estabelece limites dos direitos individuais com o objetivo de resguardar e garantir direitos e interesses da sociedade. O bem é do indivíduo que deve preservá-lo para o olhar da sociedade. (Secretaria Municipal da Cultura, 1991: 12)

A definição de critérios para intervenções físicas em bens culturais tombados visa a assegurar a sua integridade. Considerando-se o interesse da coletividade, a aplicação do tombamento é avaliada e deliberada por um conselho de representantes da sociedade civil e órgão público, com poderes estabelecidos pelo Poder Legislativo.

Um imóvel tombado pode mudar de uso desde que se considere a harmonia da preservação de suas características originais e as adaptações necessárias ao novo uso. Preservação e renovação são ações que se complementam e juntas podem valorizar bens que se encontram deteriorados.

Algumas propostas de metodologia para o desenvolvimento de ações educacionais, voltadas para o uso e apropriação dos bens culturais que compõem o nosso patrimônio histórico, foram introduzidas no Brasil por ocasião do Primeiro Seminário sobre "Uso Educacional de Museus e Monumentos", realizado em julho de 1983 no Museu Imperial em Petrópolis no Rio de Janeiro.

A partir do 1º Seminário de Educação Patrimonial realizado no Brasil, em 1983, o trabalho nos museus vem progredindo. A partir deste congresso desenvolveram-se metodologias específicas para um trabalho educacional em museus e monumentos históricos. (HAIGERT, 2003: 35)

Inúmeras experiências, em diferentes locais e contextos, vêm sendo realizadas com o intuito de recuperação da memória coletiva, resgatando a auto-estima de comunidades para que se encontrem soluções de preservação do patrimônio histórico e cultural, partindo da proposta iniciada com o Seminário de Educação Patrimonial.

Uma alternativa é o desenvolvimento de programas de Educação Patrimonial,<sup>7</sup> envolvendo não só a rede escolar, mas a comunidade, as famílias, empresas, proposta esta para ser explorada na educação de crianças e adultos, inserida nos currículos e disciplinas do sistema formal de ensino como um dos instrumentos para a prática da cidadania e a probabilidade de estabelecer um diálogo entre gerações.

Os objetos e expressões do Patrimônio Cultural podem ser tomados como ponto de partida na atividade pedagógica. Por exemplo, os prédios do centro histórico de São Paulo, uma vez observados, questionados e explorados, podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos, no ensino de História. (SOARES, 2003: 25)

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, aquele proveniente de pesquisa que produz conhecimento, sendo do domínio de especialistas; e o saber histórico escolar, conhecimento produzido dentro do espaço escolar, reelaborado em razão das pesquisas dos historiadores, é passível de estabelecer um elo entre a realidade com a construção do conhecimento.

Os conteúdos e as situações de aprendizagem devem possibilitar a reflexão crítica sobre as conveniências e as obras humanas; é preciso conhecer e debater as contradições, os conflitos, as mudanças decorrentes desse processo histórico, a fim de facultar a introdução deles nas diversas formas de relações sociais com a perspectiva de que as histórias individuais se integrem e façam parte da história nacional.

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus aspectos, sentidos e significados, pode-se propiciar aos alunos um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural.

---

<sup>7</sup> A proposta metodológica que embasa as ações educativas com caráter de preservação do patrimônio começou a ser definida, em termos conceituais, na década de oitenta, inspirada no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de *Hearitage Education*. A bibliografia existente ainda é restrita se compararmos com as diferentes temáticas no campo da memória. As referências teóricas sobre Educação Patrimonial enfatizam a importância do conhecimento e apropriação do patrimônio como condições imprescindíveis para a estruturação do sentimento de identidade e cidadania. Ressaltam também a construção de projetos de preservação sustentável baseados no desejo das comunidades envolvidas, modificando a idéia corrente de que cabe somente ao poder público a responsabilidade de preservar a memória coletiva plural. (BÓ, 2000: 269)

Poderíamos chamar de processo ativo de conhecimento as formas, as ferramentas disponíveis para vivenciar o conhecimento. Lúcio Costa (2005: 147-8), em seu livro *Arquitetura*, sugere aos professores maneiras de vivenciar a arquitetura e produzir conhecimentos:

*“Objetivos Gerais*

- *Identificar a Arquitetura como arte, valorizando-a enquanto representativa da nossa cultura.*
- *Compreender a importância da Arquitetura dentro do contexto histórico e social.*
- *Valorizar o trabalho arquitetônico, identificando-o com ideais, valores e necessidades sociais.*

*Objetivos Específicos*

- *Identificar as principais características de estilos arquitetônicos e sua época.*
- *Compreender a interação homem/meio ambiente e o reflexo no equilíbrio ecológico.*
- *Identificar tipos de habitação, localização, materiais de construção, levando em consideração as necessidades de abrigo e proteção.*
- *Conhecer as características de sua comunidade, estabelecendo comparações com as de outras comunidades e em especial com as de Brasília.” (COSTA, 2005: 147-8)*

De acordo com os objetivos propostos por Lúcio Costa, a arquitetura, em um processo ativo de conhecimento, relaciona-se com a História: a primeira surge em decorrência de determinado momento histórico, e a História pode ser reconstruída através da Arquitetura, possibilitando a um conhecimento crítico e uma apropriação consciente por parte dos indivíduos. Estes são fatores indispensáveis no processo de preservação, do fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

Lúcio Costa ainda sugere aos professores:

*“1- Sugestões de atividades:*

- *Promover debates sobre temas apresentados pelo autor, em especial, nos textos:*
  - *Conceituação*
  - *Tradição local*
  - *Rupturas e Reformulação*
  - *Apêndice*
- *Observar variações de forma, dimensão e relação de espaço.*

- *Representar espaços, através de maquetes, desenhos, croquis, gráficos, tabelas e linhas de espaço.*
- *Promover entrevistas, excursões, pesquisas, análise de plantas, organização de murais e exposições visando à compreensão dos processos relativos à "criação", em termos de arquitetura.*
- *Reunir informações sobre a vida e a obra do Aleijadinho, Niemeyer e outros.*
- *Comparar a vida da comunidade com outros tipos de vida, atuais ou não.*
- *Procurar conhecer, através de publicações, as cidades históricas brasileiras, o Rio antigo e o Rio moderno, Brasília." (Costa, 2005: 147-8)*

Percebemos nestas sugestões uma forma de contextualização, ao transportar a Arquitetura para a realidade do aluno, promovendo uma maior interação entre Arquitetura e História. Um dos instrumentos que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sócio-cultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido, seria a Educação Patrimonial. Para viabilizar e facilitar o processo, a Educação Patrimonial tem como pressuposto o trabalho baseado num método ativo e permanente de ensinar as pessoas, crianças ou adultos, a aprender a conhecer o seu patrimônio e compartilhar esses conhecimentos.

O início seriam noções básicas a respeito da própria história local, especificamente relativa à Cidade de São Paulo, desde sua fundação, utilizando como recurso os processos construtivos que representam diferentes tempos históricos.

## **2 São Paulo e suas construções até o início do séc. XX**

*“À primeira vista, o passado predomina e regula a experiência presente. O presente desfaz-se constantemente para depositar-se como resíduo passado. O presente predomina enquanto memória presente das coisas passadas, visão presente das coisas presente e esperança presente das coisas futuras. Assim, presente e passado estariam misturados, numa unidade que permanece definitivamente enquanto memória.” (NEIVA, 1993: 13)*

A Arquitetura de São Paulo apresenta diversas técnicas construtivas e estilos decorrentes de diferentes períodos, com a finalidade de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos, para as modificações ocorridas no espaço da cidade de São Paulo. Podemos introduzir, no processo educativo, o estudo das diversas formas de construção, permitindo o conhecimento da história das artes e da estética através das mudanças arquitetônicas, das técnicas construtivas e estilísticas, levando em consideração o contexto social, cultural, político e econômico, bem como a qualidade de vida dos habitantes desta região; pois, a qualidade material do ambiente construído, sua durabilidade, as mudanças, o uso da tecnologia determina as necessidades sociais, culturais e econômicas das comunidades.

As relações e comparações entre o presente e o passado permitem uma construção dessa realidade, numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato.

Lúcio Costa aponta a Arquitetura como dependente da época de sua ocorrência, do meio físico e social a que pertence, da técnica, dos materiais empregados, dos objetivos almejados e dos recursos financeiros disponíveis para a realização da obra. A cidade de São Paulo é heterogênea, produto das transformações em diferentes momentos históricos, guardando nos seus edifícios fragmentos da memória. (COSTA, 2005: 20-1)

A cidade de São Paulo tem em sua arquitetura marcas de seu processo

histórico, desde seu início como uma cidade de barro até os dias de hoje como uma grande metrópole.

São Paulo surge a partir do projeto de jesuítas que, sob o comando de Manoel da Nóbrega, em 29 de março de 1549, chegaram à Bahia. Três anos mais tarde em companhia de Tomé de Sousa partem para São Vicente. Em agosto do mesmo ano, Manoel da Nóbrega e o Irmão Antônio Rodrigues sobem a Serra de Paranapiacaba.



Cena que representa a fundação da Cidade de São Paulo segundo o pintor Oscar Pereira da Silva

De Santo André, Nóbrega escreveu ao Padre Luiz Gonçalves, da Câmara, Provincial dos jesuítas em Lisboa, relatando que nos campos de Piratininga havia João Ramalho, um português que há muito estava nestas terras e que se unira maritalmente à filha do cacique Tibiriçá, chefe dos guaianás.<sup>1</sup>

João Ramalho era conhecido e venerado entre os gentios da terra. Nóbrega levou André Ramalho, o filho mais velho de João Ramalho, juntos desceram o Rio Tietê até a altura onde hoje está a cidade de Itu. Neste local, formaram um aldeamento indígena. De volta aos campos de Piratininga Manoel da Nóbrega fundou a aldeia de Piratininga entre os rios Anhangabaú e Tamanduateí, local hoje chamado de Pátio do Colégio. Com a ajuda dos guaianás o superior dos jesuítas ergue um rancho de pau-a-pique onde instalou o Real Colégio de Piratininga. O local era uma elevação na confluência dos dois rios, bom clima, água próxima. A elevação permitia que se percebesse o inimigo ao longe. (FERREIRA, 1969: 15-31).

---

<sup>1</sup> Este povo durante a época colonial recebeu vários nomes como Guaianá, Guaianazes, Guayamã e Guaianã. Era um grupo coletor, ocupando a região da Serra do Mar, num território que ia desde a Serra de Paranapiacaba, em São Paulo, até a foz do rio Paraíba, no atual Estado do Rio de Janeiro. Mais sociáveis do que os demais indígenas da região, intensificaram o comércio de trocas com os europeus. É possível que não tenham sido apreciados como escravos, pois um grupo coletor e andarilho não devia suportar um trabalho escravo. Os grupos que habitavam a Serra do Mar, se refugiaram na Serra da Mantiqueira, passando depois para o sul de Minas, foram simplesmente exterminados pelas doenças e pelas armas. Deles restou em São Paulo apenas o bairro de Guainazes, que na verdade é apenas um topônimo comemorativo. (PREZIA, Benedito. Os indígenas do planalto paulista. In: BUENO, Eduardo (org) *Os nascimentos de São Paulo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.)

A habitação tinha 14 passos de largura, um único cômodo que servia ao mesmo tempo de escola, enfermaria, dispensa, refeitório e cozinha. Em 25 de janeiro de 1554, Padre Manoel de Paiva recebe a incumbência de celebrar a missa padroeira.

A experiência positiva da família de João Ramalho, bem como a participação cada vez mais acentuada do indígena na vida do colonizador constitui em suporte para sucessos posteriores e marcam uma importância no comportamento dos habitantes de Piratininga. A influência na nomenclatura geográfica, traços de temperamento indígena nos paulistas podem ser percebidos até em séculos posteriores.

Ao fundar São Paulo de Piratininga, Nóbrega quis fazer desse povo homens como os da primitiva Igreja, convertê-los ao catolicismo. Investiu nesse projeto como em nenhuma outra parte do Brasil. Ali trabalharam muitos padres e irmãos. A paupérrima casinha com que o colégio iniciou as atividades deu lugar a uma construção maior de oito cômodos. A casa feita de taipa prolongava-se num quintal onde se plantavam flores e árvores frutíferas, ao lado os religiosos erguem a igreja sob a direção de Afonso Brás. (TOLEDO, 2003: 98-99).

Nos anos de 1556-1557 a aldeia em volta do colégio já se encontrava decadente, os meninos educados pelos padres deixavam a aldeia e com ela a educação cristã em que estavam sendo iniciados. São Paulo parecia fadada a repetir a sorte de tantos ajuntamentos que desapareciam. Sem ouro, sem pau-brasil, fracassada a experiência de produção volumosa de açúcar, conduz a sociedade paulista na busca da construção de seu destino. (SAIA, 2005: 27)

No decorrer do século XVI, a povoação de São Paulo cresceu vagarosamente, os seus habitantes viviam da plantação, do que era colhido nas matas e da pesca nos rios. As moradias no primeiro século eram de taipa construídas com paus roliços ou taquaras jatevocas que possuíam cerne compacto; eram cobertas de sapé ou guaricanga ou, ainda, aricanga, uma espécie de palmeira empregada pelos Guaianás de Piratininga.

De acordo com Maria Amélia Salgado Loureiro, <sup>2</sup> (1981: 14) de início eram

---

<sup>2</sup> Nasceu em São Bento do Sapucaí, a 6 de julho de 1916, cursou a Escola de Jornalismo da Faculdade Casper Líbero, derivando para os estudos históricos publicou vários livros: *Histórias da Universidades, Origem Histórica dos Cemitérios, A cidades e as áreas verdes* entre outros.

os próprios jesuítas os construtores em São Paulo de Piratininga. Afonso Brás, um jesuíta português, não se contentou em fazer as casas destinadas aos padres estendendo-se às edificações das malocas indígenas, procurando dar um certo alinhamento às arruadas feitas à moda portuguesa. (LOUREIRO, 1981: 14)

Carlos Lemos cita que a taipa de pilão foi muito usada nas primeiras construções da cidade de São Paulo por não haver nela pedras e calcários que pudessem sugerir outro tipo de construção. A madeira de lei encontrava-se afastada dos Campos de Piratininga e, numa terra sem boas estradas, o transporte destes materiais tornava-se difícil, devido à escassez de material e seu elevado preço, restou por exclusão a Afonso Brás utilizar a taipa como técnica construtiva, passando a caracterizar as construções bandeirantes, vindo a constituir um dado no quadro do Patrimônio Paulista. (LE MOS, 1989: 27)

Entretanto, logo se verificou que tais edificações eram frágeis, constantemente precisavam de reparos e até reconstrução. O fato de a cobertura de palha ser deteriorável formavam goteiras que na época das chuvas faziam que se alagassem o interior das casas comprometendo as fundações. Estes elementos aliados à inabilidade dos índios que trabalhavam nas obras contribuíam para a fragilidade das construções.

Com dificuldades, as casas eram defendidas dos animais que andavam soltos pelas ruas, sujando-as e danificando-as. Em 1590, a parede da própria casa da Câmara estava para cair, danificada pelo gado. (LOUREIRO, 1981: 15)

Os animais eram criados soltos, pastavam pelas ruas causando sérios problemas. A higiene das ruas, inclusive, foi alvo de atenção de vereadores. Houve proibição quanto ao abandono de animais mortos, e destinou-se a várzea do Tamanduateí e as margens do Anhangabaú para o despejo de lixo. Proibiu-se a circulação de gado pelas áreas cercadas da vila a fim de evitar estragos das cercas, dos caminhos e das pontes, pois, o trânsito de animais pelas mesmas comprometiam suas estruturas. (ASSUNÇÃO, 2004: 21-2).

Esse ar de aldeia de bugre ou arraial africano só se atenuou a partir de 1575 com a chegada de Cristóvão Gonçalves, um oleiro que a 6 de março de 1575, requer



junto ao Senado da Câmara licença para a fabricação de telhas para se cobrir as moradas da vila. Fixou-se um padrão, dever-se-ia fazer telhas de "*bom tamanho e boa forma, que ficasse de dois palmos e meio depois de cozido*" (BRUNO,1984: 102-4). Assim, o sapé começa a sumir dos tetos principais da povoação. Para tanto, deram a Cristóvão Gonçalves terras necessárias para nelas instalar casa e forno.

Em 1640, o conflito entre os planos de evangelização da Companhia de Jesus e o interesse comercial dos bandeirantes pela escravização indígena provocou a primeira expulsão dos jesuítas da cidade de São Paulo. Abandonadas, suas edificações tornam-se ruínas. Treze anos depois, em 1653, os padres começam a reerguer os edifícios da Igreja e do Colégio. As obras arrastaram-se por quase um século. Em 1745 ao Pátio do Colégio foi acrescida uma nova ala perpendicular à face daquela já existente. (LOMONACO, 2004: 119-121)

As edificações jesuíticas no Pátio do Colégio marcam o local onde se concentrava a vida do aglomerado urbano que se formou em torno dele, e do qual se originaram as ruas que levavam às saídas da acanhada área urbana.

Efetivamente, ao longo do tempo, fixou-se na colina um núcleo urbano delimitado pelo triângulo formado pelas igrejas do Carmo, São Bento e São Francisco. A cidade irradiou-se a partir desse núcleo, originando várias freguesias que foram de certa forma o embrião de alguns bairros paulistanos. Os caminhos de saída da cidade delimitam o atual traçado urbano.

A cidade de barro, com suas construções sempre de taipa, térreas na maior parte, à exceção de alguns sobrados localizados na região mais central, era cruzada por tropas de burros que transportavam mercadorias do interior para o litoral e vice-versa, e promoviam as possíveis conexões por terra com as demais regiões.

Com a vinda de Morgado de Mateus,<sup>3</sup> em 1765, novo período se abre para a região de São Paulo, entre 1765 a 1834, ano do Ato Adicional que organizou o poder civil. Já em termos nacionais, novas zonas foram ocupadas pelo colonizador, cidades fundadas, estabelecimentos de produção ocupando o interior

---

<sup>3</sup> Luiz Antônio de Souza Botelho e Mourão, o Morgado de Mateus, foi um nobre português que governou a Capitania de São Paulo entre 1765 e 1775. Durante esses 10 anos, ele restabeleceu a capitania e fundou pelo menos 20 cidades. Durante seu governo, as regiões sul e sudeste do país atingiram limites próximos aos que têm hoje.

até então desabitado, igrejas urbanas reedificadas ou reformadas e outras construídas. (SAIA, 2005: 43)

Nesse tempo, na vila, já era possível sonhar com edificações mais amplas. Porém, os materiais de construção e mesmo o estilo das casas desde o final do quinhentismo ao começo do século XVIII não se alteram substancialmente, a taipa de pilão continua a ser o sistema dominante de edificação.



Figura 1. Casa de Taipa de Pilão

A taipa se impôs a São Paulo até para os sobrados e grandes edifícios conventuais. Seu uso era muito antigo em Portugal. Assim, a técnica aliada ao aproveitamento do braço escravo tornava este tipo de construção mais econômica, mesmo tendo no planalto de Piratininga terra de argila boa para fabricação do tijolo. (BRUNO,1984: 117-8)

A técnica desse gênero de construção subdivide-se em taipa de pilão e a taipa de mão ou pau-a-pique. A primeira, mais resistente, consegue-se através de formas de madeira ou taipais, mantidas verticalmente por travessas de pau a prumo. A terra escolhida era peneirada e a ela misturavam-se areia, argila, estrume de curral, crina de animais, sangue de boi ou fibras vegetais para maior aglutinação e assim evitar a desintegração por rachaduras ou fendas.

Essa mistura é molhada e bem amassada, depois colocada no taipal em camadas onde é socada com um pilão ou com os pés para que se obtenha maior consistência. Coloca-se uma camada de cada vez, com espessura de aproximadamente 20 cm para que depois do apiloamento se reduza para 10 a 15 centímetros.

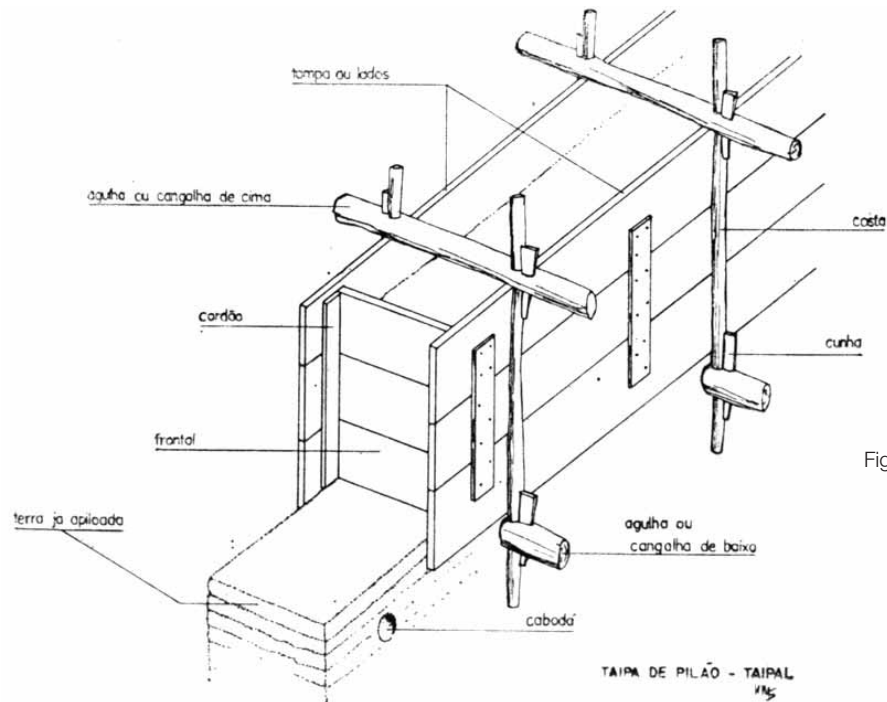


Figura 2. Taipal

O trabalho é feito no sentido vertical, e cada camada se prolonga por toda a extensão das paredes subindo concomitantemente em seus quatro lados. A espessura das paredes de taipa de pilão variam de 40 a 80 cm, exceto as de grande altura. Existe ainda outra modalidade de taipa de pilão: o formigão, onde a terra não era peneirada e nela se misturavam pedregulhos.

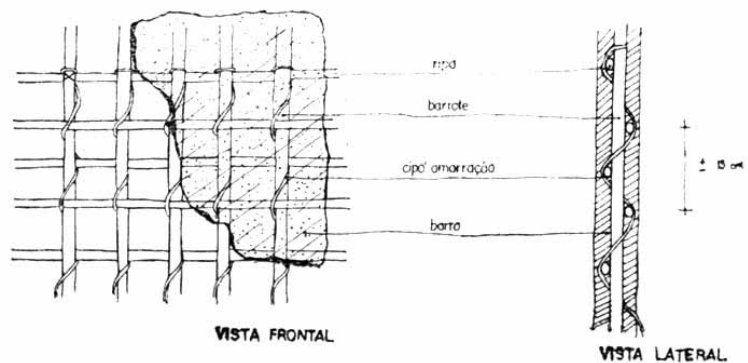


Figura 3. Estrutura de pau a pique

A taipa de mão também chamada de sebe ou pau-a-pique, tapona ou sopapo, de execução mais rápida, principia-se por uma estrutura de madeira da

casa, a gaiola, composta de esteios cravados no chão e ligados entre si por vigas horizontais denominadas baldrames ou frechais, que formam um sistema rígido de sustentação do telhado.

Ao construírem-se as paredes, é montada a trama de paus roliços em posição vertical, os barrotes, e horizontal, as ripas, amarradas por cipós. Em seguida, atira-se o barro pelos dois lados da trama, ao mesmo tempo, sendo preciso duas pessoas. Daí a expressão sopapo ou taponá. (LOUREIRO, 1981: 24-6)

Neste tipo de construção, as paredes são maciças, por serem formadas por blocos rígidos e por isso a fisionomia arquitetônica das casas coloniais tem uma forma retangular e compacta. Até a metade do século XIX, as casas eram baixas e acaçapadas.



Figura 4.  
Alfredo Norfini - Casa  
onde pousou D. Pedro I  
1915

Uma consequência do sistema construtivo de taipa foi a necessidade do beiral bastante largo para impedir que as águas das chuvas molhassem e apodrecessem os alicerces da edificação. Luis Saia aponta a importância da técnica da taipa na aplicação integral do processo tradicional. Os taapeiros, perfeitos conhecedores desse processo, cada mestre oficial, ou aprendiz, traziam consigo a lembrança da sua província e a experiência do seu ofício. (SAIA, 2005: 80-4)

A excelência do barro escolhido e o seu preparo, e a criteriosa fatura das paredes devem ser registradas à adequação da técnica que, além dos beirais, há necessidade de um vasto balanço nos mesmos para proteger a base das paredes contra as chuvas. Luis Saia afirma que construções de pé direito mais alto tiveram maiores prejuízos do que os prédios mais baixos, pois a proteção era maior. O condicionamento técnico do emprego da taipa determinou o uso do telhado de quatro águas em formato piramidal ou de duas águas em construções menores.

*Assim, "essa pequena colina triangular, quase plana, com altitudes variando de 750 a 760 metros, cercada de um forte desnível de cerca de 30 metros em relação ao curso de água que a delimitam. É uma acrópole que abrigou a cidade em seus três primeiros séculos de existência". (TOLEDO, 2004: 9-10)*

As dificuldades eram muitas para os primeiros moradores. A luta pela sobrevivência e a busca de riquezas ganharam destaque no período colonial. As Bandeiras ampliaram os limites das terras portuguesas na América. Os bandeirantes paulistas romperam com os limites da ocupação litorânea, como a expedição de Nicolau Barreto, em 1602, a de Antonio Raposo Tavares, em 1628, que avançou para o sul em busca de reduções jesuíticas localizadas nas terras da Espanha para o aprisionamento de índios.

Essas buscas deixaram os caminhos marcados por arraiais que rapidamente formaram uma rede de pequenos núcleos que dariam origem às primeiras povoações do interior paulista. Os bandeirantes paulistas desbravaram sertões, exploraram minas, mas foram responsáveis pela destruição de tribos indígenas. (ASSUNÇÃO, 2004: 24-7).

O avanço para o interior ficava comprometido devido às dificuldades dos caminhos que ligavam São Paulo ao sertão. Como refere Paulo de Assunção (2004), o governo português esboçava interesse em melhorar as condições de acesso de São Paulo e Rio de Janeiro, porém não havia recurso e meios de fazê-los, pois a vastidão do território era mais um fator que aumentava esta dificuldade.

A descoberta de ouro por Manoel de Borba Gato, na região de Sabará, provocou uma ocupação desenfreada na região, atraindo aventureiros, criminosos fugidos da justiça, entre outros, ocupando as minas e formando arraiais no final do

século XVII e início do XVIII. As condições de ocupação eram ruins, iniciaram disputas pela posse de terra e direito de exploração, a conquista da fortuna tornou-se uma febre.

A Província de São Paulo conquistara um importante espaço no cenário colonial. Com o avanço dos bandeirantes, as povoações cresciam. Em janeiro de 1711, a Vila de São Paulo de Piratininga foi elevada à categoria de cidade, como uma forma de o governo português efetivar um controle mais rígido nas capitânicas do sul.

Em 1720, a região das minas é desmembrada de São Paulo, recebendo o nome de Minas Gerais; em 1748 é a vez da região das minas de Cuiabá e Goiás serem desmembradas, originando as capitânicas de Mato Grosso e Goiás.

Em 1748, as autoridades metropolitanas reorganizaram as capitânicas ao sul, passando São Paulo para jurisdição do Rio de Janeiro. Em 1765 a capitania paulista foi restaurada, abrindo uma nova era para a região. Uma série de administradores sucederam-se no governo de São Paulo, e muitos marcaram sua administração com importantes obras, como Bernardo José Maria de Lorena (1788-97) que entregou ao público a melhor estrada de tropeiros do Brasil, ligando São Bernardo a Cubatão, pavimentada com lajes de pedra. Deste governante também foi o primeiro plano de expansão da cidade (1792), um plano que visava a orientar o seu crescimento. (TOLEDO, 2004: 14-45)

Acompanhado por uma equipe de engenheiros, cartógrafos e astrônomos do Real Corpo de Engenheiros, elaboraram os primeiros mapas rigorosos do Estado, onde apareceu pela primeira vez as coordenadas geográficas da cidade. A irregularidade do sítio impressionou Lorena, que foi o primeiro a registrar a dificuldade em se elaborar um projeto para a continuação de novas ruas, pelo fato de haver "do outro lado" um terreno montuoso e desigual: o Morro do Chá, que seria o berço da cidade nova.

O sítio urbano impressionou Lorena por sua irregularidade, uma colina central cercada por várzeas inundáveis, certamente muito nociva à saúde da população, como cita em um ofício enviado por ele à Câmara em 1792.

Também em seu governo foi construída uma ponte de pedra que promoveu a união das duas encostas, ligando o núcleo histórico ao Piques de onde saía a estrada de tropas de mula para Sorocaba. Entre as obras encontra-se também o Chafariz da Misericórdia, projetado pelo Brigadeiro João da Costa Ferreira e executado pelo pedreiro Tebas, que passou a ser olhado como um monumento, por ser uma obra de granito em uma cidade de barro. (TOLEDO, 2004: 8-15)

A população enraizava-se em volta do núcleo central, o povoamento organizava-se de forma mais equilibrada e os bairros mais afastados desdobravam-se em novas vilas; a cidade ganhava mais animação e os paulistas transformavam-se em comerciantes.

Com a transferência da Coroa Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, mudanças políticas ocorreram, missões artísticas chegaram, comerciantes, cientistas e diplomatas deixaram obras de valor inestimável, ocasionando mudanças nos hábitos dos moradores. Com a convocação da Missão Francesa, a Arquitetura do Rio de Janeiro começa a ser modificada. Estas mudanças não sensibilizaram muito os fazendeiros paulistas. São Paulo entrou na fase do Brasil Imperial sem ter registrado grandes transformações. Até metade do século XIX mantinha seu semblante colonial limitando-se a guardar sua função de centro político e administrativo da Província.

Capelas ou paróquias, bairros ou aldeias de índios compunham um mosaico que originou o povoamento da cidade de São Paulo. Esta população de raça diversa estava concentrada em pequenas aglomerações esparsas, separadas por enormes espaços que pouco a pouco foram sendo preenchidos. Fossem índios mestiços, brancos, negros, ou bastardos, todos tinham como local de reunião o burgo central.

Encontravam-se na Catedral da Sé para suas práticas espirituais, na pequena Casa do Conselho Municipal, no Pátio do Colégio para se fazer justiça, uma vez que lá estavam concentrados os serviços administrativos. Todos se reuniam nas casinhas, no mercado local, no centro de trocas e tráfico comercial, o pequeno burgo primitivo representava o centro de todos os aglomerados espalhados. (MARCILIO, 1973: 40-55)

Um dos aspectos importantes da transformação do arraial para um burgo de

estudantes foi a fundação de cursos jurídicos, instalados em março de 1828, no velho convento do Largo São Francisco.

A cidade tinha sua monotonia quebrada pela presença dos estudantes. Foi a Academia de Direito, fundada em 1828, que despertou a capital da província de seu sono e criou condições para que fossem inseridos em sua estrutura e costumes tradicionais os hotéis, as casas de diversão, o teatro e atividades intelectuais, novas modas no vestuário, natação, os hábitos de se reunirem para discussão em tavernas e livrarias iniciando o sentimento de comunidade. (BRUNO, 1984, v.II: 456)

Em função da presença dos estudantes e de escravos de família, que muitas vezes acompanhavam esses moços, a partir de 1828, aumentos contínuos na população da cidade ocorreram, esta se enriqueceu de casas em que se estabeleciam as repúblicas, em largos e ruas, ampliou o comércio e enobreceu com o reflexo das atividades artísticas e intelectuais condicionadas pela escola.



Figura 5 - Arquivo DPH

O curso jurídico determinou, de certo modo, uma nova fase na casa paulistana. O aumento contínuo da população exigiu não só reformas e adaptações em muitas moradias como a construção de novos edifícios. Muitas casas antigas se tornaram repúblicas, chácaras aos arredores da cidade serviram de residência para novos moradores. Alguns fazendeiros passaram a ocupar os pavimentos superiores dos sobrados principais de São Paulo, pois a parte inferior geralmente era utilizada para lojas, estábulos ou cocheira. (BRUNO, 1984, v. II: 465-67)

Embora a taipa fosse de modo geral duradoura, em certas circunstâncias não resistia à ação das águas das chuvas. Em 1850, a cidade de São Paulo sofre uma grande enchente. Ernani Silva Bruno afirma que depois desta enchente, um



habitante da província enviou um ofício ao poder municipal, sugerindo que o uso da taipa fosse reservado apenas para muros do cercado e que as casas deveriam ter alicerces de alvenaria com tijolos ou pedras. Se a casa fosse sobrado, o pavimento térreo deveria ser construído de tijolo, pedra e cal. Este homem era um certo G. Wyzewski.<sup>4</sup> (BRUNO, 1948: 473)

As mudanças tímidas ocorridas na arquitetura de São Paulo, no final do século XVIII, sucederam-se às alterações no acabamento das obras de taipa devido à febre modernizadora vinda com a abertura dos portos.

O futuro de São Paulo, segundo Carlos Lemos, definiu-se com a implantação da estrada de ferro dos ingleses em 1867 que marca a mudança nos usos, costumes e comportamentos e que conseqüentemente exigem mudanças graduais nos programas arquitetônicos. A partir de 1870 há uma maior aproximação do campo com a cidade. (LEMOS, 1989: 53)

Assim, a ocupação do espaço urbano de São Paulo é feita pela família do fazendeiro, transferida do campo, e pelo imigrante, em especial o italiano que veio em maior número, decorrentes do estímulo dado por D. Pedro II que, a partir de 1885, incentivou a mão-de-obra, concedendo reembolso das despesas de viagem dos imigrantes vindos da Itália.

A técnica de taipa de pilão começa a ser abandonada em benefício do tijolo, da telha francesa, do ferro, mais tarde do concreto armado. Esta foi a primeira oportunidade da burguesia paulistana, em face de a técnica enfeitar as fachadas e utilizá-las como elemento de valorização social.

Os responsáveis pela decoração das casas construídas em São Paulo eram artesãos conhecidos por frentistas. Yvotiy de Macedo Pereira Macambira afirma que há indicações de que estes atuaram de duas maneiras. Na primeira, usando suas

---

<sup>4</sup> *Almanaque Administrativo Mercantil e Industrial da Província de São Paulo para o ano de 1857*, p. 152. Tudo leva a crer que o G. Wyzewski do documento citado seja o engenheiro polaco Cristiano Wyzewski, que o presidente da província em 1848 dizia em seu relatório ter chegado há pouco tempo à cidade e que tinha boas informações relativas aos seus conhecimentos profissionais e à sua prática de mais de doze anos em trabalhos de pontes e estradas na França. (*Anais da Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo*, 1848-1849, p.130)

habilidades, executavam projetos de decoração para grandes engenheiros e arquitetos, sendo responsáveis por todo o processo, desde sua confecção até sua aplicação.

De outra forma, cabia aos frentistas a autoria do projeto de fachadas. Neste caso, servindo a uma clientela de posses inferior que não podiam pagar pelos projetos de arquitetos. Os frentistas eram artesãos capazes de dominar todo o projeto de execução do revestimento e decoração da fachada. (MACAMBIRA, 1985: 37)

O frentista executava também o trabalho de revestir a fachada, começando pelo corte e assentamento dos tijolos. Esse corte preciso possibilitava a construção de janelas em forma de arco, das cornijas e das platibandas. Os tijolos eram assentados um a um como podemos ver nas fachadas da Pinacoteca e do Museu do Ipiranga. (MACAMBIRA, 1985: 40)

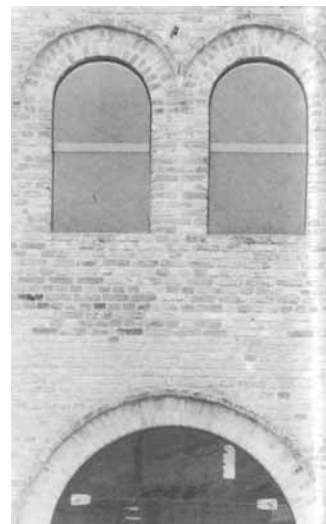
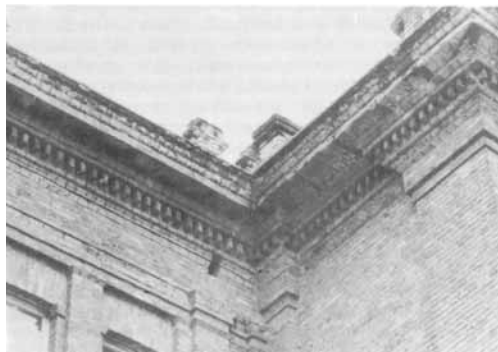


Figura 6  
Detalhe da Fachada Da Pinacoteca e da  
Casa das Retortas, Brás

Figura 7  
Detalhe da Fachada da Pinacoteca e do Museu Paulista



A carreira de frentista passa a ser reconhecida e o prestígio do artífice italiano na manipulação deste gênero de trabalho é maior do que o espanhol e o português.

Numa sociedade onde agora prevalecia o uso dos bens materiais e não apresentava uma oportunidade de resolver adequadamente os seus problemas de organização social, econômica, política e arquitetônica decorrem os diferentes estilos importados por arquitetos estrangeiros. Não havia soluções capazes de atingir as grandes massas da população nem unanimidade como resposta aos problemas de moradia. Eram cópias de estilos que, embora pareça ter sonegado da arquitetura residencial paulista, a capacidade de retratar a comunidade é justamente o aspecto que lhe dá significado. (SAIA, 2004: 219-21)

Até meados do século XIX, as famílias paulistas mais importantes moravam nas fazendas, possuindo casas na cidade para acomodação em curtas temporadas, sem preocupação de conforto e beleza. Já as pessoas que permaneciam na cidade mantinham o padrão residencial dentro de uma rotina. A residência era reformada, porém não modificada em seu aspecto exterior, mantendo a mesma fisionomia: casas coloniais retangulares e compactas.

Assim, durante grande parte do século XIX em São Paulo eram desconhecidos os equipamentos de precisão da topografia, e o traçado das ruas feito por meio de cordas e estacas não podia ser mantido por muito tempo; os traçados rígidos, a uniformidade dos terrenos correspondiam à uniformidade dos partidos arquitetônicos: as casas eram construídas de modo uniforme e, em certos casos, até padronizados. Dimensões, números de aberturas, altura dos pavimentos, alinhamento com as edificações vizinhas revelam uma preocupação de caráter formal, garantindo uma aparência portuguesa como aponta Nestor Goulart Reis Filho (2004: 24). As transformações no campo da arquitetura causam significativas mudanças nos centros urbanos.

A partir de 1870, então, quando a taipa começa a ser considerada rústica e feia, a fisionomia urbana começa a transformar-se, sendo fatores determinantes desse processo o êxodo das famílias do meio rural para a capital, ocasionando uma

elevação demográfica aliada à chegada dos imigrantes estrangeiros que, embora tivessem o objetivo de atender à crescente mão-de-obra das fazendas, se dirigiam ao campo para trabalhar na lavoura de café. Ao terminarem o prazo contratual, muitas vezes decepcionados com as condições de trabalho, os salários e tratamento que recebiam, preferiam dirigir-se para as cidades.

Os melhores terrenos eram ocupados pelos mais abastados e ao imigrante restavam os terrenos mais afastados que apresentavam baixa qualidade, sujeitos à enchentes, próximos às fábricas. Assim, os imigrantes construíram suas casas em aterros e terrenos de antigas chácaras como Brás, Barra Funda, Bom Retiro e Cambuci. (MACAMBIRA, 1985: 19-21)

O processo de crescimento e enriquecimento da cidade ampliou a demanda para uma série de atividades para as quais os estrangeiros estavam mais preparados, entre elas o ofício de pedreiro, de marceneiro, de sapateiros e outras formas artesanais, habilidades e técnicas que os nativos não possuíam, levando os italianos a serem a maioria nessas profissões.

Os italianos também inovaram o panorama da cidade com ofícios como engraxate, vendedor de jornais, cocheiros, aguadeiros, até então desconhecidos. O comércio ambulante ganhou grande impulso na cidade. Eles vendiam frutas, legumes, flores, de casa em casa.

São Paulo, a partir de 1872, cresce de maneira acelerada. Neste período, já se encontrava em vigor a Lei de Terras e sua regulamentação, pois eram fundamentais a garantia de posse das terras e a ocupação de todo o espaço que pudesse tornar - se mercadoria com valor de troca, proveniente do sistema capitalista que se implantava internacionalmente. (KAHTOUNI, 2004:29)

Em 1895, um relatório oficial fez o primeiro levantamento das indústrias na cidade. Havia 52 delas, indústrias têxteis, serrarias e fundições, fábricas de cerveja, de chapéus e de fósforo. Os estrangeiros, em particular os italianos, distinguiam-se como elementos rumo à industrialização. Por um lado, como produtores, pois eram esses operários em sua grande maioria, que faziam girar as máquinas; por outro lado, como consumidores, porque sem eles dificilmente haveria mercado para os produtos

oferecidos. (TOLEDO, 2003: 400-6)

São Paulo apresentava-se como promessa da expansão econômica nacional. Prova dessa confiança foi a vinda de capitais estrangeiros como o empregado na construção da São Paulo Railway.

A abolição da escravidão, a instalação das primeiras indústrias, o fluxo dos migrantes e imigrantes interferiram diretamente na transformação urbana, dando novos significados à paisagem cultural. Os casarões e nobres sobrados do centro da cidade, sob a ferramenta dos operários, sofreram mudanças radicais: os prédios antigos substituídos por novos, as ruas alargando-se, surgiam os primeiros passeios junto às casas; jardins cercados por grades de ferro preservando seu uso, projeta-se um melhor acesso entre a cidade velha e a nova com o surgimento do Viaduto do Chá à moda européia. (LOUREIRO, 1981: 33)

Os barões do café constroem casarões nos Campos Elíseos, seus edifícios são edificadas por artifices italianos que utilizavam técnicas mais modernas. As técnicas italianas eram diferentes das empregadas pelos portugueses. Os italianos preferiam os alicerces de tijolos aos de pedra, utilizavam pregos no lugar de parafusos, permitindo maior possibilidades estruturais em certas madeiras. Essas primeiras transformações arquitetônicas foram trazidas pelos artifices cujas técnicas eram superiores às conhecidas até então. São Paulo ainda não era suficientemente requintada para importar arquiteto. (LOUREIRO, 1981: 30-4)

Nestor Goulart Reis Filho (2004: 44) relata que as transformações sócio-econômicas e tecnológicas, pelas quais a sociedade brasileira passou depois da segunda metade do século XIX, provocaram mudanças nos hábitos de construir e costumes de habitar, através da exportação, dos transportes, da linha férrea, do uso de equipamentos importados.

Os tradicionais casarões, testemunhas de mais de três séculos, são derrubados, dando lugar a edifícios cuja arquitetura é influenciada por países europeus, abandonando o estilo lusitano. Com isto, a cidade perde seu ar provinciano arrojando-se à edificação de prédios de vários andares. Surgem arquitetos estrangeiros e brasileiros formados fora do país, entre eles Francisco

Ramos de Azevedo,<sup>5</sup> Tommaso Bezzi,<sup>6</sup> Maximiliano Hell,<sup>7</sup> que projetaram e construíram os mais variados estilos: neoclássico, neogótico, neocolonial etc., que ditam o gosto e a arte nas edificações novas. A influência europeia era muito forte, dando a São Paulo um ar europeu.

A revolução das técnicas construtivas empreendidas em um curto espaço de tempo decorrem do contínuo crescimento demográfico determinado pela economia cafeeira. Esta economia gerou um setor de serviços e empregos no comércio, que começam também a formar uma pequena burguesia paulistana e com ela a construção de pequenas casas para locação.

Com a população aumentando, passando de 35.000 habitantes em 1883 para 240.000 em 1900, segundo os dados obtidos a partir do recenseamento provincial de 1872, a infra-estrutura existente não era suficiente. Tudo estava por construir: residências, escolas, hospitais, edifícios públicos condizentes com a nova configuração da cidade de São Paulo. (MACAMBIRA, 1985: 20)

---

<sup>5</sup> Francisco de Paula Ramos de Azevedo nasceu em São Paulo em 8 de dezembro de 1851, na casa de uma tia. Seguindo a tradição das famílias mais abastadas do país, em 1875 parte para a Europa a fim de estudar engenharia e Arquitetura na cidade de Gand, Bélgica. Retorna ao Brasil em 1879. No ano de 1886 transferiu-se de Campinas para São Paulo, quando passou a receber solicitações tanto do setor público como da elite paulistana, tornando-se, assim, nas duas primeiras décadas do século XX, o mais importante e prestigiado construtor da nova imagem institucional de São Paulo. Faleceu em 1928.

<sup>6</sup> Tommaso Gaudenzio Bezzi nasceu em Turim, Itália, em 18 de janeiro de 1844, e, após participação na campanha de unificação daquele país, viajou pela Europa e América do Sul (Uruguai e Argentina). No contexto de modernização da Argentina, desenvolveu vários projetos de residências, prédios, estabelecimento de linhas telegráficas na região platina, além de um projeto de Boulevard em Buenos Aires, entre 1871 e 1873. Na viagem de volta para a Itália, passou pelo Rio de Janeiro e passou a freqüentar a corte. Casa-se com a neta do mordomo do Paço Imperial. A partir de então, fixou-se no Brasil. Seu primeiro trabalho como arquiteto no país teria sido o edifício da alfândega de Fortaleza. Por intervenção do Visconde do Rio Branco, a Comissão Central do Monumento do Ipiranga, sediada na Corte, convidou-o para apresentar um projeto para comemorar a Independência do Brasil. (WITTER, José; BARBUY, Heloísa. Museu Paulista: Um Monumento no Ipiranga. São Paulo: Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, 1997)

<sup>7</sup> Maximiliano Hell, nascido na cidade alemã de Kassel, em 17 de setembro de 1861, Maximilian Emil Hell seguiu a profissão do pai, Johannes Hell. Depois de se formar na Escola Politécnica de Hannover, Hell trabalhou com seu pai e com o arquiteto Hartel, um dos mais renomados profissionais da área, na Alemanha da segunda metade do século XIX. Em 1888 ele já acumulava uma expressiva experiência como arquiteto, quando seu irmão Rudolph o convidou para trabalhar na empresa de engenharia responsável pela construção de uma ferrovia ligando a Bahia a Minas Gerais. Colocou sua assinatura em obras notáveis como a Catedral da Sé, projetou a nova Igreja Matriz da Consolação, o Hospital Santa Catarina, o Colégio Santo Agostinho, a Igreja da Ordem Terceira do Carmo. Professor da Escola Politécnica, Maximilian Hell fundiu sua trajetória às tradições de São Paulo, cuja imagem ele ajudou a inventar, conforme testemunham seus minuciosos desenhos.

As técnicas construtivas passam por uma fase de aprimoramento devido à influência da mão-de-obra imigrada. Até 1940 a industrialização de materiais de construção seria tímida, em escala modesta, quase artesanal, e a indústria ainda não atingira estágios satisfatórios para o atendimento do mercado nacional.

As primeiras manifestações da presença de imigrantes, como trabalhadores assalariados, respondiam pelas alterações das técnicas construtivas. A mecanização na produção de materiais de construção, nessa época, dá início às construções com tijolos e coberturas com telhas tipo Marselha. A madeira serrada quase permitia um acabamento mais perfeito das portas, beirais e janelas.

Os trens que desciam a Santos carregados de café retornavam a São Paulo repletos de mármore de Carrara, pinho de Riga, vidros coloridos da Bélgica, chapas de Flandres, telhas de ardósia e cerâmica de Marselha, ferragens e louças da Inglaterra.

Surgem as primeiras tendências em recuar as casas do alinhamento das ruas, prenunciando uma forma de isolamento das famílias em relação à vida em comunidade. Durante o período colonial, a arquitetura residencial urbana estava baseada em um tipo de lote com características bastante definidas, aproveitando as antigas tradições urbanísticas de Portugal, onde vilas e cidades apresentavam ruas de aspecto uniforme com residências construídas sobre o alinhamento das vias públicas e paredes laterais sobre os limites do terreno. Os jardins, como entendemos hoje, são complementos introduzidos nas residências durante o século XIX. (REIS FILHO, 2004: 22)

As residências maiores eram enriquecidas com um jardim lateral, uma novidade que introduzia um elemento paisagístico na arquitetura residencial. Nas residências menores que não podiam contar com um lote lateral ajardinado que auxiliariam também na iluminação e arejamento, resolvem seu problema apresentando pequenas entradas descobertas com portão e escadas de ferro.

Os esquemas de implantação da arquitetura urbana brasileira sofreriam então transformações de grande significado durante os anos compreendidos entre as duas guerras mundiais, correspondendo ao desenvolvimento industrial e diversificação da produção rural do país, datando as primeiras modificações

tecnológicas de importância. A mecanização iniciada com os meios de transporte ia se estendendo a uma série de setores e atividades. Na arquitetura esta garantiu as bases para um amplo desenvolvimento.

As vias públicas, ao serem calçadas, foram incorporando os espaços necessários para a formação de pequenos jardins fronteiros aos sobrados, conferindo-lhes uma aparência menos arcaica.

Com a verticalização do crescimento urbano, surgem nas áreas centrais das grandes cidades e também a multiplicação dos bairros proletários na periferia. Esses bairros acomodavam as classes menos favorecidas. Para as classes mais abastadas, surgem os bairros-jardim com edifícios afastados obrigatoriamente dos limites dos lotes. (REIS FILHO, 2004: 52-62)

Os subúrbios passam a ser procurados: nos lugares mais altos localizavam-se os bairros de luxo, pela planície vasta, e nas várzeas dos rios aglomeram-se as habitações de gente humilde. Havia um caminho para Santo Amaro e outro para Pinheiros. Joaquim Eugênio de Lima, pensando em unir estes dois caminhos pela parte mais alta da cidade, idealizou a abertura de uma grande avenida no alto do Caaguaçu, no espigão central, divisor de águas dos Rios Tietê e Pinheiros.

Surge, então, a Avenida Paulista em 8 de dezembro de 1891. Uma via ampla, diferente para os padrões da época, com imensos lotes de cada lado de seu eixo, traçada com uma mentalidade moderna sob o modelo das ruas de Paris, conservando grande porção da mata caaguaçu, com a instituição do Parque Trianon. Esta avenida torna-se um eixo residencial de novos milionários.

Como o progresso cafeeiro foi interrompido, as novas fortunas saíram da indústria e do comércio, quase tudo nas mãos de estrangeiros e imigrantes aqui enriquecidos. A arquitetura da avenida indica uma tendência para rememorar a fisionomia arquitetônica da terra natal. Havia uma verdadeira mistura de estilos, fruto do enriquecimento da burguesia, que na busca de ostentar, procuravam construir e ornamentar suas residências com todas as novidades que surgiam, sem fazer uma seleção.





Figura 8 - Avenida Paulista - 1916

Em contrapartida, com as dificuldades enfrentadas pela agricultura, a propriedade imobiliária surgia como uma fonte de renda para a classe média: as casas de aluguel. Essas habitações eram edificadas com economia de terreno e meios, conservando os limites dos lotes laterais, recuavam quase sempre alguns metros das vias públicas aparecendo miniaturas de jardins.

As casas da classe média procuravam conservar as mesmas tendências de valorização social e arquitetônica de certos espaços: jardins na frente, fachadas rebuscadas em escalas reduzidas, às vezes, mesmo em miniatura; acentuavam a importância da frente. Em quase todos, a aparência procura atender às inovações formais que o modernismo vinha introduzindo por meio de artifícios de desenho arquitetônico: linhas retas, platibandas ocultando o telhado tipo Marselha, revestimento com mica, alguns ornatos retilíneos e fingimento de uma poderosa estrutura de concreto. Em algumas construções a preocupação ia mais longe e surgiram janelas de modelos mais recentes em ferro para a sala e madeira para os dormitórios. (REIS FILHO, 2004: 67-8)

O crescimento gigantesco do operariado urbano possibilitado pela constante evolução da estrutura industrial originou os bairros populares ao longo das vias férreas junto às indústrias ou regiões suburbanas.

Prestes Maia, em 1954, assinalou a ocorrência de quatro surtos urbanísticos em São Paulo, todos após o advento da ferrovia, conforme relatados por Benedito Lima de Toledo (1996).

O primeiro surto, então, ocorreu no governo de João Theodoro (1872-1875), e podemos dizer que o urbanismo em São Paulo nasce na Várzea do Carmo. Na administração Antônio Prado, que tomou posse em 7 de janeiro de 1889 e permaneceu no cargo até 15 de janeiro de 1891, acontece o segundo surto urbanístico.

Já o terceiro surto urbanístico na cidade de São Paulo foi no governo do Barão de Duprat (1911-1914), e sob a gestão de Prestes Maia, o quarto surto urbanístico, no período de 1938 a 1945. (TOLEDO, 1996: 87)

Como pudemos perceber, a cidade de São Paulo foi por muitas transformações. Ao incentivar a observação das diferentes técnicas construtivas, é possível proporcionar o conhecimento das formas de ocupação urbana da cidade de São Paulo, contribuindo para uma alfabetização cultural. "*A memória é a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total*" (CHAUI, 1996: 125).

Conhecendo as transformações na cidade e os espaços representativos das permanências destes períodos, haverá maior compreensão do universo sócio-cultural e da trajetória histórico temporal da cidade. É possível envolver prematuramente os educandos em assuntos concernentes à gestão do patrimônio pelo qual também é responsável e, a partir daí, sua trajetória partirá da arquitetura urbana para a Educação Patrimonial.

### 3 O Ensino de História e a Educação Patrimonial

*“As diversidades culturais regionais contribuem para a formação da identidade do cidadão brasileiro, incorporando-se ao processo de formação do indivíduo, e permitindo-lhe reconhecer o passado, compreender o presente e agir sobre ele.”(HORTA, 1999: 7)*

Preservar o patrimônio, para as gerações futuras, é também conhecer a si mesmo e entender sua relação com a escola e a comunidade. A proposta do trabalho com a Educação Patrimonial é assegurar o resgate da memória, a identidade cultural de seus participantes para que se possa promover o bem-estar social e assim caminhar para o exercício da cidadania.

O conceito de memória pode estar associado tanto a processos interativos quanto às construções simbólicas já constituídas. É o resultado de experiências vivenciadas.

Desta forma, uma imagem mental permite o desenvolvimento de imagens ambientais. A imagem mental surge e desenvolve-se a partir da percepção imediata e da memória de experiências passadas. A imagem ambiental é um processo duplo entre o observador e o observado sendo baseada na forma exterior do objeto - seja ele de pequenas e/ou de grandes dimensões, como a cidade, por exemplo, mas a maneira como tal se interpreta, organiza-se e como se dirige à atenção, afeta, por sua vez, o que é visto.

A memória é abordada em diversos aspectos, por diferentes visões. Filloux (1996) considera que esta não é hábito, imaginação ou faculdade de idéias. Ela é um composto de elaboração e imaginação, de classificação e sistematização, numa palavra de razão.

Marilena Chauí , por sua vez, define a memória como a evocação do passado, a sua atualização, conservando na lembrança o que se foi. Além da memória individual, pessoal, há a coletiva registrada nos documentos, relatos e produtos da sociedade. A conjunção da capacidade de memória com a imaginação possibilita avançar o conhecimento e alcançar novos saberes e práticas. (CHAUÍ, 1996: 131)

Uma vez que a memória coletiva é construída com base nos relatos e fatos produzidos pela sociedade, Olga Brites da Silva aponta a memória social como um dos alicerces da dominação e do poder, em que a possibilidade de construir uma versão unívoca do passado consiste em decidir sobre o que será preservado. (SILVA, 1992: 18). Marilena Chauí, completa dizendo que "uma política cultural que idolatre a memória enquanto memória ou que oculte as memórias sob uma única memória oficial está irremediavelmente comprometida com as formas presentes de dominação, herdadas de um passado ignorado". (CHAUÍ, 1992: 43)

A cultura é um patrimônio coletivo produzido pelo conjunto da sociedade. Numa sociedade diferente como a nossa, o acesso de grupos e classes sociais a este patrimônio é diferenciado, assim como suas contribuições para a construção deste patrimônio.

A memória, vista como passível de conservar certas informações, remete-nos a um conjunto de funções psíquicas com as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas. Este é elemento essencial para a construção de uma identidade individual ou coletiva. A memória coletiva é um instrumento e objeto de poder, salva o passado para servir ao presente e ao futuro. (GIL, 1984: 12-36)

No próprio processo de formação nacional, os grupos e classes sociais se apropriam de diferentes elementos culturais que, muitas vezes, são mais valorizadas por determinados grupos em relação a outros, implicando o desenvolvimento de padrões.

O fato de as relações sociais estarem permeadas pelo poder, significa que certos grupos conseguem, de certo modo, impor seus padrões e até mesmo impedir o acesso de certos grupos a eles. A história que se preserva tende a ser a história das classes dominantes e o mesmo ocorre quanto aos monumentos por estarem associados aos feitos e à produção cultural.

A memória coletiva, por vezes, pode validar esta dominação. Há necessidade de se trabalhar com a democratização do patrimônio cultural, eliminando as barreiras educacionais e materiais que impedem o acesso da maioria aos bens culturais, difundindo e preservando a produção das classes

populares, garantindo acesso a instrumentos que facilitem a produção e transmissão desses bens.

Em São Paulo, por exemplo, houve um processo de desapropriação e destruição das culturas existentes. A cultura indígena, de certa forma apropriada e transformada pelos portugueses, assim como a cultura escrava foram descaracterizadas.

Lembramos que a mão-de-obra escrava, substituída pelo imigrante que, em sua maioria, lutava com dificuldade para sobreviver num meio de adversidades. Em face da falta de recursos, esses imigrantes instalavam-se em cortiços, em bairros que acabaram sendo identificados pela etnia dos grupos que ali moravam, como o Brás e o Bexiga. (ASSUNÇÃO, 2004: 92)

Estabeleceu-se, então, um controle absoluto que impediu a reprodução da cultura original. A memória e a cultura destes diferentes grupos foi desvalorizada. Podemos perceber esta diferença social, apropriação cultural, se tomarmos por base as igrejas e os prédios do centro histórico de São Paulo, como veremos posteriormente.

Segundo Betina Adans, o processo de globalização traz consigo a desvalorização da memória, havendo um movimento contrário à preservação. Aos poucos, é dada ênfase aos aspectos ligados à preservação, integrando-a com outras áreas, a exemplo de sua inserção no planejamento urbano e revitalização através do uso do bem preservado. (ADANS, 2002: 18)

Os elementos apontados levam a acelerar o discurso da memória na Europa e nos Estados Unidos no início da década de 1980. Esta emerge como uma preocupação cultural e política. O enfoque sobre a memória é sublimado pelo desejo de nos ancorarmos em um mundo cuja característica principal é a estabilidade do tempo e da fragmentação do espaço vivido.

Discutir memória, hoje, é também considerar a influência da mídia e das tecnologias. Esta discussão é ampla, dando-nos a possibilidade de retomá-la em outro trabalho. Várias gerações ancoram as lembranças de sua cidade, por exemplo, em determinados espaços, acontecimentos, lugares que se articulam e de onde a memória tira a sua seiva.

A idéia de memória artificial surge na Antigüidade, sobretudo com os romanos, que desenvolveram a arte da retórica, que persuadia e criava emoções em seus ouvintes, utilizando com eficácia a linguagem. Para tanto, era necessária a memória, pois, o bom orador era aquele que pronunciava longos discursos sem ler ou fazer uso de anotações; aprendia de cor as regras fundamentais da oratória.

A memória era essencial para o aprendizado dos mestres da retórica, criando-se, assim, o método de memorização ou "memória artificial". A idéia de memória artificial existe até hoje. Ao nos referirmos ao computador, por exemplo, falamos de sua "memória". A diferença entre a memória artificial dos povos antigos e a atual é que a primeira era desenvolvida como uma capacidade do sujeito: a atual deposita na máquina a memória, quase que nos livrando da necessidade de possuí-la. A memória hoje é valorizada na multiplicação dos meios de registro e gravação dos fatos, acontecimentos e pessoas (filmes, vídeos, livros, fotos) e das instituições que o preservam (museus, bibliotecas, arquivos). (CHAUÍ: 1996, 126-127)

*"A memória, seja como história da sociedade seja como crônica das classes sociais e de seus homens ilustres, tem o papel de nos libertar do passado como fantasma, como fardo, como assombração e como repetição(...) Uma compreensão política da memória é atenta à diferença temporal entre o passado e o presente, é atenta à diferença das memórias sociais que constituem o presente, é atenta à necessidade de liberar a memória e de explicá-la para que o presente se compreenda a si mesmo e possa construir/inventar o futuro." (CHAUÍ, 1992: 43)*

Em nossa sociedade, a memória é desvalorizada quando depositada na máquina, quando não é considerada como capacidade essencial para o conhecimento; desvaloriza-se a memória numa cultura do "descartável", na maneira como se destrói cidades inteiras a fim de torná-las mais "modernas", não considerando as construções como parte de uma memória coletiva, de um tempo histórico, onde se desconsidera também o idoso como portador do saber desta coletividade.

O processo de desvalorização do passado e das referências da memória pelo qual passou o homem moderno, ainda refletido na cultura, impôs à sociedade um enorme desconhecimento de sua história. (SIMÃO, 2001: 6)

A memória, seja ela individual ou coletiva, pode ser associada ao patrimônio. O patrimônio Cultural Brasileiro é formado por diversas culturas, cada um com seus hábitos, tradições, construções, identificando cada indivíduo ou comunidade, formando assim a nação brasileira e solidificando a herança cultural.

Ao levar o indivíduo a um processo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, estamos capacitando-o para uma melhor utilização destes bens; estamos propiciando a produção de conhecimento como uma estratégia de aprendizagem do contexto sócio-cultural.

Myriam Sepúlveda Santos afirma que a memória pode ser compreendida como qualquer forma de pensamento, percepção ou prática, tendo o passado como sua principal referência. O passado pode ser recuperado pelo presente por meio de processos de interação social. A compreensão do passado é composta de uma rede complexa de significados: o contato entre os indivíduos, em determinados contextos sociais, traz o passado para o presente, possibilitando que o conceito de memória entrelace os dois momentos. (SANTOS, 2003: 273)

Assim, pode-se dizer que a memória se encontra no pensamento, nos sentimentos e na imaginação. Ela está presente tanto em nós quanto fora, cristaliza-se fora de nós em lendas, monumentos e objetos que estão longe de ser reflexos de verdades históricas.

O estudo de História, a partir do século XIX, tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis da educação básica. A História integra o conjunto de disciplinas que foram sendo consideradas como saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira e passou por mudanças significativas, no decorrer do tempo, quanto a métodos, conteúdos e finalidades. Neste processo, podemos perceber dois grandes caminhos. No primeiro, a transmissão do saber é alimentada por meio de conteúdos que chegam do meio externo, numa relação vertical entre professor-aluno; o segundo consiste em extrair dos alunos respostas ativas, não meras reproduções de conteúdos. Sob este aspecto, o ensino de História passa a ser um processo instigador para que o próprio aluno produza saber. Pois, ao propiciar situações passíveis de interpretação, o aluno demonstrará aptidão para comparar e

desenvolver competências e habilidades, para aprender a conhecer, como sugerem a os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Atualmente, a proposta de ensino e aprendizagem de História, consiste numa distinção básica entre o saber histórico, aquele que está relacionado à pesquisa, que produz conhecimento (do domínio de especialistas) e o saber histórico escolar, que se refere ao conhecimento construído dentro do espaço escolar, com base nas produções dos especialistas. (PCN de História, 1996: 29)

Considerando que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores, sua relação com o saber histórico compreende, de um modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o fato histórico, o sujeito histórico e o tempo histórico.

Os fatos históricos podem ser traduzidos de duas formas: a primeira relacionada a eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais, fatos esses apresentados de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos de que participaram, caracterizando uma concepção de ensino de História em que a transmissão do saber deve ser alimentada com conteúdos ministrados pelo professor. A segunda, na concepção do ensino de História como construção de saber, pelo aluno, os fatos históricos são entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos para a análise de determinado momento histórico pertencente a um passado mais próximo ou mais distante, de caráter mental ou material, que destaque das mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva. É possível considerar como fato histórico as ações realizadas pelos homens e coletividades em diferentes níveis da sociedade. (PCN de História, 1996: 29-30)

Da mesma forma, o sujeito histórico pode ser visto como personagem que desempenhou ações individuais ou consideradas heróicas, de poder de decisão política ou ser visto como agente de ação social que se torna significativo para o estudo do fato histórico selecionado. Assim, os sujeitos históricos podem ser todos aqueles que, em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características sendo líderes de transformações ou permanências, que



atuam em grupos ou isoladamente. Podem ser trabalhadores, patrões, reis, escravos, mulheres, religiosos, partidos políticos etc.

Quanto ao tempo histórico, este pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico, repercutindo nos acontecimentos identificados pelas datas, assumindo a idéia de uniformidade e regularidade, de sucessão crescente e acumulativa. O tempo histórico também pode ser dimensionado pela sua complexidade, apreendido a partir das vivências pessoais, compreendido como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos.

Desta forma, os diferentes conceitos de fato histórico, sujeito, histórico e tempo histórico refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída, orientando-se na definição dos fatos que serão investigados, os sujeitos que terão voz e as noções de tempo que serão trabalhados. O conhecimento histórico precisa se articular aos fundamentos de métodos, adaptando-se aos fins didáticos. (PCN, 1996: 28-30)

A idéia de que o aluno é um receptáculo de conteúdos deve ser abandonada, pois estes serão esquecidos em pouco tempo. Deve-se oferecer ferramentas que permitam dominar a vida e compreender o mundo, pois o trabalho de História deve ser encaminhado para que o aluno consiga desenvolver habilidades, como: observar, conhecer e comparar sociedades, utilizando diversas fontes históricas, fotos, documentos, relatos, registros, para que possa participar com outros seres humanos, dos destinos da coletividade. Desta forma, o professor deixará de ser um informador, reproduzidor de conhecimentos, tornando-se um mediador orientador desta construção.

Os conteúdos e as situações de aprendizagem devem possibilitar aos alunos uma reflexão crítica sobre as conveniências e as obras humanas, conhecendo e debatendo as contradições, os conflitos, as mudanças decorrentes desse processo histórico, permitindo a introdução dos mesmos nas diversas formas de relações sociais, com a perspectiva de que as histórias individuais se integrem e façam parte do que se denomina História Nacional.

A disciplina de História, atualmente, não visa a explicar somente o passado,

mas a exploração da realidade em que vivemos. Somos todos sujeitos do processo de construção da História. Portanto, fazemos parte dela e questionamos o passado em função do presente.

Paul Veyne considera a História como um conhecimento a serviço do presente, que trata de acontecimentos humanos. O autor compara a História ao romance onde o conhecimento histórico teria como base o particular e não um estabelecimento de leis como na física e na economia. (QUEIRÓS, 1999: 110 – 112)

Segundo Vavy Pacheco Borges, "*História é uma palavra de origem grega que significa informação, investigação.*" ( BORGES, 1991: 11)

Os gregos encontraram a importância da explicação histórica. Heródoto, considerado pai da História, aquele que primeiro empregou o termo com o sentido de investigação, dedicou-se à investigação e à procura da verdade, para impedir que os feitos gregos se apagassem da memória. Sua obra inicia assim: "*Eis aqui a exposição da investigação realizada por Heródoto de Halicarnasso para impedir que as ações realizadas pelo homem se apaguem com o tempo.*" (BORGES, 1991: 18)

Nesta citação, podemos perceber a presença das noções de memória, identidade, seqüência de acontecimentos que se confrontam com a tradição mítica predominante. Para isso, Heródoto trabalhou com materiais diversos, como fontes orais, interrogando pessoas; valorizou as experiências visuais adquiridas em viagens, em que observava, classificava, media, comparava os costumes das regiões, as esculturas, os rios e os caminhos. Com isso, a história grega foi constituída por testemunhos orais, crônicas locais e inscrições. (QUEIRÓS, 1999: 110 – 112)

A Grécia foi conquistada por Roma, mas a cultura romana é, em grande parte, herdada da cultura grega; os romanos acrescentaram a ela uma noção utilitária, pragmática, narrando as ações dos estadistas ou chefes militares, enfatizando o papel de Roma. Numa sociedade conservadora, como a romana, a história encontrou um terreno favorável. A História grega sofreu mudanças que deram ensejo a um deslocamento temporal acentuado, e à valorização do passado. A história do mundo passa a ser a história de Roma.

A questão da memória também parece importante, pois as famílias guardavam recordações de seus antepassados, canções épicas reproduziam os feitos heróicos, louvando o heroísmo e a superioridade moral de Roma. Os grandes homens seriam os instrumentos da história, guias a serem seguidos, dando exemplos, encarnando os interesses supremos da pátria. Nesse período, então, valoriza-se o feito e a data, herança carregada até hoje. (QUEIRÓS, 1999: 20 – 30)

Por sucessivos decretos do Imperador Constantino, o cristianismo tornou-se a religião oficial do Império Romano e, assim, o governo sofreu forte influência da Igreja. Contudo, não se podia dizer que as massas do povo estivessem cristianizadas. Exibições pagãs como a dos gladiadores tinham sido suprimidas com o tempo; mas no coração do povo pouco havia mudado.

A sociedade deveria preparar-se para se acomodar a novos ideais de vida e de conduta, contrários a o que impunham a Educação grega e a romana. Sob o domínio do cristianismo, introduziu-se a doutrina da Igreja, a prática do culto, uma disciplina rígida que substituía o foco intelectual, apresentado por Platão, Aristóteles e outros filósofos. O cristianismo procurava apresentar soluções baseadas na natureza moral do homem. Com a institucionalização do cristianismo, como religião de Estado, e a desintegração política e econômica do Império Romano, surge uma nova noção de História. (MONROE, 1979: 91 – 108)

Durante a Idade Média, a maior parte da população vivia nos campos, sem saber ler e escrever, pois, somente os membros do clero tinham acesso à leitura e à escrita. A história escrita nesse período não apresentava rigor crítico de investigação, não compreendia ou explicava a mentalidade da época, impregnada de fatos milagrosos, contaminada pela força do maravilhoso e do inatingível.

O cristianismo é tão importante, que toda cronologia parte da vinda do filho de Deus à terra, dividindo o tempo em antes de Cristo e depois de Cristo. Continua-se tendo uma visão linear, mas a realidade divide-se no plano superior, que vem de Deus e o inferior, que vem dos homens.

Neste período, a religião cristã exerceu influência dominante, uma vez que o cristianismo oferecia a solução para os problemas sociais, aplicando o princípio da caridade e do amor cristão, solução esta fundada na natureza moral do homem e não na intelectual. Até o século XV, a História tinha uma posição modesta na Educação. Era considerada como ciência auxiliar da Moral e da Teologia. Essa educação moral tinha uma organização minuciosa e rígida. (GIL, 1984: 226 – 29)

O monaquismo<sup>1</sup> exigia algum conhecimento da leitura e da escrita. Isto levou à cópia de manuscritos, à conservação da literatura, à redação de crônicas sempre sob o filtro da Igreja. Grande parte do que foi escrito nessa época foi elaborado pelo clero e, na maioria das vezes, relatando a vida de santos, tida como exemplo de conduta que visava a educar.

Os historiadores cristãos retomam o Antigo Testamento e expõem a periodização da História segundo a História Sagrada. Muitos historiadores eram monges e, durante a Idade Média, acumularam-se documentos nos mosteiros e igrejas.

Os primeiros séculos da Idade Média serão a base da formação ocidental européia, da qual, por meio de muitas vias, somos herdeiros, tendo em vista os traços em nossa formação, em nosso modo de vida.

Na Idade Média, renascia, então, o interesse pelas questões teológicas, pela Lógica, pela Filosofia, como apoio à religião, resultando na escolástica,<sup>2</sup> filosofia cristã desenvolvida a partir do século IX, cujo apogeu ocorreria no século XIII e XIV, entrando em decadência logo depois. No entanto, a partir do século XI, com o renascimento urbano, surgiam ameaças de rupturas da unidade da Igreja, com a

---

<sup>1</sup> Movimento religioso desenvolvido nos mosteiros e que exerceu considerável influência na cultura medieval. Significava "domínio ou disciplina de todos os desejos corporais e afeições humanas a fim de que a mente e a alma pudessem ser consagradas aos interesses de uma vida superior" (MONROE, 1979:103)

<sup>2</sup> Chama-se escolástica por ser a filosofia ensinada nas escolas. Scholasticus é o professor das artes liberais e mais tarde o professor de filosofia e teologia, oficialmente chamado magister. Os parâmetros da Educação na Idade Média se fundam na concepção de homem como criatura divina, de passagem pela Terra e que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna. (ARANHA, 1996: 73)

instalação de universidades<sup>3</sup> por toda a Europa. A razão buscava sua autonomia. O gosto pelo racional como foco de fermentação intelectual. A influência da filosofia de Platão predominou na Idade Média, por muito tempo, por ser considerada mais adaptável aos ideais cristãos, uma vez que o pensamento de Aristóteles era visto com desconfiança pelo fato de os árabes terem feito interpretações deste pensamento, tidas como perigosas para a fé. (ARANHA, 1993: 102)

A este pensamento vem a contribuição de Tomás de Aquino (1225-1274), considerado o maior filósofo da escolástica medieval, que renova em grande parte o pensamento aristotélico. Na época, a finalidade básica das ciências seria desvendar a constituição essencial do ser, procurando defini-la em termos reais. Neste sentido, Tomás de Aquino buscou elementos racionais para explicar os principais aspectos da fé cristã, enfatizando a importância da realidade sensorial. (COTRIM, 2000: 125 – 133). A partir do século XIII, Santo Tomás utiliza as traduções feitas diretamente do grego e faz a síntese mais fecunda da escolástica, que será conhecida como filosofia aristotélico-tomista; daí em diante, a influência de Aristóteles se tornaria mais forte, sobretudo na ação dos padres dominicanos e mais tarde dos jesuítas.

Sob a ótica de Maria Lúcia de Arruda Aranha, se, por um momento, a recuperação do aristotelismo constitui um recurso fecundo, Santo Tomás, no período final da escolástica, é um entrave para o desenvolvimento da ciência, lembrando a luta de Galileu contra o saber petrificado da escolástica decadente. As doutrinas da Igreja estavam formuladas, sendo necessário analisá-las e sistematizá-las, para formular a crença num sistema lógico, dando-lhe formas científicas. (ARANHA, 1993: 102)

Nos séculos XV e XVI, iniciam-se movimentos estéticos, sociais e intelectuais. A restauração da literatura clássica era apenas meio para o progresso do saber, criando um interesse por tudo o que apelasse para a imaginação e para o coração, retratando o movimento da História e do pensamento.

---

<sup>3</sup> A palavra universidade (*universitas*) não significa inicialmente um estabelecimento de ensino. Na Idade Média, designa qualquer assembleia corporativa. Neste caso, trata-se da universidade dos mestres e estudantes. No espírito das corporações são resultados das influências da classe burguesa, desejosa da ascensão social. (ARANHA, 1996: 79)

A análise introspectiva da vida emocional determinou a produção de obras de arte e literatura e, conseqüentemente, o desenvolvimento das ciências históricas e sociais, tendo em vista as convicções e métodos dos gregos. Contudo, somente com o renascimento urbano e comercial, do final da Idade Média, é que começam a surgir documentos de leigos. Aos poucos, iam sendo publicados estudos de geografia, mapas, em face de uma nova visão do mundo. (BORGES, 1991: 18 – 25)

Os historiadores do Renascimento criticam os documentos com base na filologia e começam a eliminar da História os mitos e as lendas, em oposição à sociedade medieval que só se preocupa com a fé cristã, que explica todas as coisas; surge a idéia do homem como centro do mundo e, lentamente, o distanciamento da visão do mundo sob a ótica religiosa. O Humanismo nasce aristocrático, caracterizado pela redescoberta da leitura dos clássicos gregos e latinos. Embora nenhum outro movimento cultural tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e sua educação, esse renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão à cultura medieval e sua forma tradicional de transmissão. (MANACORDA, 1999: 170 – 181)

Descartes (1596-1650) afirmava que, para conhecer a verdade, era preciso pôr em dúvida todo conhecimento humano, questionando, analisando para chegar às certezas. (MONROE, 1979: 146 – 171) Valorizava a atitude do sujeito pensante em relação ao objeto pensado. Havia tendência a prevalecer a consciência subjetiva sobre o ser objetivo. Recomendava cautela com as percepções sensoriais, apontando-as como responsáveis pelos freqüentes erros do conhecimento humano; usava a teoria do conhecimento, uma reflexão filosófica com o objetivo de investigar as origens, as possibilidades, os fundamentos, a extensão e o valor do conhecimento. (COTRIM, 2000: 144 – 155)

O conhecimento parte, então, de uma explicação racional, não se procura mais a salvação depois da morte, impõe-se o racionalismo, em busca do progresso e da perfeição, guiados não mais pela fé, mas pela razão. O racionalismo filosófico traz conseqüências à História, ao rejeitar a Providência, atribuindo os acontecimentos a causas naturais. Os historiadores, por sua vez, passam a estudar os costumes e o estado de todos os corpos da natureza, formulando uma História dos homens, de

todos os homens, não somente dos reis ou dos grandes; uma história das transformações, em detrimento da estática, segundo a visão de Voltaire. (GIL, 1984: 228 – 230)

Transformações políticas e sociais iniciadas nesse período, como a formação dos estados Nacionais na Europa, o fim do Império, a afirmação da burguesia ativa que tem seu centro de vida nas cidades, onde a burguesia não mais trabalha só para viver, mas para aumentar suas riquezas e conquistar o poder. São banqueiros, grandes negociantes e artesãos que detêm o monopólio econômico, impondo-se como os protetores do saber, não só em nome da cultura, mas também por razões de prestígio.

Esta ação da política e da economia gera o desenvolvimento dos conhecimentos da tecnologia naval, na elaboração de cartas geográficas. Neste contexto, nasce a cultura que interpreta as novas necessidades, rompendo com os esquemas mentais do passado que colocavam o indivíduo dentro de uma rígida escala social, valorizando o papel da religião. A nova civilização concebe o homem "senhor do mundo", (CAMBI, 2000: 223 – 246) que não exclui Deus, mas está pronto para imergir no mundo histórico real com o propósito de dominá-lo, de atuar em sua própria história. Toda produção educativa dos séculos XV e XVI aspira a dar forma ao novo ideal de homem, abolindo o esquema unilateral, a fim de garantir ao sujeito a faculdade de exercitar as diversas funções que a sociedade oferece.

Para esse tipo de formação, o parâmetro era a leitura dos clássicos gregos, para a formação de oradores ao lado da religião e da vida moral. Por outro lado, os estudos históricos, nessa formação, ocupam um lugar central, tendo em vista a necessidade de conhecer as origens e os progressos da própria gente, pois, da história é que se extraem os exemplos a seguir.

Nesse período ocorria uma enorme variedade de gêneros históricos. Surgiam a hagiografia, histórias dos santos, narrativas sobre milagres, histórias que podiam ocultar propósitos, história para determinado lugar, que favorecesse a comunidade; esta história tratava o passado numa perspectiva bem diversa, consciente das transformações operadas pelo cristianismo no mundo, tentando explicá-las à luz da religião.

Com a divisão do antigo império em reinos germânicos, os historiadores tendem a uma visão de mundo mais localizada, focada em um cotidiano mais limitado. No entanto, a História passa a ser utilizada com maior frequência pelos poderes laicos, contando suas glórias e legitimando seus direitos, fazendo surgir um novo tipo de produtor de história, não mais preso a uma estrutura monástica e episcopal, mas de formação religiosa, a serviço da aristocracia. A História então, passa a ter uma conotação mais heróica, com o deslocamento das Cruzadas e abarca um conhecimento mais amplo; a escrita da História, na maioria dos casos, continua a ser um trabalho paralelo, onde homens de estado, monges, poetas e retóricos cumprem suas funções e fazem história. (QUEIRÓS, 1999: 39 – 55)

Com o Renascimento, procura-se retomar a Antigüidade greco-romana, e seus valores, resgatando os textos antigos, com preocupação pela sua exatidão; colecionam-se moedas, objetos, material que possibilitem a reconstituição desse passado. Multiplicam-se técnicas que reúnem, preparam e criticam todos os dados que fornecem elementos para a interpretação histórica. Do avanço dessas técnicas surgem a cronologia, a arqueologia, a onomástica, "*estudo e investigação da etimologia, transformações, morfologia etc., dos nomes próprios de pessoas ou lugares, explicação desses nomes*" (FERREIRA, 1986: 125) e outras técnicas auxiliam na compreensão da História. Há um esforço contínuo através dessas técnicas para situar documentos no tempo e classificá-los quanto ao grau de credibilidade.

A Educação no século XVII começa a perceber a necessidade de um sistema científico que ofereça princípios universais para a conduta da vida e direção da sociedade. O movimento de intervenção das autoridades públicas amplia-se, com maior participação do Estado. Isto ocorre nos países protestantes; nos países católicos, continua decisiva a educação religiosa em especial a jesuítica.

É na Alemanha que a educação do Estado alcança maior desenvolvimento. Em 1619, baixou-se, no ducado de Weimar,<sup>4</sup> uma ordem que determinava obrigatoriedade escolar para todas as crianças de 6 a 12 anos; em 1642, o

---

<sup>4</sup> Weimar é uma cidade da Alemanha, particularmente conhecida por grandes nomes da cultura alemã.



duque Ernesto, de Gotha, estabelece um sistema geral de educação pública inspirada em Comenius que dispõe de medidas de caráter pedagógico, divide as escolas em três graus: inferior, médio e superior. Apresenta o programa que vai da leitura às ciências naturais, regulamenta o período de três horas pela manhã e três à tarde, introduz exames anuais perante banca, expedição de certificado, inspeção regular no ensino e remuneração dos mestres com fundo público. (LUZURIAGA, 2001: 126-28)

No restante da Europa, a educação pública, nesse período, só logrou um certo incremento nos países de religião calvinista. Na Inglaterra as autoridades oficiais quase não exerciam influências na educação. Esta estava nas mãos de fundações religiosas. Na França, Luis XIV interveio, recomendando que se criassem escolas a fim de converter os protestantes ao catolicismo. Porém, não houve cumprimento a esta indicação. (LUZURIAGA, 2001: 128)

No século XVIII a Educação passa a fazer parte das preocupações dos reis, pensadores e políticos. Surgem figuras da Pedagogia e da Educação como Rosseau,<sup>5</sup> e Pestalozzi,<sup>6</sup> desenvolve-se a educação pública estatal e inicia-se a educação nacional.

O movimento de secularização do ensino cresce, com a intervenção do Estado na Educação, convertendo-se em função essencial do Estado. A educação pública estatal é a educação subordinada aos fins do Estado, desenvolvida principalmente na Alemanha, particularmente na Prússia, iniciada com Frederico Guilherme I e continua com seu sucessor Frederico II,<sup>7</sup> o Grande que,

---

<sup>5</sup> Jean-Jacques Rousseau, nascido em Genebra, na Suíça, a 28 de junho de 1712, até os seus 38 anos, era conhecido apenas como músico. O princípio fundamental de toda a obra de Rousseau, pelo qual ela é definida até os dias atuais, é que o homem é bom por natureza, mas está submetido à influência corruptora da sociedade. Morreu em 1778 no interior da França, durante a Revolução Francesa.

<sup>6</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pestalozzi afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas. A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar como se inspirar no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto.

<sup>7</sup> Frederico II (1712-1786) separa completamente a Educação da Igreja, mas conserva o ensino religioso. Publica o Regulamento Geral Nacional Escolar, em 1763, assegurando a obrigatoriedade escolar para crianças entre cinco e treze anos, considera a frequência escolar, faz obrigatória a preparação dos mestres, dispondo que ninguém poderia ensinar sem ter título correspondente, cria também seis escolas normais provinciais. (LUZURIAGA, 2001: 155)

inspirado pelas idéias racionalistas, reconhece a Educação como função do Estado, não com fins pedagógicos e sim políticos, visando ao engrandecimento do Estado e à necessidade de contar com súditos dóceis, bons soldados e funcionários idôneos. (LUZURIAGA, 2001: 151)

A Revolução Francesa no final do século XVIII impôs à Educação européia uma radical modificação. A transformação política dela decorrente faz que a educação estatal do súdito se converta em educação nacional,<sup>8</sup> visando à formação do cidadão que irá participar do governo do país. A educação nacional tem início na França e se estende, pouco depois, a toda Europa e América.

Da Revolução Francesa ficam as bases da nova educação cujas idéias básicas podem ser sintetizadas, por Luzuriaga em:

- “1) Orientação cívica e patriótica, inspirada em princípios democráticos e de liberdade.*
- 2) Educação como função do estado, independente da igreja.*
- 3) Obrigatoriedade escolar para a totalidade das crianças.*
- 4) Gratuidade do ensino primário, correspondente ao princípio da obrigatoriedade.*
- 5) Laicisismo ou neutralidade religiosa.*
- 6) Começo da unificação do ensino público em todos os graus e acesso aos mais capazes aos graus superiores.” (LUZURIAGA, 2001: 157)*

Estas idéias que não puderam ser levadas adiante pela Revolução tornam-se orientação e guia para a Educação no século XIX. Apesar de a Revolução Francesa se ocupar principalmente da educação popular, suas criações foram essencialmente nas áreas das artes e das ciências. Foram criados os Conservatórios de Artes e Ofícios e de Música, o Museu de História Nacional, a Biblioteca Nacional, as escolas Politécnicas, de Engenharia etc.

A Educação, no século XIX, estava ligada a acontecimentos políticos e sociais. A Revolução Industrial desenvolvia-se intensamente, originando a

---

<sup>8</sup> A educação nacional é vista como uma educação para a liberdade, de caráter cívico e patriótico, não mais de caráter intelectual e instrumental, sendo exigida como um dos direitos do homem. (LUZURIAGA, 2001: 155-157)

concentração de grandes massas de população e, com estas, a necessidade de cuidar da Educação. Foi o século de contínuo esforço por efetivar a educação nacional, uma luta entre Igreja e Estado em torno da Educação.

Neste século, ocorreram controvérsias entre partidos políticos conservadores e progressistas, reacionários e liberais, movidas pelo desejo de controlar a escola e a Educação. Deste século também procedem os sistemas nacionais de Educação e as leis de instituição pública nos países europeus e americanos.

A escola primária é levada a todos os locais, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e leiga, na maior parte. Ao grau elementar foram acrescentadas a escola para a primeira infância e as Escolas Normais para habilitação ao magistério. (LUZURIAGA, 2001: 181)

A escola secundária não tinha a mesma abrangência, por limitar-se à burguesia, sendo considerada como preparação para a Universidade que assumia caráter de centro de alta cultura e de investigação científica. A Educação se adaptava, então, às condições históricas de diversos países, à qual impunham seus sistemas nacionais. Havia países cujo ensino era centralizado no Estado, como a França e outros com intervenções do município como a Alemanha. Na Inglaterra, a Educação tinha um caráter social. Todos se caracterizavam pelo nacionalismo, pelo aspecto cívico inerente a cada país. A Educação tinha, então, a especificidade nacional e patriótica, acentuando as diferenças nacionais.

A partir da Revolução Industrial, a história escrita aborda uma sucessão de acontecimentos isolados, relatando, sobretudo, os feitos políticos e os grandes heróis. A expressão do poder da burguesia em expansão demonstra a eficácia do novo saber. Ciência e técnica tornam-se aliadas, provocando modificações no ambiente humano jamais suspeitadas.

O Positivismo,<sup>9</sup> como filosofia, surge na segunda metade do século XIX,

---

<sup>9</sup> O termo positivismo foi adotado por August Comte (1798-1857) para designar uma diretriz filosófica marcada pelo culto da ciência e pela sacralização do método científico. Comte, fundador do positivismo, propunha uma reforma na sociedade baseada no desenvolvimento científico e na organização racional da vida social. Um dos temas centrais da obra filosófica de Comte é a necessidade de uma reorganização completa da sociedade, onde ele pretendia desempenhar o papel de reformador universal " encarregado de instituir a ordem de uma maneira soberana". (VERDENAL, v.5: 215)

ligado às transformações da sociedade europeia com a implantação da indústria. Para isto, cabe à História, um levantamento científico de fatos, sem procurar interpretá-los.

O método positivo de investigação é a pesquisa das leis gerais que regem os fenômenos naturais. Assim, o positivismo diferencia-se do empirismo, baseado na elaboração de leis gerais; o homem torna-se capaz de prever os fenômenos naturais, podendo agir sobre a realidade.

O Positivismo expressava um tom geral nos benefícios da indústria e do progresso capitalista guiado pela técnica e pela ciência. Surge, então, ligado às transformações da sociedade europeia com a implantação da indústria. A História, nesta visão positivista, é uma sucessão de acontecimentos isolados, que relata, sobretudo, os feitos políticos e os grandes heróis. (COTRIM, 2000: 185 – 188)

A função da História, desde o início, era fornecer à sociedade uma explicação de suas origens, mostrando as transformações pelas quais elas passaram. É através do tempo que se percebem as mudanças. As alterações no processo histórico são decorrentes da ação do homem, ser finito, temporal e histórico.

Hegel (1770-1831) foi o principal expoente do idealismo alemão, buscando oferecer respostas para o maior número de questões. Tentou conciliar a filosofia com a realidade. O pensamento de Hegel apresenta-se como um sistema que permite pensar tanto a natureza, a realidade física, quanto o Espírito. O fio condutor dessa reflexão é a relação entre o finito e o infinito.

No que se refere à História, Hegel afirma que ela é o desdobramento do espírito objetivo; aquele que se refere às instituições e costumes historicamente produzidos pelos homens; o Espírito objetivo é a realização da liberdade na sociedade, englobando a família, a sociedade e o Estado. A filosofia da História deve, então, captar esse dinâmico movimento histórico. A História, no ponto de vista de Hegel, é uma contínua evolução da idéia de liberdade que se desenvolve segundo um plano racional.

Os conflitos, as guerras, as injustiças, as dominações de um povo sobre outro devem ser compreendidos como contradições e, portanto, têm um sentido dentro do processo histórico.

Em contraposição a esta visão, encontramos Schopenhauer, (1788-1860) outro filósofo alemão, que discorda de Hegel, afirmando que o ser humano seria essencialmente vontade, que o levaria a desejar sempre mais. Nesta vontade insaciável, identifica-se a origem das lutas entre os homens, da dor e do sofrimento. A História, para ele, é a história de lutas onde a infelicidade é a regra geral e apenas pela arte e pelo abandono de si o homem pode se libertar da dor. (COTRIM, 2000: 192 – 197)

Karl Marx (1818-1883) também faz uma crítica ao idealismo hegeliano. Para ele, o indivíduo não existe fora das relações sociais. De acordo com esta teoria, os homens não podem ser pensados de forma abstrata, por entender o desenvolvimento histórico-social como fato decorrente das transformações no modo de produção. (MARX, 1978)

As principais revoluções burguesas ocorridas na segunda metade do século XVII modificam a vida social e a Educação. Até o final do século XVIII, a escola era um privilégio dos nobres, do clero e dos burgueses ricos. Lavradores, operários e pobres em geral não tinham acesso à Educação. A escola que educava os filhos dos nobres estava voltada para a conservação da ordem vigente, dava importância à moral e à religião, ao domínio da palavra, ao latim e a outros símbolos da tradição que se queria preservar.

O desenvolvimento do capitalismo tornou ultrapassada a estrutura rígida e hierarquizada do mundo feudal. Por outro lado, a invenção da máquina e a nova utilização de fontes de energia transformaram a face do mundo. Novas classes sociais se desenvolveram, a burguesia industrial tomou o poder da velha aristocracia rural; a classe operária, formada pela mão-de-obra pobre, começou a lutar por melhores salários e condições de trabalho.

Diante destas transformações, a escola não poderia ser reservada às elites. O desenvolvimento industrial passou a exigir um número maior de trabalhadores

qualificados técnica e cientificamente, obrigando a escola a modernizar-se, tendo os conteúdos técnicos e científicos uma maior importância, em razão das reivindicações educacionais dos trabalhadores, provocando o surgimento de uma escola para os pobres, ao lado da escola dos ricos.

### **O ensino de História no Brasil**

O pensamento pedagógico brasileiro só adquire autonomia com o desenvolvimento da Escola Nova.<sup>10</sup> Quase até o final do século XIX, nosso pensamento pedagógico reproduzia o pensamento religioso medieval. O pensamento iluminista, enraizando o que foi trazido da Europa por intelectuais e estudantes de formação laica, positivista e liberal, propicia à Educação brasileira alguns avanços.

O Brasil sempre foi mantido numa situação de dependência, e a Educação foi um dos instrumentos utilizados pelos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar essa dependência, ou pela exclusão em que se impedia o acesso de grande parte dos brasileiros à escola, ou por meio de um ensino voltado à subserviência, desprovido de preocupação crítica, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos.

Os jesuítas prestaram durante pouco mais de dois séculos (1549-1759) decisiva contribuição ao processo de colonização do Brasil. Eles promoveram uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação

---

<sup>10</sup> Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas idéias interessantes a nos oferecer. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa.

No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. (LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo : Melhoramentos, 1950.)

de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra. A educação cristã marcou o Brasil. (TOBIAS, 1986:85)

No campo da Educação, propriamente dita, desde o século XVI, os jesuítas se dedicaram ao ensino das primeiras letras, envolvendo escrita e leitura, nas quais também se transmitiam o idioma e os costumes de Portugal. Além das aulas elementares de ler e escrever eram oferecidos três cursos: letras humanas, filosofia e ciências, teologia e ciência sagradas, destinadas respectivamente à formação do humanista, do filósofo e do teólogo. Com este programa, os jesuítas monopolizaram o ensino no Brasil, apoiados pela Coroa que os auxiliava com doações de terra, pois a Educação é importante como meio de submissão e de domínio político. (ARANHA, 1996: 100-103)

O monopólio jesuítico na Educação mantém uma escola alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico. O ensino rejeita as ciências físicas ou naturais, bem como as artes ou a técnica. A Educação interessa a poucos. As mulheres encontram-se excluídas do ensino da mesma forma que os negros. Apenas os mulatos, um pouco mais tarde, começam a reivindicar espaços na Educação.

Em 1759, Marquês de Pombal <sup>11</sup> suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todos os seus domínios. O objetivo da reforma pombalina era substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado. De imediato, o ensino regular não foi substituído por outra organização escolar e os índios abandonaram as missões. O marquês de Pombal só iniciou a reconstrução do ensino uma década depois, provocando o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro.

A partir de 1772, quando é implantado o ensino público oficial, a coroa nomeia professores e estabelece planos de estudo e inspeção. O curso de humanidades é modificado para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. As

---

<sup>11</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo foi primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. Em seu governo tomou várias medidas com vistas a centralizar a administração da colônia, de forma a controlá-la de maneira mais eficiente. Acabou com o sistema de capitanias hereditárias, elevou o Brasil à categoria de vice-reinado, transferiu a capital para o Rio de Janeiro. Em sua administração entrou em conflito com os jesuítas, atribuindo-lhes intenções de oposição ao governo português.

vantagens proclamadas por esta reforma decorrem da intenção de oferecer aulas de línguas modernas como o francês, além de desenho, geometria, ciências naturais que vão contra o dogmatismo da tradição jesuítica. No entanto, há inúmeras dificuldades, os colégios estão dispersos, não há mais a formação de mestres, nem uniformidade de ensino, os professores são leigos e muito mal remunerados. A fiscalização das aulas régias só adquire regularidade a partir de 1799. Tentando suprir o vazio deixado pelos jesuítas, surgem umas poucas escolas de carmelitas, beneditinos e franciscanos. (ARANHA, 1996: 131-134)

O ensino brasileiro, ao se iniciar o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada, em parte como conseqüência do desmantelamento do sistema jesuítico, sem que nada de similar fosse organizado em seu lugar.

A vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808 e a Independência em 1822 produziram modificações na Educação brasileira. A preocupação fundamental do governo passou a ser a formação das elites dirigentes do país. Ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado em todos seus graus e modalidades, preocupavam-se em criar escolas superiores,<sup>12</sup> e regulamentar as vias de acesso a seus cursos.

No campo do ensino, nas primeiras letras, poucas foram as iniciativas do governo da União. Em 1823, através do decreto de 10 de março, foi criada no Rio de Janeiro uma escola que deveria trabalhar segundo o método Lancaster,<sup>13</sup> ou de ensino mútuo. Em 1824 a Constituição outorgada limitou-se a estabelecer que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos.

Em 1827, uma lei determinou que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades vilas e lugarejos; escolas de meninas nas cidades mais

---

<sup>12</sup> No Rio de Janeiro: Academia Militar (1808), Academia Real Militar (1810), Curso de Anatomia e Cirurgia (1808), Curso de Agricultura (1814), Escola Relá de Ciências, Artes e Ofícios (1816). Na Bahia, curso de Cirurgia (1808), cadeira de Economia (1808), curso de Agricultura (1812), curso de Química (1817), curso de Desenho Técnico (1817).

<sup>13</sup> Método baseado na obra de Joseph Lancaster (Sistema monitoral, 1798), haveria apenas um professor por escola e, para cada grupo de dez alunos (decúria), haveria um aluno (decurião) que ensinaria os demais.



populosas. Dispositivos estes que nunca chegaram a ser cumpridos. (ARANHA, 1996: 150-153)

O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, estabelecia que os professores ensinavam a ler e escrever as quatro operações aritméticas, a gramática nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana. (SOVERAL, 1998: 197 – 200).

O texto do decreto revelava que a escola elementar se destinava a uma formação moral e cristã da população, assim como o ensino de História estava vinculado à História Sagrada. Prevalecendo no período do Império, a aliança estabelecida entre a Igreja e o Estado, a História aparecia como disciplina optativa.

Com a criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, primeiro colégio secundário do país, regulamenta-se a disciplina de História e cria-se o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto a escola formava os filhos dos nobres da corte, preparando-os para o exercício do poder, o IHGB construía a genealogia nacional, dando uma identidade à nação brasileira. Nesse momento em que o Brasil estava se estruturando como nação, a história acadêmica e a história disciplina escolar confundiam-se, pois, a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade.

Uma vez que os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II, estes representavam, na segunda metade do século XIX, as bases da produção de um determinado conhecimento histórico. Em 1843, o Instituto Histórico perguntou a seus sócios como se deveria escrever a História do Brasil e como resposta tiveram a proposta de Von Martius, afirmando que se deveria atentar para a formação étnica do Brasil, enfatizar o papel dos portugueses no descobrimento e colonização, destacar o papel dos jesuítas na catequese e colonização, além de estudar as relações entre a Igreja Católica e a Monarquia. Com isto, configurou-se uma forma de se construir a História Nacional através de uma hierarquização de alguns fatos, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido. (ABUD, 1998: 28 – 41)

Os métodos de ensino continuavam a ser a memorização e repetição oral de textos escritos, os livros eram poucos e seguiam o modelo de perguntas e respostas existentes no catecismo; saber História era saber repetir as lições recebidas. No final do século XIX, com a abolição da escravatura e a proclamação da República, a História passou a enfatizar os feitos de personagens que lutaram pela defesa do território e unidade nacional e, assim, passou-se da moral religiosa para o civismo, desenvolvendo-se práticas, rituais e celebrações de culto aos símbolos da pátria.

No início do século XX, surgiram propostas de reformulação ao modelo oficial de ensino, logo repreendidas pelo governo republicano. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o ensino de História passou a ser idêntico em todo país, com ênfase ao estudo de História Geral. (SOVERAL, 1998: 197 – 200)

Em 1932, um grupo de 26 educadores, (Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Fernando Azevedo, Lorenço Filho, entre outros) lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado na revista Educação (jan./fev./mar.1932) trazendo como subtítulo “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Neste documento foram propostas e defendidas muitas soluções que, a partir de daí, foram sendo aplicadas à educação. O Manifesto defendeu a idéia de educação como instrumento de reconstrução nacional; a educação pública, obrigatória e leiga; a educação adaptada aos interesses dos alunos. (MATE, 2000)

Em 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema, restabelecia-se em caráter permanente a separação entre História Geral e a do Brasil, aumentando a carga horária da disciplina nos cursos ginasiais. Nacionalismo e pensamento autoritário caminhavam juntos no Brasil e levava à responsabilidade do Estado a formação da nacionalidade e a direção do povo, à época, considerado simplesmente como massa.

Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História como disciplina passou a ser considerada significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular, quanto na produção de materiais didáticos.

Nas décadas de 50 e 60, apesar das propostas de Estudos Sociais, prevaleciam, nas escolas primárias, os conhecimentos históricos baseados nas festividades cívicas, e nas séries finais preparavam-se os alunos com resumos da história colonial, imperial e republicana, para atender aos exames de admissão.

A consolidação dos Estudos Sociais, em substituição à História e Geografia, ocorreu a partir da Lei n. 5692/71 . Outro ponto que merece ser ressaltado a respeito da LDB 5692/71,<sup>14</sup> diz respeito ao ensino de História, este sim, de acordo com Selva Fonseca:

*"[...] constituiu-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no ensino de História. Num primeiro momento elas se processavam em estreita consonância com as diretrizes política do poder do Estado". (FONSECA, 1993:25)*

Um dos principais objetivos da Reforma Educacional era formar "cidadãos" aos moldes do governo vigente e trabalhadores qualificados, já que o ensino secundário passou a ser totalmente voltado para o tecnicismo. Durante o governo militar, para atender à demanda, foi permitida a criação de cursos de licenciatura curta. Surgem, então, disciplinas como Educação Moral e Cívica, OSPB contribuindo para uma desqualificação profissional do docente.

No processo de democratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares; os conteúdos foram ampliados com os conteúdos da História, a partir das escolas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender a um público voltado para as idéias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico.

---

<sup>14</sup> Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5692/71, que reformulou o ensino em importantes aspectos tais como: torna-se obrigatória a escolaridade para crianças entre sete e quatorze anos; o Ensino Fundamental passa a ser realizado em oito anos (1ª a 8ª série); é extinto o exame de admissão; e o Ensino Secundário passa a ser de três ou quatro anos, de cunho totalmente voltado para o Ensino Técnico.

A partir daí, os métodos tradicionais têm sido questionados com maior ênfase. O ensino de História deve estar ancorado no presente, a partir de problemas atuais e voltar ao passado, iluminados pelo conhecimento deste para melhor compreender os problemas de hoje. É nesse ir-e-vir no tempo que caracteriza a História, que sempre foi escrita a partir da perspectiva do presente. Os historiadores estudavam o passado a partir das preocupações de seu tempo. Por não terem muita consciência disto, pensavam a História como a ciência do passado. Hoje, eles têm consciência de que seu olhar para os fatos não pode ser neutro; é intencional, voltado para suas convicções.

É fundamental que o ensino de História seja multiculturalista, apreendendo as contribuições de todas as sociedades e culturas, que contribua para a formação de um cidadão do mundo, que rompa com a idéia de que o historiador é um colecionador de antigüidades. É preciso que se saiba que a História não está congelada no tempo e tem uma utilidade para o momento. Ela não pressupõe a memorização de fatos, nomes e datas, mas a compreensão de processos que implicam continuidades e descontinuidades e rupturas, para que se compreenda e conheça a trajetória humana.

Atualmente, a Educação está fundada em quatro pilares, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

- aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

- aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

- aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;

- aprender a ser, para melhor desenvolver a personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.

O estudo da História torna-se mais significativo quando optamos pela interpretação e não apenas pela apresentação cronológica dos fatos históricos. Assim, é importante que se explore a diversidade de interpretações. O mesmo fato pode não ser compreendido da mesma maneira por quem o interpreta e por quem o viveu.

A História deve ser entendida como relato do que aconteceu, mas sem se perder de vista que os tempos históricos se comunicam, as questões que formulamos sobre o passado têm relação direta com o que vivemos no presente. Explorar o trabalho de pesquisa histórica enriquece o aprendizado e facilita o entendimento da relação da História com o tempo e o espaço.

É fundamental que se perceba que a História não é um conhecimento pronto e acabado, que seu estudo não se limita à produção de uma lei universal, imutável e eterna; ou, que o passado não é um dado pronto, recuperável de forma imediata. Ele só adquire sentido quando interrogado pelo tempo presente, pelos homens presentes. A construção e a reconstrução do passado são trabalhos fundamentais. Para um diálogo entre o presente e passado tem se discutido a proposta de trabalho através da Educação Patrimonial.

A partir de 1997 foi estabelecida, como meta prioritária de trabalho, a ação de Educação Patrimonial a ser implantada no âmbito Nacional do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, IPHAN,<sup>15</sup> baseado na premissa de que pouco adiantará continuarmos a investir na proteção e conservação de sítios e monumentos sem colaboração da sociedade, uma vez que é necessário envolvê-la numa participação responsável. Cabe, portanto, ao IPHAN a responsabilidade legal de proteção desse acervo. (SOARES: 2003, 52-60)

---

<sup>15</sup> IPHAN, criado em 13 de janeiro de 1937, durante o Governo de Getúlio Vargas. Atualmente o IPHAN está ligado ao Ministério da Educação e Cultura realizando trabalhos de identificação, proteção, fiscalização, restauração, preservação e fiscalização dos bens culturais do país. Segundo Paulo de Assunção (2003:69), a ação do instituto se desenvolve por meio de superintendências regionais, sub-regionais, unidades museológicas, museus regionais, casas históricas, parques históricos etc.

O programa de Educação Patrimonial proposto pelo IPHAN é constituído de vários projetos educativos, com ações pedagógicas na área de patrimônio cultural e natural. Tem por objetivo promover o caráter pedagógico dos patrimônios culturais, no âmbito das construções dos processos formadores de cidadania, procurando alertar para a importância da preservação do patrimônio. O trabalho é destinado ao público escolar e entidades educativas, atingindo desde crianças até adultos, propondo como meios de trabalho oficinas, aulas, visitas monitoradas e curso de formação para educadores.

Nesta perspectiva, o programa de Educação Patrimonial introduz uma metodologia que visa a facilitar a construção do conhecimento da cidade através das memórias compartilhadas, dos patrimônios coletivos, das relações entre cada cidadão e sua comunidade.

A metodologia da Educação Patrimonial surge, a princípio, para que programas didáticos sejam desenvolvidos em museus, sendo nova a adaptação do método para trabalhar em escolas. A Educação Patrimonial encontra-se hoje em projetos isolados, como experiência piloto, com destaque em vários países da América Latina distinguindo-se Uruguai e Chile, cuja maioria dos projetos está em fase inicial. (SOARES, 2003:25)

Segundo Cynthia Gindri Haigert, no ano de 2000, a *Corporation Del Patrimonio Cultural de Chile* editou o primeiro livro de Educação Patrimonial, *El Baúl de mis tesoros*, destinado às crianças, orientando-as sobre a valorização do patrimônio.

Projetos como o *Projecto piloto en escuela de lo Cartagena*, desenvolveram oficinas sobre o Patrimônio Cultural, convidando educadores a promover concretamente trabalhos com a Educação Patrimonial. (SOARES, 2003:30-35)

No Brasil, a proposta de Educação Patrimonial procura atingir uma parcela maior da população tendo sido desenvolvida, por exemplo, em locais de preservação como nas Ruínas Jesuíticas de São Miguel das Missões (RS) e no Museu Imperial do Rio de Janeiro, organizado por Maria de Lourdes Parreira,<sup>16</sup>. Esta experiência,

---

<sup>16</sup> Maria de Lourdes Parreira Horta é museóloga. Diretora do Museu Imperial, Petrópolis/RJ, desde 1990. Doutora em Museologia pela Universidade de Leicester, Inglaterra, com a tese *A semiótica dos Museus, uma nova abordagem da comunicação museológica* (1992). Ex-presidente do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus – ICOM.

proposta pelo Museu Imperial, não leva em consideração o cotidiano dos educandos, uma vez que se restringe ao espaço do museu e ao resgate da memória da corte imperial, onde a História se vincula às elites da população e não ao restante dela.

Outros projetos foram sendo realizados, como Aula no Museu, em Porto Alegre, inserindo os educandos nos museus e criando novos olhares. Em São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul, foram desenvolvidas oficinas de arqueologia. Estes e outros trabalhos de Educação Patrimonial pretendem despertar a curiosidade dos educandos para que, estudando um objeto concreto, descubram mais informações e construam conhecimentos sobre o assunto a ser estudado. (HAIGERT, 2003: 33-35)

Trabalhos específicos sobre arqueologia têm sido realizados como, por exemplo, o Programa Integrado de Valorização das Missões Jesuíticas (PIV), ação conjunta entre o IPHAN e escolas do município de São Miguel das Missões que envolve uma equipe multidisciplinar composta de arqueólogos, arquitetos, engenheiros florestais e educandos de todas as séries.

Os educandos participam de palestras e atividades práticas de escavação. Esta proposta representa uma aproximação entre acadêmicos e a população, proporcionando uma nova abordagem de patrimônio e cultura, mostrando a importância das sociedades passadas e possibilitando também aos jovens o conhecimento de uma nova perspectiva em arqueologia. Uma ciência que, muitas vezes, no conhecimento popular, se restringe a lugares exóticos, como o Egito, mas no Brasil é realizada aproximadamente desde 1880. (SOARES, 2003: 51-53)

A oficina de arqueologia visa à conscientização do papel do estudante como formador-perpetuador da memória e do patrimônio cultural de sua cidade.

O processo centrado no Patrimônio Cultural, como instrumento de afirmação da comunidade na gestão do Patrimônio, leva o educando a apropriar-se, a usufruir dos bens e dos valores que o constitui; é um instrumento de "alfabetização cultural" que capacita o indivíduo para a leitura e compreensão do universo sócio-cultural em que está inserido, em especial, para nós, a arquitetura de prédios históricos de São Paulo. Esta se apresenta como uma possibilidade de construção

da identidade, participação, democracia e cidadania. Ao mesmo tempo em que se valoriza o patrimônio local, introduz-se a construção de um conhecimento conjunto, apropriado e elaborado coletivamente.

A Educação Patrimonial pode aplicar uma metodologia específica para a "leitura do mundo" e das coisas produzidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana, como propõe Paulo Freire, cuja "alfabetização cultural" capacita o aprendiz, enquanto cidadão, a melhor entender sua identidade cultural e a se apropriar afetiva e conscientemente de seus valores e marcas, próprias do patrimônio pessoal e coletivo. (FREIRE, 1996:34)

A Educação Patrimonial é uma forma de construção de cidadania. Elaborar propostas que valorizem o patrimônio e busquem alternativas para a Educação é o objetivo deste projeto que vê na Educação Patrimonial uma forma de educação que pode ser apropriada como exemplo e práxis pedagógica. A preservação e a importância do patrimônio a serem esclarecidas à sociedade devem estar relacionadas ao conceito Patrimônio, e à forma de divulgação referente à sua proteção.

Por meio da Educação Patrimonial, procura-se estimular a convivência da pluralidade, da diversidade e do convívio com a diferença. Esta tem como objetivo a conscientização das comunidades envolvidas com a importância da preservação do patrimônio encontrado ao seu redor. Por esta forma de educação, pode-se estabelecer uma relação de afeto da comunidade pelo patrimônio, levando a compreendê-lo como algo que lhe pertence, como parte de sua memória. As ações educativas têm por objetivo o reconhecimento da importância de tais bens, são educativas, necessárias para o reconhecimento e tratadas na escola através dos temas transversais, conforme recomendam os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

A proposta dos PCNs, quanto a trabalhar com a Educação Patrimonial visa a ações passíveis de desenvolver o aprendizado relativo aos bens culturais e à valorização de suas manifestações, para formar cidadãos capazes de criar situações significativas para a vida pessoal e coletiva, promovendo o exercício da cidadania.



## Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Patrimonial na Cidade de São Paulo

Assim, ressaltamos a importância do estudo de prédios do patrimônio cultural paulista para que os alunos das séries iniciais possam compreender como se deu o processo de urbanização da Cidade de São Paulo. Mostra a importância destes para a memória da cidade, visando a envolver a comunidade na gestão do patrimônio pelo qual ela também é responsável. Acreditamos que, observando a arquitetura urbana, é possível instaurar a Educação Patrimonial.

Como já observamos, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/96 – enfatizam no seu artigo 26, já citado anteriormente, que a parte diversificada dos currículos do Ensino Fundamental e Médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, abrindo espaço para a construção de uma proposta de ensino que divulgue o acervo cultural dos Estados e Municípios.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) inovam ao permitir a necessária interdisciplinaridade na educação básica, mediante a introdução de "temas transversais" que deverão perpassar as diferentes disciplinas escolares. Por outro lado, os temas meio ambiente e pluralidade cultural possibilitam o estudo do patrimônio histórico e, conseqüentemente, da Educação Patrimonial. É importante demonstrar que a diversidade deve ser valorizada e resguardada porque é a partir do diferente que se estabelecem a identidade dos povos e dos indivíduos, como refere o PCN nos objetivos gerais do Ensino Fundamental.

*“Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais.” (PCN, 2000)*

Os Parâmetros propõem uma educação comprometida com a cidadania, que deve ser compreendida como o produto de histórias vividas pelos grupos sociais, constituídos por diferentes direitos. Discutir a cidadania significa apontar

a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões políticas, econômicas e culturais, para a garantia dos direitos de ser cidadão.

Também indicam a importância em perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. A proposta privilegia, nas primeiras séries, temas ligados à questão urbana, ao seu domínio sobre o modo de vida rural, aos estudos dos problemas urbanos na contemporaneidade; prevê a possibilidade de inserir os educandos em dimensões espaciais e temporais mais amplas, a fim de possibilitar um diálogo entre o presente e o passado. O estudo da arquitetura dos patrimônios de São Paulo favorece este diálogo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante que prevaleçam estudos comparativos entre o presente e o passado para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações da vivência humana no tempo, em um mesmo espaço, para que os alunos dimensionem as relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

*“Conhecer e respeitar o modo de vida de diversos grupos sociais em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo as semelhanças e diferenças entre eles; Reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no espaço e no tempo”. (PCN/História e Geografia, 2000)*

Partindo da proposta metodológica da Educação Patrimonial, que visa a facilitar a construção do conhecimento da cidade através das memórias coletivas, individuais e compartilhadas do patrimônio e das relações entre cada cidadão e sua comunidade, constatamos a importância do trabalho com museus. Por meio de observação da construção, o educando poderá perceber os avanços dos recursos construtivos, as transformações da cidade, as tecnologias que foram sendo usadas, as tendências, a relação entre as diferentes classes sociais. Esta estratégia pode levar a uma melhor compreensão e valorização do Patrimônio.

À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para a satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos em função da tecnologia disponível, uma vez que um novo modelo de civilização se impôs: a industrialização e a urbanização com um processo de concentração populacional nas cidades, a exploração dos recursos naturais passou a ser feita de forma intensa, os espaços a serem ocupados de maneira acelerada e não-planejada.

Assim, o trabalho com a Educação Patrimonial consiste em conscientizar sobre a importância da valorização e da preservação do patrimônio local, como um exercício de interação dos alunos com os patrimônios (no caso, da cidade de São Paulo), com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade, para transformá-la. A relação educativa é uma relação política, define-se na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar até como a escola se insere e se relaciona com a comunidade.

As modificações na paisagem, a fim de melhorar as condições de vida, as formas de manifestações socialmente compartilhadas, os objetos e ações que se referem à identidade de uma sociedade constituem seu patrimônio, compreendendo as particularidades e especificidades de um local, região ou sociedade, remetendo também ao conceito de cidadania, isto é, ao direito que as sociedades têm de serem diferentes umas das outras.

Cabe ao educador estabelecer a ponte entre o saber escolar e o comunitário, dando ensejo a que a História fique mais próxima do educando através da valorização e promoção da cultura local e regional.

A postura de alguns educadores que reproduzem a História, em lugar de criá-la, torna o aluno passivo frente à construção desta história, levando a memória a um plano de menor importância na formação da sociedade. Por meio da Educação Patrimonial, pode-se promover a conscientização do papel de cada indivíduo como formador-perpetuador da memória e do patrimônio cultural de sua sociedade. (SOARES,2003: 59)

Desta forma, na proposta de trabalhar com a Educação Patrimonial, educadores e educandos tornam-se construtores do conhecimento, estando

em constante interação com o patrimônio local. Uma educação voltada para as questões de resgate e valorização da memória promoverá uma integração de todos com a história da sociedade.

A Educação Patrimonial inserida nos currículos pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo para os educandos e, ao possibilitar a integração destes com o patrimônio, por eles já conhecidos, contribui para a construção da cidadania e para a preservação do patrimônio. Ao pensarmos na construção da cidadania, não estamos somente abordando a noção de cidadania como participação pelo voto ou pelo ato social e sim a discussão dos papéis de cidadão e os atos de cidadania, evidenciando as desigualdades impostas pelas sociedades através dos tempos, utilizando para isto o estudo das salas temáticas do Museu Paulista da Universidade de São Paulo.

O artigo 1º da Constituição Federal, promulgada em 1988, afirma que os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo.

A cidadania não é construída somente na sala de aula, ela ultrapassa este limite, deve ocorrer em todos os espaços, nas práticas cotidianas, é um processo gradual. A cidadania deve ser entendida dentro de um determinado tempo e espaço, está em constante transformação, de acordo com as necessidades e especificidades de cada local.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam na Introdução do livro sobre os Temas Transversais que a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo nesse processo constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. (PCN, 2000:20)

Os educandos são agentes transformadores, portanto, sujeitos da História e efetivamente cidadãos, podendo questionar as estruturas, as leis, exigindo os benefícios por elas garantidos; em face disto, a Educação é entendida como uma das maneiras de começar as mudanças.

Estar em transformação não deve ser visto como algo inacabado, e sim

como algo disponível em certo momento histórico não para justificar as faltas, mas como parte de um processo de consciência. Encontrando-se em movimento, amplia-se e, ao mesmo tempo em que está pronto, faz parte de um processo histórico dinâmico, em constante reformulação.

Temos compromisso com as mudanças, isto se faz presente nas práticas diárias como o respeito aos direitos estabelecidos pela maioria, respeito ao meio ambiente e ao que é público.

Ao despertarmos a curiosidade dos educandos, levando-os a procurar novas informações, estamos incentivando para que formulem e edifiquem junto com os educadores novos conhecimentos e assim tomem contato com o patrimônio de sua localidade, com a intenção de fundamentar sua identidade cultural e de participação, conforme abordam os Parâmetros Curriculares no livro sobre os Temas Transversais.

*“Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferença de classes, étnicas, religiosas, etc.” (PCN/ Temas Transversais, 2000: 59)*

Ser sujeito do processo é ter consciência do próprio agir, é sair da inércia, da passividade, é o caminho para uma cidadania ativa e participativa, porém este sujeito deve estar comprometido com a responsabilidade, preservar o meio ambiente, conviver com a natureza e o que ela oferece, respeitando assim o coletivo.

Os PCNs propõem os Temas Locais. Este item possibilita o trabalho com temas sociais diretamente vinculados à realidade, pretendendo contemplar temas específicos de uma determinada realidade.

Dentro desta proposta, podemos inserir a Educação Patrimonial ao conhecimento integrado dos seguintes museus: de Arte Sacra, Museu da Cidade de São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu Paulista. Serão observadas suas construções, importância no contexto cultural, bem como no contexto histórico para que os educandos possam perceber o cotidiano

da cidade, marcando os diferentes momentos da história da cidade de São Paulo, representando os interesses de determinada parcela da população. Assim, eles poderão entender as transformações ocorridas na cidade em diferentes tempos históricos, e com isto eles poderão conscientizar-se da importância da preservação deste e de outros edifícios; sentirão o significado da memória coletiva, da importância da formação do cidadão paulista.

Na noção contemporânea de museu, este deixa de ser um local onde se acumulam as criações do passado. Ele se transforma em um local que estimula o processo de criação, abrindo caminho para o relacionamento funcional dos elementos culturais do passado e do presente.

Nestor Goulart Reis Filho diz que, apesar das condições culturais existentes na cidade de São Paulo, um local que possui os melhores níveis de instrução e o mais elevado poder aquisitivo médio do país, um quadro de pesquisadores, professores e técnicos atuando no campo da cultura, com formação universitária especializada, que dispõe de um patrimônio histórico e artístico da mais alta significação e, apesar de tudo isso, ainda se assiste a um progressivo empobrecimento na vida cultural de sua população. (REIS FILHO, 2004: 196)

Até 1940, tínhamos festas populares bem marcadas, incluindo um animado carnaval de rua, festas juninas que, de certa forma, desapareceram e as tradicionais serenatas foram proibidas.

A cultura tradicional, desorganizada pelo contato com o meio metropolitano, vem sendo substituída pela cultura de massa, com objetivos comerciais. Em se tratando de São Paulo, o ponto de partida para o desenvolvimento de um programa que ative o meio cultural deverá ser o seu próprio patrimônio cultural, no qual está implícita uma importante função social. O trabalho dos núcleos educativos instalados em espaços culturais e construções representativas da História enaltece sua distinção cultural. Utilizado desta forma, o patrimônio artístico e histórico do Estado de São Paulo receberia contribuições de profissionais, estudantes e professores e, ainda, poderia ser beneficiado com recursos destinados à sua preservação.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o saber histórico escolar reelabora os conhecimentos produzidos nas pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas. A esses saberes agrega-se a vivência dos professores e dos alunos que adquirem conhecimentos provenientes de diversas fontes de informação, veiculadas pela sociedade e pelos meios de comunicação. As formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o saber histórico escolar.

Importante para o nosso trabalho é perceber que o saber histórico escolar compreende a delimitação de três conceitos. O primeiro, o fato apresentado de modo isolado do contexto histórico. Por exemplo, os heróis, personagens escolhidos pelo professor para a análise de determinado momento histórico, sem prender-se ao contexto ao qual o herói esteja inserido. O segundo, o sujeito histórico, agente da ação social (indivíduos, grupos ou classes sociais), localizado em contexto histórico, exprime suas especificidades.

Por último, o tempo histórico, considerado em toda sua complexidade, utilizando o tempo institucionalizado, ou seja, o cronológico, mas também trabalha com a idéia de diferentes ritmos e níveis de durações temporais nos quais se relaciona à percepção das mudanças e das permanências nas vivências humanas.

O trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, dança, música, narrativas) que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar, conforme o Parâmetro Curricular Nacional de História para o Ensino Fundamental.

Ao reconhecer e recuperar a história dos museus, por exemplo, o Museu de Arte Sacra, o Museu da Cidade de São Paulo, a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Museu Paulista, e não somente visitá-los como espectadores, teremos fontes para a construção de uma história local. O saber histórico escolar, através da Educação Patrimonial, pode propiciar um outro papel na vida local e, assim, contribuir para a preservação dos mesmos, uma vez que o educando passará a se sentir co-responsável por eles.

Os museus ainda são lembrados somente como os locais responsáveis pela preservação da memória dos povos. Porém, são também importantes espaços de aprendizagem e contribuem significativamente para o conhecimento, o respeito e a valorização do patrimônio sócio-histórico e cultural dos povos. (FONSECA, 2003: 224)

À medida que se preserva, possibilita-se a interação entre diferentes fontes e formas de conhecimento, e o museu pode contribuir para o processo formativo em História.

O museu ainda é visto por muitos professores como complemento da sala de aula, onde o conteúdo é trabalhado e as exposições, por sua vez, servem como mera ilustração, cabendo ao professor somente organizar o passeio, acompanhando o grupo como espectador, deixando ao profissional do museu a função de explicar.

A experiência de estar frente a frente com os objetos, imagens e documentos é insubstituível, principalmente se o professor fizer uso da análise, comparação e interpretação do que está sendo visto para que o aluno compreenda o significado dos temas tratados nos espaços expositivos do museu, mas é necessário que também sejam tecidos os significados sócio-culturais associados às técnicas construtivas e arquitetura dos edifícios visitados, buscando interpretar a relação dos objetos das coleções com as edificações.



## 4 Os museus e a Educação Patrimonial

*“Há um momento e um território em que o canto da memória se encontra com outras memórias e outros cantos. E se transforma a partir dos encontros feitos. Os museus de pedra e cal e os museus virtuais são baús abertos da memória afetiva da sociedade, da subjetividade coletiva do país, da soma dos museus pessoais.” (MOREIRA, 2005: 7)*

A revitalização dos museus brasileiros e do patrimônio histórico do país têm sido uma das prioridades do Ministério da Cultura. Por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313/91), os investimentos foram ampliados.

José do Nascimento Júnior, diretor do Departamento de Museus e Centros Culturais do IPHAN/MinC, no relatório de gestão 2003/2004, afirma que lidar com museus requer capacidade de saber tocá-los e compreendê-los como casas que estão no presente, dialogando com passado e futuro. É necessário, então, agir com precisão, no tempo e no espaço para realizar e celebrar mudanças.

Profissionais e instituições do campo museológico foram acionados e convidados a contribuir para a construção de uma política cultural, dando demonstração de autonomia, vitalidade e capacidade de mobilização. As ações empreendidas na Política Nacional de Museus<sup>1</sup> têm conseguido, nos últimos anos, firmar o campo museológico como terreno estratégico no conjunto das políticas públicas de cultura.

Após o lançamento da Política Nacional de Museus, houve a criação do Departamento de Museus e Centros Culturais do IPHAN, o Ministério da Cultura deu maior visibilidade, força e organicidade ao trabalho. Para o biênio de 2005-2006, estão previstos novos projetos de ampliação e modernização de museus. A Política Nacional de Museus está em movimento e construção, tendo como base teórica e prática a perspectiva de uma museologia crítica em consonância com o contemporâneo, distante dos modismos, passadismos e futurismos. Uma museologia que possui uma postura crítica é registro de memória.

---

<sup>1</sup> Política Nacional de Museus, proposta lançada em 16 de maio de 2003, em meio às comemorações do Dia Internacional de Museus.

Em termos metodológicos, o processo de construção da Política Nacional de Museus foi dividido em quatro etapas:

*I – Elaboração de um documento básico para discussão com participação de representantes de entidades e organizações museológicas e universidades, além de profissionais de destacada atuação na área.*

*II – Apresentação e debate público do documento básico com participação de diretores de museus, representantes das secretarias estaduais e municipais de cultura, professores das universidades, representantes de entidades e organizações museológicas de âmbito nacional e internacional.*

*III – Ampla disseminação e discussão dos documentos básicos por meio eletrônico e reuniões presenciais.*

*IV – Finalmente uma equipe formada por pessoas de dentro e de fora do MinC, cuidou de consolidar as diferentes sugestões e de apresentar uma nova versão para o documento inicial.”*

O museu passa a ser entendido como práticas e processos sócio culturais colocadas a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, politicamente comprometidos com a gestão democrática e participativa, voltados para ações de investigação e interpretação, registro e preservação cultural, comunicação e exposição dos testemunhos do homem e da natureza, com objetivo de propiciar a ampliação do campo das possibilidades de construção identitária e a percepção crítica acerca da realidade cultural brasileira.

A Política Nacional de Museus adota os seguintes princípios:

*“1. Estabelecimento e consolidação de políticas públicas para os campos da patrimônio cultural, da memória social e dos museus, visando à democratização das instituições e acesso aos bens culturais.*

*2. Valorização do patrimônio cultural sob a guarda dos museus, compreendendo-os como unidades de valor estratégico nos diferentes processos identitários, sejam eles de caráter nacional, regional ou local.*

*3. Desenvolvimento de práticas e políticas educacionais orientadas para o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro.*

*4. Reconhecimento e garantia dos direitos das comunidades organizadas de participar, em conjunto com os técnicos e gestores culturais, do processo de registro e proteção legal e dos procedimentos técnicos e políticos de definição do patrimônio a ser musealizado.*

*5. Estímulo e apoio à participação de museus comunitários, ecomuseus, museus locais, escolares e outros na Política Nacional de Museus e nas ações de preservação e gerenciamento do patrimônio cultural.*

*6. Incentivo a programas e ações que viabilizem a conservação, sustentabilidade e preservação do patrimônio cultural submetido ao processo de musealização.*

*7. Respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas e afro descendentes, de acordo com suas especificidades e diversidades.”*

Assim, a Política Nacional de Museus foi consolidada com base em uma metodologia que estimulou a participação de múltiplos atores sociais que, depois de debates, permitiram que fosse desenhado um cenário nacional dos museus, trazendo à tona os pontos fortes, as oportunidades, os pontos fracos e as ameaças.

Os museus estão inseridos no campo patrimonial, mas, ainda assim, é forçado a dilatar e organizar os seus próprios limites, especialmente a partir das suas práticas de mediação. Os museus brasileiros estão em movimento e, por isso, interessa compreendê-los em sua dinâmica social e o que se pode fazer com eles, a partir deles, no âmbito de uma política pública de cultura.

Desta forma, ao discutirmos o papel do museu, a partir de sua participação ativa na dinâmica cultural, inferimos que a cultura está imbricada com comunicação e com educação. Então, a cultura material, comunicação museológica e Educação Patrimonial estão relacionadas e são constitutivas da instituição museu.

O professor, reconhecendo o valor do patrimônio, pode trabalhá-lo, uma vez que há um corpo material e um sentido imaterial que lhe confere sentido e desafia nossas práticas cotidianas.

Os professores, por sua vez, são profissionais essenciais no processo de mudança das sociedades. Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações do mundo do trabalho, do avanço tecnológico e os meios de comunicação incidem fortemente na escola, ampliando os desafios de educar para uma conquista democrática da sociedade.

O desafio do professor é educar as crianças, os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Esse desafio, primeiramente, deveria ser enfrentado pelas políticas de governo; e os professores, profissionais essenciais na construção dessa nova escola, aprimorando a qualidade

do seu trabalho escolar, contribuem com seus valores, saberes e experiências. (BITTENCOURT, 2004: 14)

Com o colapso das velhas certezas morais do ensino, como já foi discutido no terceiro capítulo deste trabalho, a sociedade contemporânea acrescenta novas exigências ao trabalho dos professores. Cobram-se deles que cumpram a função de família, bem como a de outras instâncias sociais, que respondam às necessidades de afeto dos alunos, resolvam o problema da violência, da droga e da indisciplina.

Cabe hoje ao professor preparar seus alunos, a fim de colocá-los em melhores condições para enfrentar a competitividade; restaurar a importância do conhecimento e a perda da credibilidade das certezas científicas; regenerar as culturas e identidades perdidas com as desigualdades e diferenças culturais e, ainda, gerenciar as escolas com parcimônia, trabalhando cada vez mais com horários reduzidos.

O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. (BITTENCOURT, 2004: 18)

Isto significa transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar estes conteúdos seguindo critérios lógicos em função das características do grupo de alunos e das finalidades do ensino, através da utilização de métodos e procedimentos de ensino, introduzidos em uma estrutura organizacional, em que o aluno participe de decisões e ações coletivas. Dominar conhecimentos, nesta perspectiva, não quer dizer apenas apropriação de dados pré-elaborados, produtos prontos, e sim compreender que estes conhecimentos são resultantes de um processo histórico, procedendo à mediação entre o significado do saber no mundo atual e no contexto nos quais foram produzidos.

Seguindo esta linha de pensamento é que realizamos o estudo de quatro museus, como já afirmamos anteriormente. Estes, através de suas técnicas construtivas, representam momentos históricos, políticos, econômicos e sociais. Ao trabalhar com estes museus, foi possível reconstruir e (re)significar a história e o

cotidiano das pessoas. A cidade de São Paulo, da qual o Museu trata, parece não ter conexão com a cidade praticada e cotidianamente vivida por seus habitantes. O Museu apresenta uma cidade que não se pode tocar, mas é tecida com as linhas da memória.

Interessa pensar a Educação como algo que não se faz sem levar em conta um determinado patrimônio cultural e aspectos da memória social; deve-se compreender a Educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com as diferenças.

Assim, no trabalho com museus, deve-se esclarecer o papel do museu na constituição da memória social, o contexto de sua construção, mudança de uso, trajetória dos objetos do lugar onde foram encontrados, até se transformarem em "peça de museu". As visitas aos museus merecem atenção a fim de se transformar numa ação pedagógica.

A ordem de apresentação dos quatro museus segue o caminho percorrido pelo desenvolvimento da cidade de São Paulo. Iniciamos pelo Solar da Marquesa de Santos situado no "centro velho de São Paulo". O crescimento vertiginoso, a partir da década de 1870, foi fruto do grande crescimento da economia cafeeira. A população de São Paulo, no período de 1886 a 1900, cresceu muito com a chegada dos imigrantes. A cidade crescia em perímetro, novos bairros foram se formando. Os problemas de saneamento foram piorando, as epidemias atacavam a cidade, as leis sanitárias não foram suficientes para livrar a cidade dos cortiços nem garantir condições mínimas de salubridade das habitações.

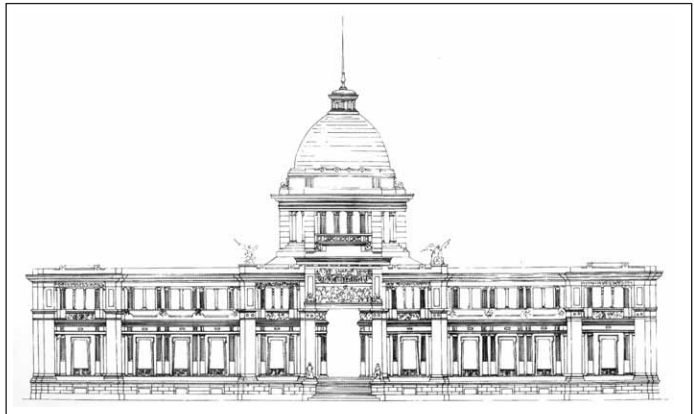
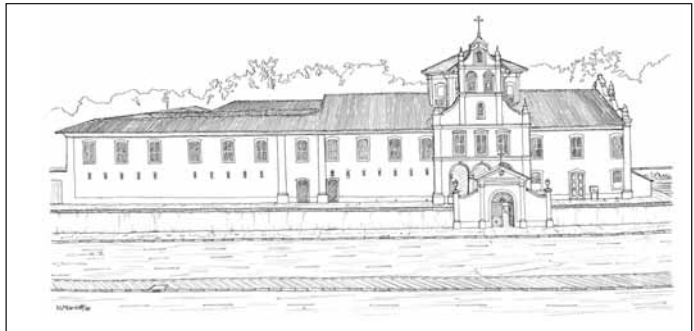
O progresso toma o caminho da Luz, impulsionado pela força da estrada de ferro. A construção de uma estrada de ferro ligando a capital ao litoral e interior definiu o crescimento da cidade em direção à Estação da Luz, quando novas ruas foram abertas na região. A elite paulistana, em busca de áreas mais salubres, começa a deixar o centro velho em direção à região oeste. A partir da década de 1880-1890, novos loteamentos privados foram surgindo, na região próxima à Estação da Luz, a chácara do Campo Redondo deu origem aos Campos Elíseos para onde a elite se dirigiu.

A Estação da Luz é um autêntico símbolo da metrópole do café. Sua construção criou um novo centro focal em São Paulo e sua implantação se beneficiou da proximidade com o Jardim Público, chamado Jardim da Luz. O conjunto da estação com o jardim transformou-se num dos cartões postais de São Paulo. Esta região contava com edifícios de grande interesse histórico, cercados de amplos jardins densamente arborizados, o Seminário Episcopal e o Mosteiro da Luz, que hoje abriga o Museu de Arte Sacra, o segundo museu apresentado neste trabalho.

Com a fundação da Escola Politécnica, em 1893, instalada no solar do Marquês de Três Rios, a região recebeu um contingente de estudantes e a construção de dois grandes edifícios: o Ramos de Azevedo e o Paula Souza. Da metrópole do café, talvez seja a região que tenha sobrevivido em melhores condições. Nesta região está também situado o terceiro museu apresentado neste trabalho, o prédio que abrigou o Liceu de Artes e Ofícios hoje a Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Concomitantemente, à estrada de ferro, temos o surgimento das linhas de bonde. A introdução dos transportes coletivos de massa facilitou o trânsito e a comunicação da região central com as mais afastadas, permitindo que uma população de baixa renda pudesse habitar bairros onde as moradias eram mais baratas.

Pela Lei de nove de março de 1871, os bondes a tração animal deveriam seguir sobre os trilhos de ferro que saíam do centro da cidade em direção à Estação da Luz e a outros pontos da cidade. Novas linhas foram sendo criadas no decorrer dos anos a fim de atender a demanda e a ligação com a Estação do Norte inaugurada em 1877. A Região de Santa Cecília, Consolação, Bom Retiro, Bela Vista foram sendo servidas por linhas que facilitavam a vida dos moradores dessa freguesia, assim como o bairro do Ipiranga onde está situado o Museu Paulista, quarto museu apresentado neste trabalho, que teve inaugurado seu edifício em 1890.



## 4.1 MUSEU DA CIDADE DE SÃO PAULO





## Museu da Cidade de São Paulo Solar da Marquesa de Santos

O Solar da Marquesa de Santos é um imóvel tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Artístico Arqueológico (CONDEPHAAT), constituindo, sem dúvida, um bem histórico da cidade de São Paulo. É um raro exemplar de residência urbana do século XVIII que sobrevive e acompanha as evoluções e transformações ocorridas à sua volta.



Figura 1

Localizado próximo ao colégio dos jesuítas, a casa presenciou as mudanças do Centro Velho de São Paulo. Naquele local, reuniam-se todas as atividades urbanas e, aos poucos, no final do século XIX e início do século XX, o espaço foi sendo modificado pela progressiva especialização dos novos loteamentos, que deram ensejo ao desenvolvimento de bairros industriais e residenciais.

A partir das primeiras décadas do século XIX, percebia-se uma gradativa mudança na ocupação do espaço urbano, por parte da elite. A princípio, esta conviveu com o comércio da zona central, a mais antiga da cidade, formada pela Rua Direita, Rua Nova São José, Rua do Carmo, Rua do Imperador etc. A casa do rico e do pobre era construída lado a lado, sendo diferenciadas pelo tamanho da edificação. Mais tarde, a elite foi manifestando a tendência de usar o local da habitação como uma forma de expressar sua posição social. (PIRES, 2006: 54-55)

A casa que seria conhecida como Solar da Marquesa, pelas nossas pesquisas, tem seu primeiro registro num documento datado em 1730. Trata-se de

uma carta enviada pelo Morgado de Mateus ao Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal, na qual referia as amplas casas assobradadas, de "estilo", existentes em São Paulo, enfatizando a importância de sua localização em relação ao núcleo urbano. (Documento da Secretaria Municipal da Cultura s/d)

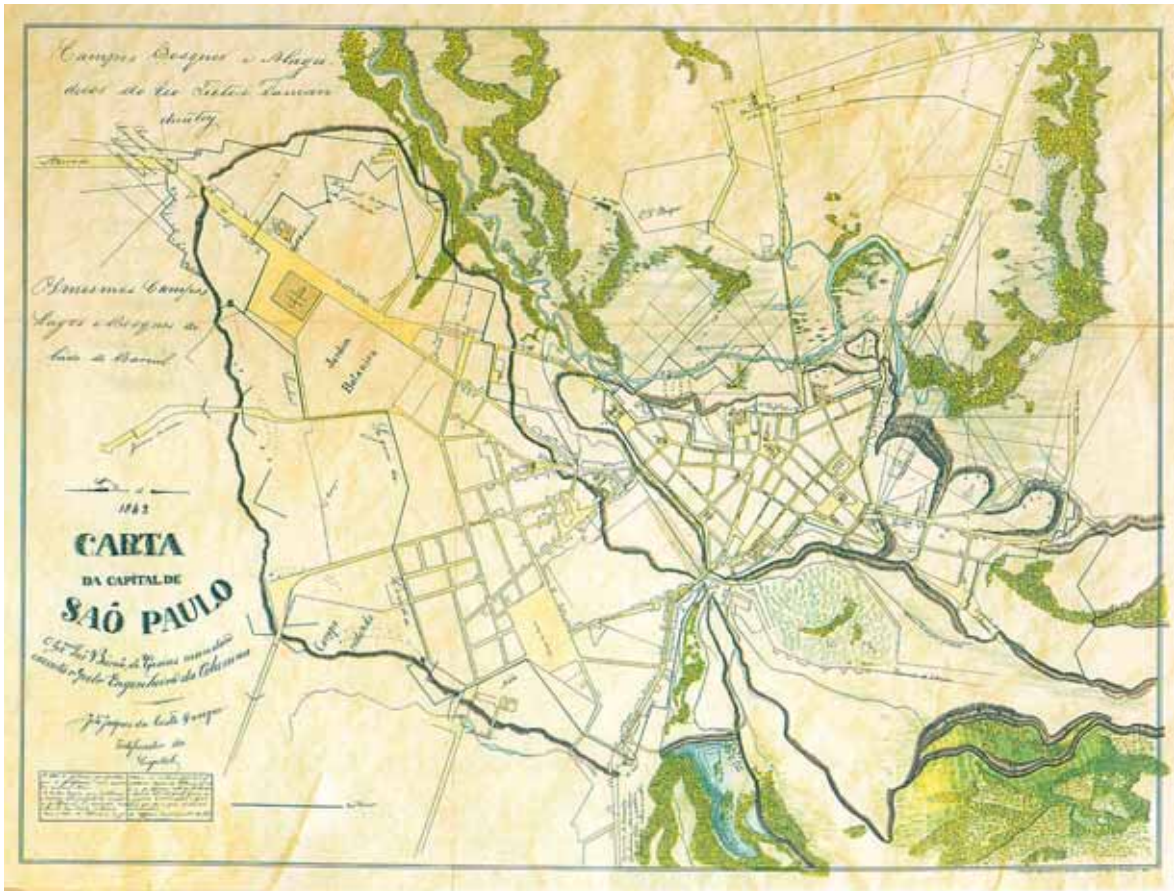


Figura 2 - Carta da capital de São Paulo elaborada pelo fortificador José Jacques da Costa Ourique, por ocasião da Revolução Liberal de 1842.

O Beco do Colégio era um dos poucos acessos à colina do Rio Tamanduateí, local onde se buscava água e se levava o lixo para os charcos da várzea do Carmo e para o Vale do Anhangabaú; era uma descida íngreme. Em sua parte inicial encontravam-se dois sobrados.



Figura 3 - Beco do Pinto

Um pertencia à Dona Maria Clara Gomes e, o outro, ao Brigadeiro José Pinto de Moraes Leme,<sup>1</sup> que, posteriormente, passou a pertencer à Marquesa de Santos.

Essa casa pode ser encontrada hoje na rua Roberto Simonsen. Ela foi, à época, objeto de muitas discussões. Seu proprietário, o Brigadeiro José Pinto, um homem polêmico. Consta que, em 1831, ele fechou a passagem do beco, alegando que os escravos deixavam ali uma grande quantidade de lixo por preguiça de descer até os charcos, além dos detritos arrastados pelas enxurradas procedentes do Pátio do Colégio,<sup>2</sup>. Além disso, mandou construir um muro de taipa, dentro do beco, ampliando o seu quintal. Tais procedimentos deram motivos a processos na Câmara, pois o brigadeiro vinha prejudicando a viúva Dona Maria Clara, na iluminação dos cômodos de sua casa.<sup>3</sup>



Figura 4



Figura 5

---

<sup>1</sup> Em documentação do Departamento do Patrimônio Histórico, Divisão de Preservação, Seção Técnica de Levantamentos e Pesquisas realizada por Fernando J. Martinelli e Maria I. Forlani, em março de 1981, (S002/Q059/L51 T. 219) relata que o primeiro proprietário deste imóvel, comprovado em documentos foi o Brigadeiro José Pinto de Moraes Leme, que o recebeu em pagamento de dívidas em 1º de abril de 1802. Carlos Lemos (1968: 9) relata que, segundo documentações lidas por ele, o antigo proprietário possuía o imóvel desde 1712. Sua construção deve ser da segunda metade do século XVIII conforme suas características construtivas.

<sup>2</sup> O beco foi reaberto e fechado por mais duas vezes, o muro demolido à força, em 1826.

<sup>3</sup> A Marquesa de Santos exige junto à Câmara, a reposição do muro em local apropriado, para que se fechasse o quintal ao longo do beco onde haviam práticas pouco recomendáveis e depósito de lixo das casas vizinhas, também justificando a necessidade de que o portão fosse fechado durante à noite, permanecendo aberto durante o dia.

Domitila de Castro Canto e Melo,<sup>4</sup> em 31 de maio de 1834, adquiriu a propriedade da filha do Brigadeiro Joaquim José Pinto de Moraes e passou a morar em São Paulo.<sup>5</sup>

A casa passou a ser conhecida como o Solar da Marquesa de Santos, que animava a sociedade paulista com saraus literários e festas carnavalescas. Suas reuniões constantes quebravam a monotonia da Província. Os eventos impressionavam pela luminosidade e pela suntuosidade das jóias exibidas pela senhora Marquesa. O solar tornou-se tão importante e concorrido que a data da fundação dos Cursos Jurídicos em São Paulo era ali comemorada anualmente com baile de gala, ao qual compareciam as personagens mais representativas da sociedade paulistana.

Em 1867, com a morte da Marquesa, seu filho, Comendador Felício Pinto de Mendonça Castro, colocou-a a leilão em 28 de maio de 1880. A casa foi arrematada pela Mitra, tendo D. Lino Deodato Rodrigues de Carvalho instalando ali o primeiro Bispado de São Paulo Imperial. Rosa Maria de Faria B. Puchala informa que a fase em que a Cúria ali se instalou coincide com o período da forte imigração e expansão urbana pelo cinturão de chácaras. Houve, também, a expansão da rede de água e esgoto, gás e energia elétrica; para o transporte urbano, bondes e trens passaram a ligar as zonas produtoras. Ante tal prosperidade e, por desfrutar todos os benefícios que a cidade oferecia, além da proximidade com os conventos e as igrejas tradicionais do centro, ficava justificado o fato de a Cúria acomodar-se no sobrado adaptado ao seu funcionamento.

---

<sup>4</sup> Última de 7 irmãos, Domitília nasceu em São Paulo no dia 27 de dezembro de 1797, filha do Visconde João de Castro Canto e Mello e de Dona Escolástica Bonifácio de Toledo Ribas. Em 13 de fevereiro de 1813, com 16 anos de idade, casou-se com um oficial mineiro do 2º esquadrão do Corpo dos Dragões da Cidade de Vila Rica, o alferes Felício Pinto Coelho de Mendonça (1789 - 1833). O divórcio do casal só foi concretizado em 1824. Em 1822 conheceu o Imperador D. Pedro I ( 1798 - 1834 ) a ligação entre eles foi definitivamente rompida em 1829. Uniu-se a partir de 1833 ao liberal Rafael Tobias de Aguiar (1794-1857), um dos homens mais abastados da Província e com quem se casou em 1842 em Sorocaba.

<sup>5</sup> Não se sabe se foi o Brigadeiro, sua filha ou a Marquesa o responsável pela reforma do sobrado que eliminou o beiral fronteiro, colocando platibanda neoclássica arrematando o telhado e criou novos arremates para as vergas das janelas superiores. (LEMOS, 1968: 10)



Figura 6

as demais regiões da cidade, tornava-se alvo de remodelações, tendo suas construções de taipa demolidas para ceder lugar à alvenaria de tijolos e, posteriormente, substituídas por estruturas de concreto armado, pela necessidade de otimizar o uso dos lotes. Como testemunha desta estrutura de taipa, no centro velho restou o Solar da Marquesa de Santos, situado na esquina da Rua do Carmo com o Beco do Colégio, também chamado Beco do Pinto.

Como Palácio Episcopal, a casa sofreria alterações na distribuição interna dos cômodos: uma capela interna e uma cripta sob o altar-mor, da qual não restam vestígios. Além disso, no soalho foram implantados mosaicos de tábuas finas de jacarandá e a pintura das paredes, feita por ordem da Marquesa, foi recoberta com cenas bíblicas, porque os motivos anteriores foram considerados obscenos. Pontos de luz pendentes no forro por arandelas douradas davam o toque final. Segundo Carlos Lemos, essa reforma perdurou por muitos anos. Os padres tiveram problemas com a parede de taipa, contígua ao sobrado da direita. Os vizinhos, herdeiros do Dr. Manoel Chaves, venderam em 1899, uma nesga do terreno de 0,28m por 9m de comprimento para que se fizesse uma nova parede de tijolos ao longo da divisa. Houve também intervenções "neoclassicizantes", mas sem atingir a fachada superior, voltada para a Várzea do Carmo. A varanda ampla e envidraçada com vãos de arco pleno foi conservada. Esta face da casa foi destruída na década de 1930-1940. (LEMOS, 1968:10)

A partir de 1870, as residências foram se afastando do centro, em busca de pontos com menor intensidade comercial. O vigor da cidade acentuou-se após a inauguração da estrada de ferro, cuja ocupação seguia em direção ao Bairro da Luz. Assim, o centro que era beneficiado por uma infraestrutura inexistente em todas

A casa pertenceu à Cúria Metropolitana de São Paulo até 17 de novembro de 1909, quando o imóvel foi adquirido pela "The São Paulo Gaz Company", para as instalações de seus escritórios que, até então, ocupavam a casa número 1 da Rua do Carmo. (Departamento do Patrimônio Histórico, março de 1981)

A Companhia de Gás procedeu a importantes reformas, pedindo ao então Prefeito Antônio Prado, licença para fazer obras de adaptação, constando da reparação do madeiramento estragado, substituição de paredes por colunas de ferro, bem como a demolição de uma parte da casa, formando uma área para a penetração de ar em cômodos escuros. Solicitava, também, a transformação de algumas janelas do pavimento térreo em portas, a reabertura de uma porta e uma janela que se encontravam fechadas, deixando entendido que não se alteraria a feição da frente da casa. A petição refere-se também à demolição da parte da frente do sobrado, que avança sobre o alinhamento da Rua do Carmo. (LEMOS, 1968: 10)

Essas intervenções foram consideráveis. Houve a criação de uma vasta área descoberta, ao longo da divisa lateral, na parte adquirida no período em que fora ocupada pelo Palácio Episcopal. Paredes do térreo foram derrubadas e substituídas por colunas de ferro fundido. Além disso, desejavam construir um imponente salão térreo, criando um amplo vão livre, aumentando o pé direito e suspendendo o soalho do salão central superior.

Em 1934, elabora-se projeto de construção do primeiro anexo, um pequeno bloco oposto à fachada posterior do edifício. Segundo Carlos Lemos, no pavimento superior localizava-se a residência do gerente da Companhia. Em 1935, toda parte superior foi reformada. O último pavimento, que era avarandado com vidraçaria corrida, foi transformado em novos salões de escritório. Outras modificações de importância ocorreram, sem que se possa precisar a data, como a da construção de algumas escadas e eliminação de outras, abertura e fechamento de vãos, reforços estruturais e instalação de banheiros, conforme documento da Secretaria Municipal de Cultura. (LEMOS, 1968: 11)

Em 1965, de acordo com o documento acima citado, a casa sofreu nova intervenção, desta vez, com o intuito de recuperar um tanto de sua feição colonial,



Figura 7



Figura 8

embora sem qualquer rigor científico. Desta época, datam vários detalhes como a ornamentação do pátio principal que recebeu chafariz e jardineira, até então inexistente, eliminaram-se as vitrines da fachada principal e depois foi recomposta. A atual imagem do imóvel é fruto da última reforma, em que a Comgás tentou devolver ao imóvel suas características coloniais. O imóvel, temporariamente desocupado, foi tombado em 1971 pelo CONDEPHAAT, (Conselho Nacional de Defesa do Patrimônio Histórico Artístico, Arqueológico e Turístico) sendo posteriormente incorporado ao Patrimônio Municipal.

Consta que, em 16 de junho de 1971,<sup>6</sup> o sobrado ocupado pela Companhia de Gás, na Rua Roberto Simonsen, foi tombado pelo Secretário de Turismo do Estado, e Senhor Pedro de Magalhães Padilha e, naquele imóvel, de propriedade da Prefeitura, seria instalado um museu por meio de um convênio entre o Município, a Secretaria de Turismo e o CONDEPHAAT. O Museu seria instalado no ano seguinte, após restauração, como parte das programações do 150º do aniversário da Independência do Brasil.

---

<sup>6</sup> Reportagem da Folha de São Paulo

O professor Murilo Marx, diretor do Departamento do Patrimônio Histórico, responsável pela restauração da casa ao lado, chamada casa número 1,<sup>7</sup> relata que o solar passou por muitas reformas, perdendo algumas de suas características por conta das sucessivas reformas. Nestas remodelações não se levou em conta o fator histórico:

*"A casa tem cerca de 2 mil metros de área construída, com 2 andares (originalmente tinha 3), (...). Nos seus dois séculos de existência passou por incontáveis reformas. A parte da frente em taipa de pilão do século 18, e a parte que dá para o beco da Marquesa ainda conserva estas características. Mas a fachada foi reformada provavelmente antes de ser ocupada pela Marquesa e as janelas e gradis foram modificados para um estilo neoclássico. A parte do fundo é de concreto armado sem nenhuma ligação com a frente". (KNAPP, 1978)*

A Secretaria Municipal da Cultura<sup>8</sup> esclareceu que o Solar da Marquesa se encontrava em acelerado processo de deterioração, provocado principalmente pelo mau estado de sua cobertura. Em 1982, optou-se pela substituição das telhas de barro por telhas de cimento amianto, como medida de emergência, aguardando a definitiva restauração.

O mesmo documento esclarece, também, que as infiltrações afetaram o topo das paredes de taipa que respaldavam o telhado, causando seu esboroamento em fevereiro de 1982. O fato resultou na interdição do prédio, em 1984, para uso do piso superior. A danificação do madeiramento, peças inteiras da estrutura, cobertura, soalhos, forros, esquadrias e trama das paredes de pau-a-pique foram deterioradas pelo ataque de insetos. As instalações elétricas, dispostas de maneira aleatória, encontravam-se saturadas, oferecendo alto risco de incêndio.

Após sete anos<sup>9</sup> de abandono, a Secretaria Municipal da Cultura resolveu executar as obras de restauro sob a responsabilidade da arquiteta Cássia Magaldi, que explicou ser necessário um trabalho de estudos arqueológicos para apurar os diversos estilos, uma vez que a casa sofrera inúmeras alterações por seus proprietários. No levantamento arqueológico feito na casa, foram encontrados diversos

---

<sup>7</sup> Entrevista à Folha de São Paulo, em 7 de setembro de 1978.

<sup>8</sup> Em 1982, a Folha da Tarde noticia que a restauração do Solar da Marquesa seria feito pela Secretaria Municipal de Cultura para preservar a construção.

<sup>9</sup> Jornal da Tarde 01/02/1991.



utensílios de cerâmica e porcelana, chaleiras e cachimbos. Explicou ainda que estava se baseando no anteprojeto feito pelo arquiteto Alexandre Luís Rocha, em 1982, quando se pensou em restaurá-la. Após a restauração da casa, esta seria transformada em um Centro de Cultura e Pesquisa, com atividades didáticas nos moldes de oficinas culturais.

Pablo Vilarrubia Mausó (1991) esclareceu que o casarão abrigaria acervos museológicos e exposições permanentes de móveis históricos, além de outras atividades voltadas para a preservação do Patrimônio Histórico e Cultural paulistano.

O Solar da Marquesa foi reaberto em 1991 por Luiza Erundina, então Prefeita de São Paulo e Marilena Chauí, Secretária da Cultura. O solar seria, então, utilizado para exposições de fotografias, objetos, mobiliários e vestuários relativos à história de São Paulo, também local para concertos de música erudita. Ali, alunos de 1º e 2º graus (na época) poderiam conhecer o Patrimônio Histórico da cidade através de vídeos.

O projeto arquitetônico de restauro, portanto, foi executado a partir de pesquisas e análise da evolução construtiva do imóvel, bem como prospecções arqueológicas e pictóricas que forneceram elementos importantes na orientação dos trabalhos de execução da obra. O pavimento superior, que foi menos descaracterizado, conserva até hoje as paredes de taipa de pilão e de pau-a-pique do século XVIII; mantém, ainda, as intervenções do século XIX, como forros aparelhados, remanescentes de pinturas murais e artísticas, pisos e assoalhados.

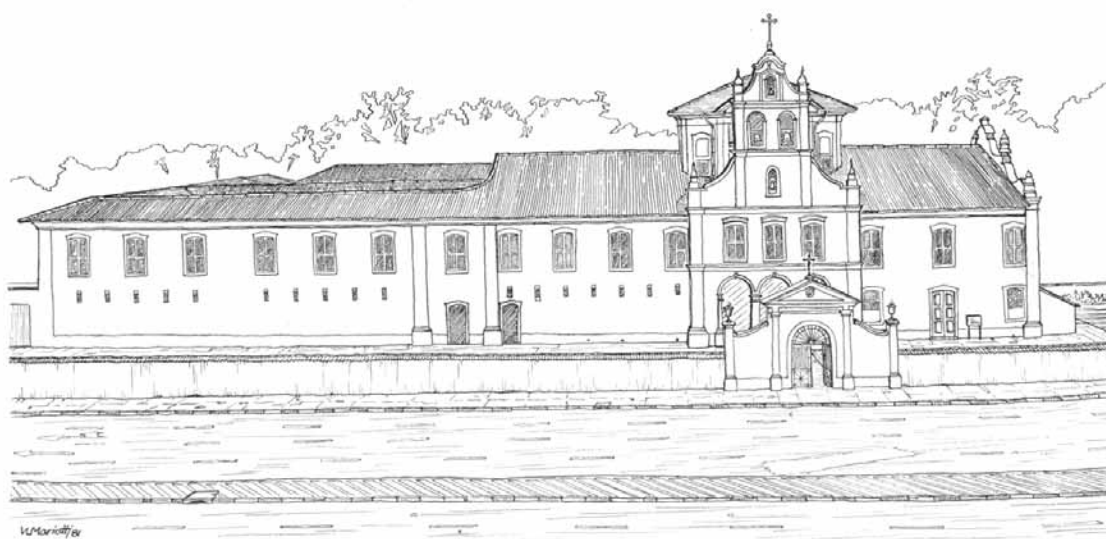
Com propósito didático, foram deixadas aparentes partes de diversas paredes, a fim de informar sobre as antigas e novas técnicas construtivas encontradas no Solar. Quanto à fachada, optou-se por conservar sua feição atual, neoclássica, por já estar incorporada à paisagem do Centro Velho de São Paulo. É um espaço cultural capaz de abrigar diferentes práticas museológicas. Ele envolve a ação de diferentes sujeitos sociais e, por isso, configura-se como patrimônio de toda a população.

Atividades como exposições permanentes e temporárias, consultas ao Arquivo de Negativos e Serviço Educativos são atividades propostas pelo Museu. O serviço educativo existente no Solar busca ampliar seu raio de atuação, bem como os recursos necessários para o desenvolvimento de projetos, cujo objetivo central

seja o fortalecimento da memória social, enfatizando as dimensões históricas, arquitetônicas, artísticas e ambientais. Atualmente, o Museu está sendo reestruturado, sua pintura sendo restaurada e uma redistribuição no acervo estará sendo proposta para tornar a visita mais didática.

O trabalho com o Museu da Cidade de São Paulo pode dar subsídio ao professor interessado em realizar em sala de aula atividades que motivem um olhar atento e reflexivo sobre a cidade. Os alunos podem redescobrir a cidade, através desse olhar, pelos trajetos fotográficos existentes no Museu, transformando-se em estímulo à produção de novos temas de reflexão, contribuindo para a observação da paisagem urbana e sua transformação espacial. As exposições contribuem para uma leitura interpretativa que fixa a memória da cidade a partir da intencionalidade de quem produz o registro.

## 4.2 MUSEU DE ARTE SACRA



## Museu de Arte Sacra Mosteiro da Luz

A planta da cidade de São Paulo, levantada em 1810, pelo engenheiro Rufino José Felizardo e Costa, assinala no extremo norte o "Caminho da Luz". Margeando este caminho, aparecem duas indicações: de um lado, o Convento da Luz e, do outro, um pouso, segundo Benedito Lima de Toledo (1987: 31). O Mosteiro da Luz é indicado sumariamente no lado voltado para o rio Tamanduateí e, provavelmente, tenha sido esta, na cartografia paulistana, uma das primeiras indicações do Recolhimento da Luz.

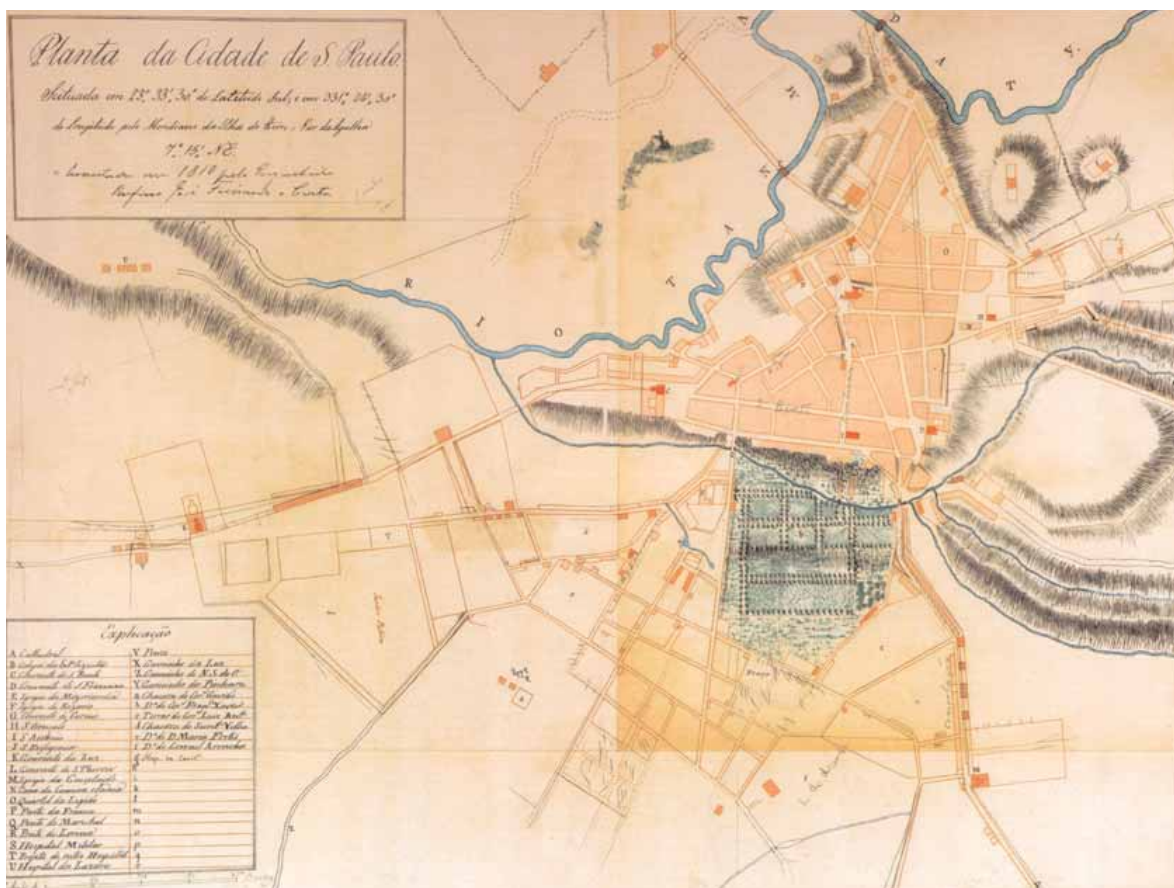


Figura 1 - Rufino José Felizardo e Costa - Planta da Cidade de São Paulo, 1810.

A Igreja Nossa Senhora da Luz inicia com a construção de uma pequena capela erguida nos arredores de São Paulo por Domingos Luís e sua esposa, Ana Camacho:

*“Por escritura lavrada a 10 de janeiro de 1580, Domingos Luís carvoeiro e esposa propunham-se a manter a capela com o necessário guizamento e demais objetos de culto, obtendo também a devida licença do prelado Bartolomeu Simões Pereira e concordando em provê-la após as suas mortes. Tal documento foi passado na frente do tabelião Lorenço Vaz de Francisco Torres, André Ribeiro e Antonio Preto, arrolados como testemunhas (I livro do Tombo da Sé, volume 23, página 15.” (JORGE, 1988: 25)*

Pouco se sabe a respeito da transferência da Imagem de Nossa Senhora da Luz para a ermida do Guaré. Muito provável é que se deu até 1594, ano em que Domingos Luís Carvoeiro construiu sobrados defronte à igreja, também porque as datas de terras concedidas naquele setor passaram a assinalar o "caminho de Nossa Senhora da Luz", o anterior ao Guaré. (JORGE, 1988: 26)

No início do século XVIII o Capitão Felipe Cardoso, descendente de Domingos Carvoeiro, passou a cuidar da igreja, e, com o auxílio dos povoadores, construiu novo frontispício para a capela, casas para romeiros e cercou terrenos. Seu nome aparece circunstancialmente em Atas, quando a Câmara dispõe um mandado para o "ermitão da Luz consertar o caminho que vae para Pinheiros". (JORGE, 1988: 28)

Felipe Cardoso de Campos empobreceu e, sem recursos, encontrou conforto espiritual vestindo o hábito de ermitão e consagrando-se ao serviço da capela de Nossa Senhora da Luz. Patrocinou obras cercando o local com taipas, construiu casas para romeiros, horta e até mesmo um conduto que captava água do rio Anhangabaú. (JORGE, 1988: 28)

Nos anos 70 do século XVIII, o Capitão General de São Paulo, o fidalgo Dom Luis Antonio de Souza Botelho de Mourão, Morgado de Mateus,<sup>1</sup> concede a uma religiosa do Recolhimento de Santa Tereza, Helena Maria do Sacramento, da Ordem Carmelita, a permissão para criar outro Recolhimento de moças desejosas a dedicar suas vidas às orações, sem professar votos religiosos.

---

<sup>1</sup> Luiz Antônio de Souza Botelho e Mourão, o Morgado de Mateus, foi um nobre português que governou a Capitania de São Paulo entre 1765 e 1775. Durante esses 10 anos, ele restabeleceu a capitania e fundou pelo menos 20 cidades. Durante seu governo, as regiões Sul e Sudeste do país atingiram limites próximos aos que têm hoje.

Esta religiosa contou com a aprovação e ajuda de seu confessor e diretor espiritual, o franciscano Frei Galvão,<sup>2</sup> que influenciou Morgado de Mateus a autorizar a empreitada, uma vez que, por determinação pombalina, desde 1764, estava proibida a fundação de novos conventos masculinos ou femininos.

No dia 2 de fevereiro de 1774, festa da Purificação de Maria ou de Nossa Senhora das Candeias, foi fundado o Recolhimento. As Constituições do novo Instituto foram adaptadas às da Ordem Concepcionista, por determinação do Bispo Frei Manuel da Ressurreição. Em seu horizonte religioso, o Mosteiro da Luz está vinculado à espiritualidade da Ordem da Imaculada Conceição, fundada no século XV por Santa Beatriz da Silva, na Espanha. (LEMOS, 1983: 6)

O novo recolhimento compunha-se de pequenos e pobres cômodos construídos juntos da velha ermida, às expensas do Capitão General. Foi inaugurado com a denominação de "Nossa Senhora dos Prazeres do Campo da Luz".

Após a morte da Madre Helena, em 1775, e aumentando o número de postulantes, Frei Galvão sentiu necessidade de substituir as minúsculas celas de pau-a-pique por uma construção que pudesse acomodar condignamente as religiosas. (LEMOS, 1983: 7)

Desta forma, levantado o convento, com as celas da clausura, as dependências de serviço, o refeitório e a igreja de nave octogonal cujas paredes ultrapassam o grande telhado do edifício formando o que chamavam de torre, recurso que permitia iluminação superior natural e direta.

Benedito Lima de Toledo (1987: 34) comenta que raros são os exemplares de igrejas na arquitetura brasileira com a planta poligonal; dada a predominância do uso da taipa, poucos exemplares podem ser citados, sendo dois deles, curiosamente, ligados a Frei Galvão: A Igreja da Luz e a Capela venerável Ordem Terceira de São Francisco da Penitência, contígua à igreja de São Francisco.

---

<sup>2</sup> Nascido em Guaratinguetá, em 1739, de uma família de muitas posses, descendia dos primeiros povoadores da Capitania. Faleceu em 1822. Foi beatificado em 1998.



Figura 2 - O Mosteiro da Luz, 1983.  
O Museu de Arte Sacra ocupa o andar térreo da ala direita da igreja



Figura 3 - Claustro do Mosteiro da Luz, ala do Museu de Arte Sacra

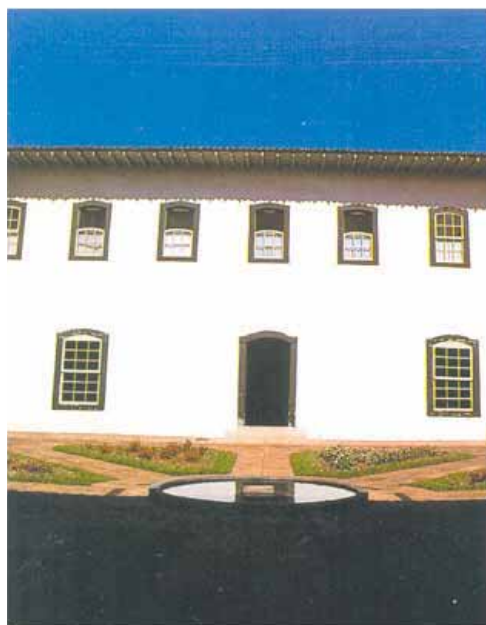


Figura 4 - Pormenor do Claustro

Frei Galvão demonstrou conhecer a tradição arquitetônica de sua Ordem religiosa, a Franciscana, providenciando uma galilé<sup>3</sup> provida de três arcos de pedra, material empregado nas construções locais. Esta permitia acesso lateral à nave, ficando a capela-mor à esquerda, o coro e a clausura à direita.



Figura 5 - Mosteiro da Luz. Fotografia, 1867

Benedito Lima de Toledo afirma que Frei Galvão costumava dizer que a área da Luz viria a se tornar o centro da cidade. (TOLEDO, 1987: 35). Essa percepção de espaço urbano levou-o a alterar a disposição original do templo com a criação do novo frontispício voltado para o Campo da Luz, tirando partido, igualmente, da vista para a Várzea do Tamanduaté. Inicialmente, a Igreja tinha seu frontispício voltado para a cidade; posteriormente, foi edificado outro, pelo próprio Frei Galvão, voltado para o caminho do Guaré. Esta é a visão de Willian John Burshelle, botânico inglês que andou desenhando paisagens urbanas paulistas em 1827. (LEMOS, 1983: 6)

Pode-se dizer que Frei Galvão revelou-se arquiteto de mérito. O convento é bem arejado e saudável, com corredores desafogados e aberturas para pátios ajardinados como ressalta Benedito Lima de Toledo. (1987: 36). O convento foi

---

<sup>3</sup> Alpendre à porta das igrejas.



inaugurado em 1788, a igreja e o coro em 1802. Até 1822, ano de sua morte, Frei Galvão trabalhou na obra, embora não tenha podido vê-la concluída.

Assim, após sua morte em 1822, assume as obras Frei Lucas José da Purificação, conterrâneo e amigo de Frei Galvão. Frei Lucas é o responsável pela feição pombalina assumida pelo edifício que se conserva até hoje. Não segue o sonho de seu amigo quanto a manter duas torres voltadas para a cidade, preferindo simplificar o projeto, construindo uma sineira central, arrematada exatamente como a do convento de São Francisco, no centro da cidade.

O volume do mosteiro permaneceu inalterado até o início do século XX, quando a ala norte foi consideravelmente ampliada. Esta configuração é registrada no mapa da SARA Brasil de 1930, onde vemos três claustros do convento. De uma cidade toda edificada em taipa de pilão, quase todos os exemplares que restaram foram desfigurados ou por modernização deteriorante ou por falta de ambientação. Benedito Lima de Toledo afirma que, no caso do Mosteiro da Luz, tudo foi conservado, inclusive a horta conventual. (1987: 32)



Figura 6 - Mapa SARA Brasil, 1930.

Mosteiro

O Mosteiro e Igreja Nossa Senhora da Luz<sup>4</sup> apresenta aspectos diferentes de todos os templos paulistas: duas frentes e entrada lateral para o corpo da igreja. A entrada primitiva, localizada nos jardins do convento, perdeu sua função. Existem duas torres e, anteriormente, a face da igreja voltava-se em direção ao caminho do Tamanduateí.

Um pórtico com três arcos dá entrada à igreja por uma das laterais. No interior, o transepto abobadado se sobressai sob o coro, prolongando-se além da nave central. O púlpito, em forma de taça, no alto, o altar-mor com retábulo artisticamente trabalhado. O recolhimento possui largo beiral e amplas janelas. Há um cemitério interno, uma espécie de catacumba, constituindo um documento vivo da arte colonial; o cemitério externo, por sua vez, talvez tenha sido a primitiva capela da qual se originou o conjunto arquitetônico. (REIS FILHO, 1986: 42-3)

A partir de 1870, conforme referimos no capítulo sobre São Paulo, a taipa começa a ser considerada rústica e feia; então, a fisionomia urbana sofre um processo de transformação, em decorrência da próspera produção de café e da incipiente industrialização, auferindo riqueza e, coseqüentemente, o crescimento urbano. Em decorrência de tal prosperidade, ocorre uma sistemática destruição do patrimônio cultural anterior ao ciclo do café, não restando quase nada da cidade de taipa. Tudo o que representasse esse tempo era substituído pelo gosto importado da Europa, inclusive os materiais de construção.

As novas formas arquitetônicas, as técnicas assimiladas caracterizaram-se pela definição de "um gosto paulistano", em que era marcante a influência do imigrante italiano. Na arte sacra, sob esta influência, iam substituindo os velhos altares pelos altares de mármore italiano, as antigas imagens pelas de *papier-mâché*, enquanto os objetos de prata e madeira pelos de latão reluzente. A maior parte do clero por ser de origem estrangeira, portanto, sem raízes na terra, desfiguravam as antigas igrejas, implantando construções sem identidade e sem caráter. (BAGGIO, 1987: 13)

---

<sup>4</sup> Mosteiro e Igreja Nossa Senhora da Luz localizado na Avenida Tiradentes, datada a sua construção em 1788, sendo de propriedade da Ordem Concepcionista. De acordo com o Guia dos Bens Tombados de São Paulo (REIS FILHO, 1986) não há autoria do projeto e seu tombamento se deu no Processo nº 325-T, Inscrição nº 38, Livro de Tombo Histórico nº 1, página 3. Data: 21/01/1938. Atualmente abriga o Museu de Arte Sacra de São Paulo, o convento e a igreja.

A Igreja da Sé e outras igrejas de São Paulo como: São Pedro dos Clérigos, Santa Tereza, Carmo, São Bento, Remédios, Rosário, Santa Ifigênia, iriam desaparecer. Preocupado, Dom Duarte Leopoldo e Silva,<sup>5</sup> primeiro Arcebispo de São Paulo, determinou, então, a distribuição das peças ornamentais da antiga Sé para diversas igrejas da capital, na expectativa de, posteriormente, reuni-las em uma coleção; assim, também, encaminhou as peças mais notáveis como imagens e talhas, alfaias e telas recolhidas das igrejas demolidas para o igrejário,<sup>6</sup> com o mesmo objetivo.

Esta atitude não era movida pela idéia de museu, mas podemos inferir que o religioso aquilatava a importância de tais peças. Somente em 1920, com a construção de um edifício neoclássico na Rua de Santa Tereza, onde a Cúria se instalara durante vários anos, é que uma sala foi reservada às coleções de Dom Duarte, já então incorporadas ao Museu da Cúria. (PAIXÃO, 1987: 55-60)

Neste local, a coleção permaneceu até em 1969, quando as obras de transporte metropolitano começaram a se expandir no centro de São Paulo. O grande acervo necessitava de um lugar condigno para abrigá-lo. Em vista disso, iria surgir o primeiro museu de arte sacra do Brasil, num espaço digno de sua importância. O museu de Arte Sacra de São Paulo teve início em 1970.

Roberto da Costa Abreu Sodré, o então Governador de São Paulo, o Cardeal Arcebispo Dom Agnelo Rossi e seu bispo auxiliar, Dom José Laffayette Ferreira Alves, assinaram um convênio em que o antigo Recolhimento da Avenida Tiradentes seria a sede ideal para a exposição do patrimônio, composto pela coleção de Dom Duarte. A edificação sofreu amplas reformas na ala esquerda térrea do Mosteiro da Luz, onde seria instalado o Museu de Arte Sacra de São Paulo. A supervisão dos trabalhos coube ao Reverendo Monge Beneditino Dom Clemente Maria da Silva Nigra, e Pedro Antonio de Oliveira Ribeiro Netto foi designado para dirigir o novo Museu. As obras de restauração do edifício foram realizadas sob a supervisão do IPHAN. (LEMOS, 1983: 3-8)

---

<sup>5</sup> Dom Duarte Leopoldo e Silva, nascido em Taubaté, sucede o sólio paulopolitano a Dom Lino Deodato Rodrigues de Carvalho, último bispo diocesano, é sim o primeiro titular do novo Arcebispado erigido em 1907. Imbuído de idéias renovadoras e personalidade de chefe, decide dar a São Paulo uma catedral à altura da metrópole. O neogótico, vigente em capitais católicas da Europa é o estilo escolhido pelo arquiteto Maximiliano Hell para a nova Sé que substituiria a antiga, estreita e modesta igreja colonial em 1912.

<sup>6</sup> Conjunto de igrejas duma diocese ou circunscrição eclesiástica.

O convênio entre a Mitra Arquidiocesana e o Governo do Estado visava, antes de tudo, a adotar o antigo Museu da Cúria com uma sede que fosse capaz de abrigar de maneira adequada a importante coleção de imagens sacras, pratarias religiosas, jóias, numismática, pintura, mobiliário, retábulos, altares, vestes sacras e livros litúrgicos raros que estavam mal abrigados, sob o aspecto museológico, no acanhado edifício erguido junto à Praça da Sé. (LEMOS, 1983: 5)

No Brasil, as condições de clima, os materiais existentes, a pobreza da terra, e a carência de artífices deixaram suas marcas; a arte sacra<sup>7</sup> paulista foi humilde e ousada, e uma parte está viva nos documentos de beleza e fé, abrigadas no Museu de Arte Sacra de São Paulo.

No acervo que hoje constitui o Museu de Arte Sacra de São Paulo, instalado no Recolhimento da Luz, em plena Avenida Tiradentes, próximo ao centro, se eleva também a construção histórica, por ser um exemplar íntegro do século XVIII que resistiu às transformações da grande cidade, mantendo sua identidade, marcando o período de sua construção.

Sua área é única chácara conventual em perímetro urbano, ligada às mais antigas tradições paulistanas, constituindo um bem cultural altamente representativo e digno da mais atenta preservação. O Mosteiro da Imaculada Conceição da Luz, em suas raízes, está vinculado, ao nome de Frei Antônio de Sant'Anna Galvão, sendo ele mesmo o construtor do edifício colonial que até hoje conserva sua originalidade.

O aspecto exterior do mosteiro é o de um casarão colonial com estrutura de taipa. A cela de Frei Galvão foi conservada sem reboco e mostra o trançado de varas preenchidas com barro amassado, a cobertura estruturada por pesadas vigas de madeira de lei apoiadas nas paredes com espessuras de quase um metro.

Podem-se distinguir duas etapas no Museu de Arte Sacra: a primeira seria a fase do Museu da Cúria, 1920, cuja missão foi preservar, conservar e evitar o perecimento e a dispersão da arte religiosa paulista. A segunda fase, após 1970, em que

---

<sup>7</sup> Sacra é a arte voltada ao serviço da ação litúrgica, expressão comunitária e pública do culto da latria (*do grego latreia, adoração*). Essa forma de arte obedece a determinadas normas e cânones que não interferem na criatividade e na inspiração do artista, mas concernem à destinação específica da obra. A arte religiosa pode ser até expressão de um profundo senso místico. (GODINHO, 1987: 9)

o Museu assume sua missão educativa e vai ao encontro do público. O Museu se reveste do papel de decodificar seu acervo, dessacralizá-lo, torná-lo acessível. É quando o objeto, exilado de seu local de origem, é revisitado e passa por um processo de estudo e crítica.

O museu pode e deve restabelecer a importância da reflexão. O papel educativo do museu centra-se enquanto é ele guardião de objetos significantes, objetos testemunhos de uma época, de uma forma de sentir, pensar, fazer e agir na valorização do nosso caráter, no despertar para a nossa identidade cultural.

O acervo existente no Museu tem peças de idade variada e de origem diversificada, o que levou a uma reformulação em 1979, exigindo critérios museológicos, definição metodológica e sobretudo didática. O ensinar sobrepondo-se à mera função estética.

Através da comunicação visual, o restante é posto em confronto com as relações existentes entre os artefatos, o seu meio ambiente e o "saber fazer"; entre o bem cultural e a sociedade que o gerou; entre uma obra erudita e sua reinterpretação popular.

Utilizando textos explicativos, painéis ilustrados para guiar o espectador, as peças e objetos expostos estão agora não mais a serviço do culto, mas à contemplação estética, à inquirição científica em geral ou à simples curiosidade. Procurou-se dar ao visitante a possibilidade da comparação entre peças da mesma origem, família e autoria, dispostas lado a lado, facilitando o entendimento de quem se dispuser a acompanhar a evolução formal do vasto acervo de objetos ali expostos.

Um outro aspecto a salientar é quanto aos níveis de expressão que vão desde o erudito e requintado do escultor culto, até o ingênuo, o popular santeiro arteiro, dono de soluções inesperadas e capazes de deformações, decorrentes de um mesmo tema já que seu repertório era reduzido. Para estes santeiros, a imagem se caracterizava pelo atributo, ou objeto que carregava às mãos, sendo o corpo, a roupa e até mesmo as feições colocadas em segundo plano, não sendo elementos identificadores o que levava a serem repetidos sem maiores preocupações. (LEMOS, 1983: 14-5)

Didaticamente, o acervo do Museu fora organizado obedecendo a critério cronológico temático. No roteiro da visita, podemos encontrar: os mestres beneditinos, a imaginária paulista, a sala do capítulo, o claustro, a ourivesaria, o culto doméstico, sala episcopal, mobiliário de sacristia, batistério, talha sagrada, cemitérios, Sala de Técnica Construtiva e capela.

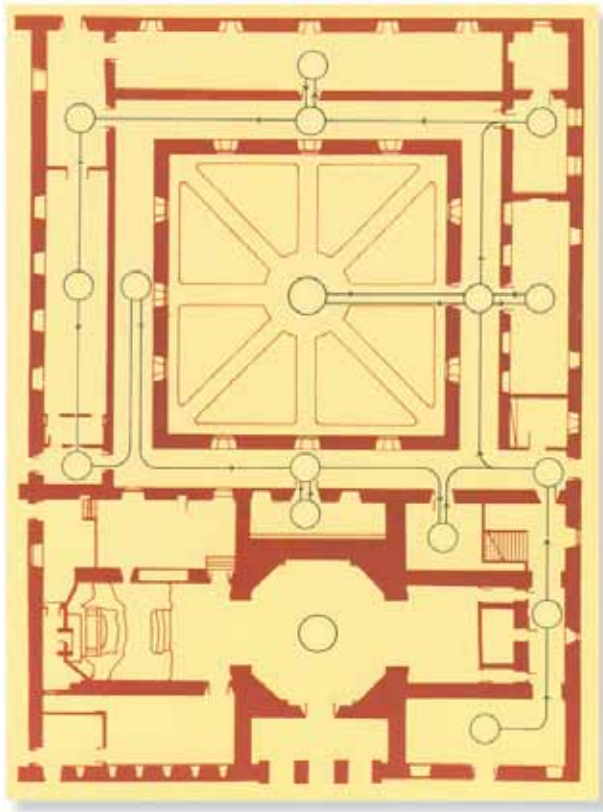


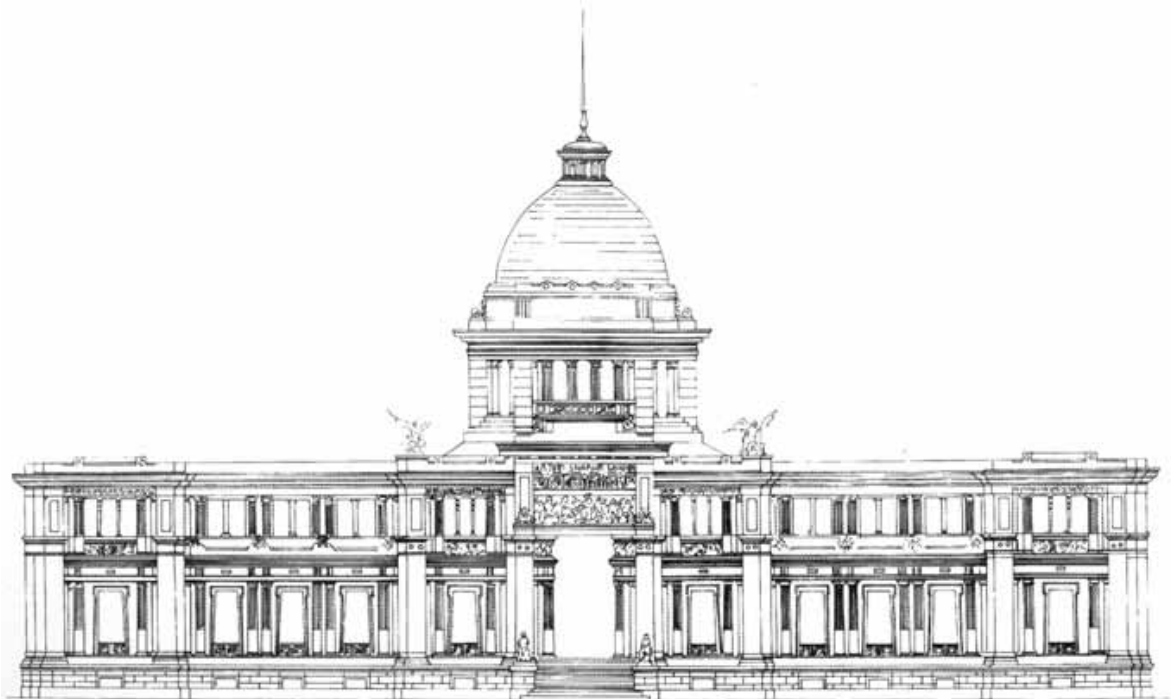
Figura 7 - Interior do Museu de Arte Sacra

Desta forma, podemos afirmar que a arquitetura colonial da grande metrópole paulistana desapareceu em nome do progresso, ficando o Mosteiro da Luz evocando os tempos passados e as transformações culturais, históricas e políticas de São Paulo e do Brasil.



Figura 8 - Fronteiro ao Convento da Luz, o solar da Marquesa de Três Rios. Foto de Militão em 1868

## 4.3 PINACOTECA



## **Pinacoteca Liceu de Artes e Ofícios**

Até meados de século XIX, São Paulo era uma cidade pequena, quase de tudo que se precisasse vinha do exterior, inclusive os arquitetos. Leôncio de Carvalho, preocupado com as questões do ensino ligados à população humilde, propõe que se dê a eles instrução profissional, a fim de colocar o país à altura de nações civilizadas. Junto com amigos como Martins Francisco Ribeiro de Andrade, Américo de Campos, Cincinato Braga e outros fundam a Sociedade Propagadora de Instrução Popular, com a finalidade de ministrar o ensino das primeiras letras às classes menos favorecidas, em aulas noturnas e gratuitas. (LOUREIRO,1981:62)

Além das aulas recebiam papel, tinta e pena de escrever e cuidados médicos. Aprendiam aritmética, o sistema métrico, gramática e caligrafia.

Em 1882 o currículo é ampliado, incluindo línguas estrangeiras. A reforma cria o Liceu de Artes e Ofício sob a tutela da sociedade, cujo objetivo é ministrar os conhecimentos necessários às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias.

A instituição criada por Leôncio de Carvalho com auxílio dos recursos conseguidos entre particulares e, inclusive, do Governo Provincial, Dr. João Teodoro, então presidente da Província, vai aos poucos tomando o perfil de escola profissionalizante, preocupada com a formação prática de mão-de-obra especializada.

Com a chegada da República em 1889 o apoio oficial diminuiu ao lado do desinteresse dos poucos capitalistas que ajudavam na manutenção da sociedade. A crise financeira foi tomando vulto e já se aceitava a idéia de encerramento da escola benemérita.

Em 1895 o renomado arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo assume a direção do Liceu. Chegara há nove anos a São Paulo vindo de Campinas, com fama de talentoso e homem empreendedor. Foi chamado à capital pelo Conde de Parnaíba.



Quando Ramos de Azevedo assumiu o comando do Liceu já era muito rico, amigo dos donos da situação, comandava um exército de obreiros, mestres, artífices, arquitetos e engenheiros com intenção de renovar a cidade, destruindo a taipa colonial para substituí-la pelo tijolo, símbolo da modernidade.

Ramos de Azevedo lutou pela nova arquitetura de tijolo, idealizada para atender os novos princípios de habitabilidade e higiene dos edifícios e pela formação da mão-de-obra que atendesse às exigências dos novos métodos construtivos.

A sociedade paulistana que emergia com a economia cafeeira estava a exigir elementos de construção, fazendo surgir materiais básicos que atendessem à solicitação de uma cidade em rápida expansão. Assim, areia, tijolo e cal poderiam ser obtidos de imediato. Ao dirigir o Liceu de Artes e Ofício, Ramos de Azevedo deu primazia ao ensino profissionalizante, eliminando disciplinas alheias ao aprendizado técnico. Incluía classes de desenho com aplicação às artes e à indústria, classes de modelagem em barro e gesso, classes de pintura, além de classes de "indústria profissional" de que constavam cortes de madeira para aplicação na carpintaria, marcenaria, solda e curvamento de ferro. (A Pinacoteca do Estado, 1994: 10-20).

Com essa reforma no currículo, o Liceu criara condições para ampliar e aprimorar a produção de artigos de arte, decorativos e industriais, atendendo ao mercado de construção em franco desenvolvimento na cidade.

O Liceu foi uma instituição muito importante na evolução da arquitetura popular, pois, durante cinqüenta anos, ditou sobre o que fosse bom ou ruim nos acabamentos arquitetônicos e mobiliários. Seus professores, na maioria italianos, trabalharam juntos, ao longo de muito tempo e, com isto, criaram uma mentalidade perfeccionista e a honesta na escolha de materiais. Por isto, bastava dizer que era do Liceu para ser sinônimo de bom.

Os profissionais que dali saíam praticaram uma "escola" onde preponderavam as tendências e os gostos dos mestres e arquitetos de prestígio como o próprio Ramos de Azevedo. Toda casa que se prezasse deveria possuir grades, portões e portas, dobradiças trabalhadas, maçanetas etc., executadas pelo Liceu. Sem dúvida, Ramos de Azevedo e o Liceu condicionaram o senso estilístico paulistano. Ambos eram sinônimo de qualidade e bom gosto.

Apesar da importância reconhecida na formação da mão-de-obra, o Liceu não possuía sede própria tendo-se instalado em vários lugares desde sua criação. Em 1895 a diretoria começou a negociar com o governo provincial a doação de um terreno localizado ao lado do Jardim da Luz e a concessão de subsídios para sua construção.

O prestígio de Ramos de Azevedo entre os fornecedores de material tornou possível doações incríveis que permitiram ao arquiteto realizar o sonho de dar à cidade uma escola profissionalizante, numa época em que o "saber fazer" tradicional se tornava inoperante frente à nova arquitetura eclética que exigia novos materiais de construção e novas técnicas. Edifícios soltos, isolados em suas quatro faces, eram possíveis; grandes vãos, aproximando janelas, fazendo coisas que a taipa tradicional não permitia. O Liceu seria uma complementação da Escola Politécnica. (A Pinacoteca do Estado, 1994: 10)

O edifício, construído segundo o projeto de Domiciano Rossi, apresentava planta simétrica de três pavimentos com repetições das pilastras estruturais, conforme o estilo neo-renascentista comum nos edifícios oficiais da época. A forma não poderia ser descurada, esse sempre foi o procedimento de Ramos de Azevedo e de Rossi, o seu projetista maior e chefe dos desenhistas do escritório.

Apresentava dois pátios internos descobertos para onde se abriam diversas janelas a fim de facilitar a iluminação e a ventilação. Grande pórtico de entrada provido de larga escadaria e descomunal cúpula sobre o imenso salão central, tão alta que poderia ser vista tanto de perto como de longe. Esta não chegou a ser concluída.

Em sua construção foram empregados materiais importados como o pinho de riga e pisos de cerâmica francesa.

O projeto inicial contemplava um edifício monumental que se impunha por suas dimensões e contava com farta ornamentação. Apesar de estar separado por grades do Jardim da Luz, percebe-se a preocupação de integrar a edificação ao parque, pelas janelas voltadas para o jardim, como também as varandas laterais, as do lado direito, principalmente, voltadas para a entrada do parque e o lago.



Figura 1 - Liceu de Artes e Ofícios - Lateral

O prédio foi parcialmente concluído em 1900, sendo nele instalados os cursos de instrução primária e artística do Liceu. Percebeu-se um superdimensionamento para um pequeno número de crianças, sendo possível observar também que, por questões técnicas e sanitárias, as oficinas industriais não poderiam ser instaladas no porão como fora anteriormente planejado. Desta forma, a diretoria passa a pleitear junto ao governo a concessão do terreno situado à rua João Teodoro para a instalação das oficinas industriais, sugerindo ao Governo do Estado que ali se instalasse o Ginásio do Estado, em troca do terreno e verbas para a construção.

O Ginásio do Estado fora criado em 1892 e não possuía sede própria, tendo sido instalado em dois edifícios, um na rua da Boa Morte e outro na Travessa da Glória. Outro edifício planejado para o ginásio na Rua Marquês de Três Rios foi ocupado pelo Instituto de Eletrotécnica da Escola Politécnica. Em 1901 instalou-se na sede do Liceu onde permaneceu até 1910. O ginásio oferecia um ensino de alto nível, seus alunos recebiam o título de Bacharel em Ciências e Letras no final do curso.

No ano de 1906 a diretoria do Liceu obteve do governo estadual, em troca do uso de sua sede pelo ginásio, a concessão do terreno pleiteado e verbas para a construção do edifício que abrigaria suas demais oficinas. O presidente Jorge Tibiriçá doou o terreno entre as ruas João Teodoro, Cantareira e Jorge Miranda.



Figura 2 - Luz 1900

Havia ainda no prédio do Liceu muito espaço, passando a abrigar a Pinacoteca do Estado, o primeiro museu de artes plásticas da cidade. Inicialmente concebido para ser uma galeria de pintura, foi fundado em 1905 por Freitas Valle, Francisco de Paula, Ramos de Azevedo, Sampaio Vianna e Adolpho Pinto.

Para a inauguração da Pinacoteca em 25 de dezembro de 1905, o prédio do Liceu passou por reformas e adaptações sendo decidido por Ramos de Azevedo e o Dr. Cardoso de Almeida, Secretário do Interior e da Justiça, que seriam adaptadas três salas no terceiro piso, formando um vasto salão. Para que a luz fosse convenientemente distribuída pela galeria, foram fechadas nove janelas dos fundos do salão e aberta uma grande clarabóia, cuja luz era quebrada por um *plafond* de tecido escuro.

Mais tarde, com o aumento do acervo, o museu passou a ocupar toda a ala dos fundos do terceiro piso. As obras, contudo, pertenciam ao Museu Paulista, que, conforme decisão do Dr. Cardoso de Almeida, foram transferidas para a Pinacoteca. Havia desde 1895 a proposta da transferência de obras do Museu Paulista para a Pinacoteca, que deveria se transformar em escola de Belas Artes do Estado e apresentava instalações mais apropriadas como espaço, segurança e iluminação.

Em 1911 foi promulgada uma lei definindo a Pinacoteca com diretriz de museu estatal. No dia 24 de dezembro do mesmo ano ocorre a I Exposição Brasileira de Belas Artes.

Desde sua fundação, até 1921, a Pinacoteca do Estado ficou vinculada à direção do Liceu, a cargo de Ramos de Azevedo. A partir de 1930 o museu enfrentou sérias dificuldades, ficando fechado por dois anos. O edifício sofreu várias modificações nessa época quando precisou ceder suas salas para vários usos distintos. Por sua localização estratégica, ao lado da Estação da Luz e de vários quartéis, o Liceu de Artes e Ofícios continuamente era instado a ceder seu espaço para alojamentos e direcionar sua produção para fins militares.

Em 5 de julho de 1924, o "movimento dos tenentes"<sup>1</sup> desencadeou uma revolução ocupando a cidade de São Paulo, e as aulas e as oficinas o Liceu tiveram suas atividades suspensas por três semanas, prazo que durou a ação militar. O edifício mostrava grandes estragos feitos por granadas e balas de fuzil, que despendeu do tempo e muitos recursos do Liceu para sua reparação.

Em 1930, com a Revolução, mais uma vez o prédio foi requisitado para ser alojamento de soldados. As aulas noturnas ficaram suspensas por dois meses. Com a posse do Governo Provisório, em 1931, toda ala direita do prédio foi ocupada, o Grupo Escolar Prudente de Moraes ali se instalou, uma vez que seu prédio, vizinho do Liceu, fora transformado em Quartel General.

Com a Revolução Constitucionalista de 1932, a ocupação do edifício se deu pelo Batalhão de Santos Dumont. Em 1934, após levantamento feito pela diretoria do Liceu, a situação econômica era crítica. O Liceu ampliou suas atividades, reforçou a passagem da arte para a indústria, começou a fabricar hidrômetro para a Repartição de Águas e Esgotos. Estes equipamentos também eram absorvidos por prefeituras do interior.

---

<sup>1</sup> A revolta é iniciada com a tomada do Quartel da Força Pública e à deposição do General Abílio de Noronha, seguiram cinco dias de tiroteio, culminando com a ocupação da cidade pelos revolucionários. Esse episódio causou profundos estragos na arquitetura da capital paulista, principalmente nos bairros industriais e ferroviários da zona leste. Trazia um traço de revolta contra as injustiças sociais o que levou os donos de grandes armazéns a fugirem, temendo uma vingança popular.

O Liceu inovava no campo da técnica, desenvolveram-se também equipamentos para instrumentação e mecanização do trabalho com matrizes diversificadas; estava sintonizado com seu tempo. Neste período, o ensino profissional já era objeto de debates para a regulamentação oficial no campo nacional e estadual. (GORDINHO, 2000.)

A partir de 1933 entrou em vigor o Código de Educação do Estado de São Paulo. À frente estava Fernando de Azevedo, homem sintonizado com as propostas do movimento da Escola Nova e da democratização da Educação. Houve a criação dos chamados Cursos Especiais que, além do aperfeiçoamento em desenho artístico e arquitetônico, ofereciam também contabilidade, tecnologia, mecânica e eletrotécnica. (GORDINHO, 2000: 67)

No projeto de desenvolvimento industrial, o Governo Federal incluiu a regulamentação da educação profissional. Em janeiro de 1942, foi promulgado o Decreto Lei 4076 que colocava em vigor a Lei Orgânica do Ensino Industrial. A nova lei organizava os cursos de ensino industrial<sup>2</sup> em dois ciclos; o *primeiro industrial básico*, nível em que o candidato deveria ter o primário completo. *O segundo ciclo compreendia o ensino técnico e ensino pedagógico*. Para ser admitido neste curso, o candidato deveria ter concluído o ginásio. Os diplomados no curso técnico tinham assegurada a possibilidade de ingresso no ensino superior que começava a se difundir.

A adaptação do currículo do Liceu às normas da Lei Orgânica do Ensino Industrial prejudicava as atividades de formação do profissional. Boa parte dos profissionais diplomados pelo Liceu não exercia a profissão para qual tinham se habilitado, preferindo disputar uma vaga na faculdade. (GORDINHO, 2000: 73)

Esta situação muda as características originais da criação do Liceu, o que leva os dirigentes solicitarem ao Ministério da Educação licença para retornarem ao regime antigo, desvinculado da educação industrial. O pedido foi aprovado e,

---

<sup>2</sup> Ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da Indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, da comunicação e da pesca.

assim, ao final do treinamento de dois anos, o aprendiz, jovens a partir de 12 anos, podia ser contratado como operários.

A crise dos anos 60 também afetara as atividades de ensino do Liceu de Artes e Ofícios. Em 1965 havia apenas duzentos alunos matriculados, os currículos já não eram adequados às exigências do mercado, as instalações estavam desatualizadas e os alunos não saíam plenamente preparados para o mundo do trabalho. A direção resolveu, então, ampliar a carga horária, mas a recessão dos primeiros anos do governo militar fazia que os jovens tivessem que entrar cada vez mais cedo no mercado de trabalho, causando dificuldade na conciliação com o estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 vinculava a educação profissional à educação geral, conciliando disciplinas gerais com as de conteúdo técnico, visando à formação integral. (GORDINHO, 2000: 102). Este panorama só seria mudado com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, não a vinculava necessariamente à educação profissional e ao ensino regular. Abria espaço à realização de cursos livres, considerando o ensino técnico como "pós-secundário", e desvinculado da educação geral. A conclusão do nível médio era pré-requisito para a certificação do profissional técnico.

Hoje, o Liceu segue sua trajetória, mantendo a educação profissional com recursos gerados pela indústria. Teve um papel importante na educação para o trabalho.

Nos anos 90, foi desenvolvido um projeto de recuperação das instalações danificadas do edifício do Liceu de Artes e Ofícios, que abriga a Pinacoteca e sua readequação às funções próprias de museu moderno. Uma parceria do Ministério da Cultura e o Governo do Estado de São Paulo concluiu, em 1998, o projeto que interveio no espaço do museu.

Do projeto de Paulo Mendes da Rocha resultou a mudança do eixo da edificação, sua entrada hoje se volta para a Estação da Luz; foi feita uma completa recuperação de suas estruturas, especialmente pisos e coberturas, bem como as instalações hidráulicas e elétrica.



Figura 3



Figura 4

Esta mudança de eixo tem como uma das causas as transformações que o sistema viário tem imposto à cidade, pois, a entrada original foi espremida pelo alargamento da Avenida Tiradentes, tornando-o um edifício público com acolhimento precário; para a nova posição, foi criado um pátio frontal com o objetivo de realizar encontros e exposições de esculturas.

A mudança do eixo também permitiu uma visitação mais ordenada, no sentido de seu comprimento. O eixo transversal atravessa os espaços vazios dos pátios com pontes metálicas que os cruzam no primeiro e segundo pavimento. O primeiro pavimento é reservado às exposições temporárias. O segundo pavimento é destinado ao acervo permanente da Pinacoteca.

A cobertura dos pátios, com clarabóias de vidros, criou espaços para a exposição de esculturas, com excelente iluminação e ótimos pontos de vista das obras, de cima para baixo para quem cruza a passarela. Com essa atual disposição, também foi possível a instalação de um elevador que facilita o transporte de materiais para as exposições.



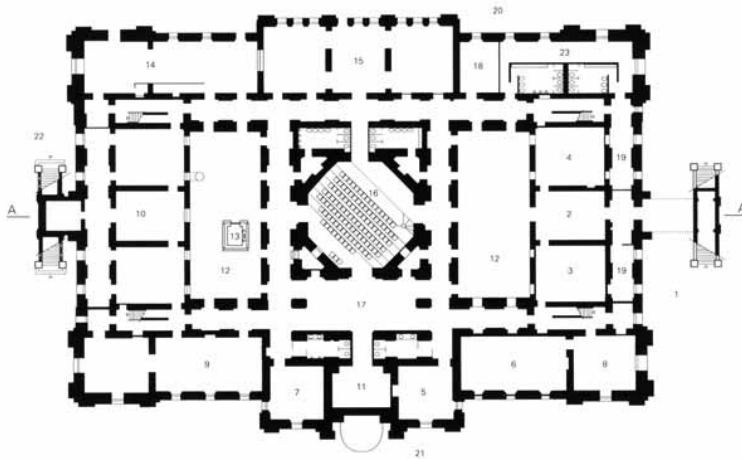
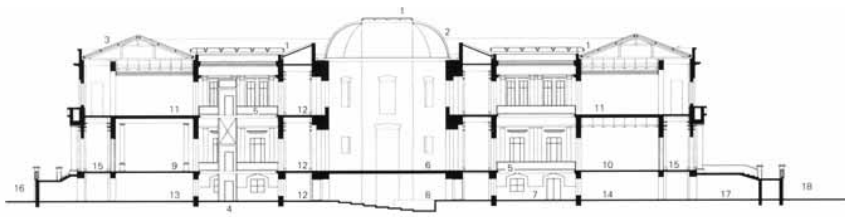


Figura 5 - Planta do Rés do Chão - Áreas técnicas, serviço, auditório, biblioteca.

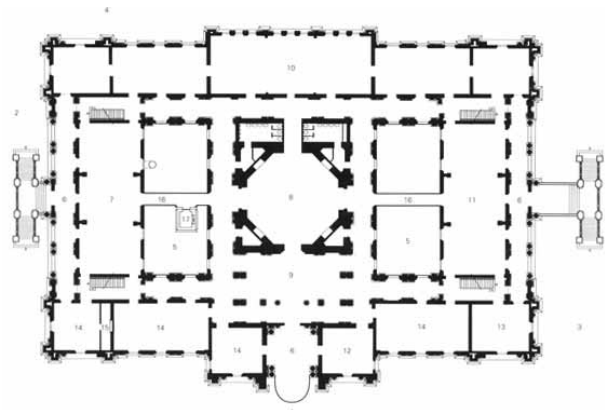


Figura 6 - Planta do 1º Pavimento – Acesso público, Administração e exposição Transitória.

Planta do 2º Pavimento – Exposição do Acervo

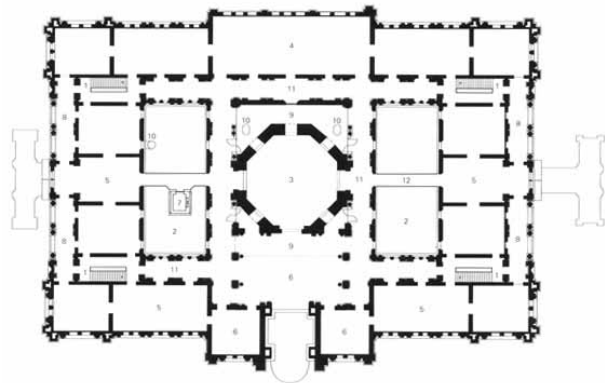




Figura 7

Foi erguido um auditório de 150 lugares, beneficiado pela octogonalidade o espaço que permite diversos tipos de eventos culturais, destinado a cursos, conferências, cinema, desfiles e outros eventos, o que torna o museu, juntamente com os espaços do café/restaurante e das diversas oficinas, um lugar versátil e multifuncional. Além

do auditório, neste pavimento inferior localizam-se serviços gerais da Pinacoteca como depósitos, oficinas e dependências para funcionários.

Desta forma, uma edificação de cem anos é readequada e reequipada para abrigar o museu de artes plásticas, cujas obras estão centradas predominantemente na arte brasileira do século XIX. O "novo" pode somar-se ao "velho", reapropriando-o sem descaracterizá-lo, adequando-o às novas funções e aos desafios que o tempo presente impõe.



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11

## 4.4 MUSEU PAULISTA



## **Museu Paulista**

### **Museu do Ipiranga**

Flávio Fava de Moraes, na apresentação da obra *Museu Paulista*, Um Monumento no Ipiranga, afirma que o Museu Paulista da Universidade de São Paulo, conhecido por Museu do Ipiranga, bairro onde está localizado, vem consolidando sua posição enquanto museu histórico e centro de pesquisa voltado para a produção de conhecimento sobre a sociedade brasileira, em especial a do século XIX e XX. (BARBUY, 1997: 9)

Este museu construído no século XIX, em cinco anos. passou a ser um marco na vida da cidade, um marco arquitetônico incrustado num parque; pensado monumento, transformado em museu de significado histórico para São Paulo, pois retrata o cotidiano da cidade.

Em 1823, já constava um projeto arquitetônico de José Bonifácio para a construção de um monumento. O local em que foi construído o Monumento do Ipiranga, posteriormente convertido em museu, resulta das tradições paulistas e nacionais.

O Ipiranga, caminho de passagem entre o mar e o sertão, é lugar histórico da Proclamação da Independência brasileira. Local que remete a um conjunto de imagens e idéias que embasam a força simbólica e o poder evocativo que emanam do Museu do Ipiranga como é popularmente conhecido. (BREFE, 2005: 20)

Sua construção tinha como objetivo assinalar o local onde teria ocorrido o "grito do Ipiranga", preservando a memória de D. Pedro I e associar a data de 7 de setembro ao regime monárquico e à construção da nação brasileira, ao mesmo tempo em que era a demonstração do poder econômico de fazendeiros e empresários paulistas.

A idéia de construir um monumento comemorativo à Independência surgiu em 1823. Vários projetos foram sendo apresentados ao longo do século XIX, e somente em 1881 o engenheiro-arquiteto Tommaso Gaudenzio Bezzi, teve seu projeto aprovado pelo governo provincial de São Paulo. (BREFE, 2005: 20)

A história relacionada ao desejo de se comemorar a Independência política do Brasil com um monumento levantado no sítio histórico onde foi proclamada por

D. Pedro I, segundo Carlos Lemos (1999), gerou pequenas disputas de ciúmes, de incompreensões e protecionismo. Vários projetos e tratativas, pedras fundamentais foram fincadas no local em que o príncipe leu as cartas da corte e logo pensaram num concurso de âmbito nacional, com envolvimento da corte e dinheiro de loterias, para a construção do monumento

Por volta de 1876, formaram-se duas comissões, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo. Os trabalhos de cinco participantes não emocionaram e parece que o júri carioca nem chegou a se reunir. O poder central, algum tempo depois, agiu por conta própria. Visconde do Rio Branco presidente da corte, evidentemente amparado pelo Imperador, entregou o projeto do monumento a Tommaso Gaudenzio Bezzi.

Bezzi era altamente apadrinhado, casado com uma fidalga muito próxima às suas majestades imperiais. A resolução veio da corte e, como esta tinha autoridade, ninguém questionou.

A escolha pode não ter sido ética, porém não se questionava o nível das aptidões de Bezzi, e seu projeto foi aprovado pelo imperador sete anos após o concurso.

Não se pensou num monumento onde o homenageado fosse perpetuado em bronze para a lembrança das gerações posteriores e sim em um edifício de interesse social, uma escola, escola abrigo de menores, um grande prédio que viria a ser o Instituto Ipiranga.

A obra não se iniciou, a comissão do monumento planejava às escondidas outro concurso, alegando que no lugar histórico seria feito um monumento tradicional e no Campo da Luz surgiria uma escola. Essas tratativas, segundo Carlos Lemos, nunca foram bem explicadas.

Logo após a publicação do edital do concurso, em 23 de julho de 1884, Bezzi reclamou, pois tinha contrato assinado com a mesma comissão. O concurso foi levado adiante e, em 15 de setembro do referido ano, os desenhos e maquetes deveriam ser entregues no Palácio do Governo.

Treze projetos foram apresentados, nove para o edifício escola e quatro para

o monumento. Ficaram expostos por dois meses no salão do Banco Crédito Real aguardando julgamento. Esta exposição foi visitada pelo povo e levantou-se, através dos jornais da época, várias discussões sobre o tema "arquitetura"; debates e críticas levaram as pessoas a discutir e analisar em São Paulo projetos arquitetônicos relacionados tanto aos programas de necessidades ou aspectos técnicos, quanto à harmonização de proporções e estilos. Discussões amadoras, mas o fato é que a renovação arquitetônica que alijou as tradições das raízes coloniais foi acompanhada com atenção e curiosidade pelos intelectuais paulistanos.

O resultado do concurso em que houve a participação de Ramos de Azevedo saiu em 26 de novembro de 1885. Foi uma prova meramente acadêmica, sem conseqüências práticas, uma vez que este resultado saiu vinte e cinco dias após o dia em que Pucci e Pinto Gonçalves assinaram o contrato da construção do projeto de Bezzi.

Idealizado por Tommaso Gaudenzio Bezzi, o edifício do Museu Paulista constitui um exemplo de aplicação competente da tecnologia existente na época de sua construção. Péricles Brasiliense Fusco, professor titular da Escola Politécnica de São Paulo, relata que foi nessa época que as estruturas metálicas estavam ganhando na Europa a confiança de seus usuários, as técnicas de concreto armado estavam sendo desenvolvidas na Alemanha e Áustria, enquanto em São Paulo predominavam as construções de alvenaria de pequeno porte.

Dentro deste panorama, às margens do riacho do Ipiranga, foi constituído o edifício do museu. A concepção básica da estrutura do edifício é simples, com uma planta retangular, cujos elementos principais da construção são constituídos por paredes grossas de alvenaria, com cerca de dois metros de espessura. (BARBUY, 1997: 55-59)

O projeto inicial previa um retângulo alongado e dois braços laterais, partindo da fachada, voltada para a cidade, na forma de um "E". Por razões de economia, as abas foram abandonadas, restando o retângulo pontuado por três corpos salientes. O essencial do edifício se desenvolve em dois andares, um terceiro andar nas torres e o subsolo desaterrado posteriormente.

No térreo há o saguão de entrada onde estão dispostas vinte e quatro colunas. Dali parte a escadaria central que, em dois lances, e após um patamar, desemboca no salão nobre. A lei que regulamentou o funcionamento da instituição definia, segundo Ana Cláudia Fonseca Brefe (2005), seu perfil como centro de estudos das ciências naturais e, pela própria exigência do sítio histórico, um monumento comemorativo à independência que deveria destacar o quadro *Independência ou Morte*, de Pedro Américo .

Tanto no térreo quanto no andar superior, corredores laterais servem a uma seqüência de salas. O edifício tem 123m de comprimento por 16m de profundidade. O corredor superior é aberto em forma de *loggia*.

Chama a atenção a abundante presença abundante de elementos arquitetônicos decorativos como ornatos sobrepostos, entablamento completo, janelas com tímpanos, brasões e revestimentos de mármore em torno da escadaria central. (WITTER, 1999: 21). Durante sua construção (1885-1890), várias características faziam deste edifício referência naquela São Paulo com 70.000 habitantes, o modelo de palácio, a decoração neo-renascentista, o grande porte e o fato de ser um volume isolado no espaço, visível de todos os lados.

A construção do monumento ficou ao encargo de outro italiano, Luigi Pucci, responsável pela contratação de mão-de-obra necessária, da compra do material e por fazer cumprir as determinações técnicas e ornamentais do projeto de Bezzi.

A preocupação com a fidelidade fez que Tommaso G. Bezzi executasse uma grande maquete em gesso, reproduzindo cada detalhe arquitetônico ornamental, hoje parte do acervo do museu. (WITTER, 1999: 21-25)

O "Palácio de Bezzi", como também ficou conhecido, começou a ser construído em 1885 e concluído em 1890, apesar de inacabado, por falta de verbas.

A monumentalidade do edifício demandou soluções originais no encaminhamento dos trabalhos: a mão-de-obra contratada era muito provavelmente italiana, visto que não havia em São Paulo, nessa época, trabalhadores familiarizados



com a execução e ornatos. A técnica do tijolo também constituía uma novidade. Em São Paulo predominavam as construções em taipa. Havia na região de São Caetano, próxima ao Ipiranga, olarias onde se produziram os tijolos do edifício.

A distância também era um complicador, pois dificultava o transporte dos materiais construtivos. Para minimizar esses problemas, foi criada a estação de trem do Ipiranga, na linha São Paulo Railway, nas proximidades do Rio Tamanduateí. A partir dali, subiam as colinas, provavelmente em carretas. (WITTER, 1999: 25)

A presença do monumento nas colinas do Ipiranga, por certo, deixou marcas. Serviu como modelo arquitetônico, ainda que limitado para elementos compositivos e ornamentais. O próprio Pucci executou inúmeros projetos para a elite cafeeira recém-instalada na cidade, inspirada por elementos da linguagem arquitetônica presentes no edifício do museu, como as colunas duplas, a loggia e os ornamentos como palmeta e folhas de acanto.

Como espaço contemplativo, de celebração e lazer foi responsável por volumoso fluxo de visitantes o que, certamente, fez que acelerasse a instalação dos bondes da Light, em 1902, conferindo nobreza ao seu entorno. O conjunto arquitetônico atraiu a elite dos imigrantes sírios e libaneses, proprietária de indústrias e casas de comércio no bairro, que à sua volta construíram residências luxuosas. (WITTER, 1999: 29)

O edifício monumento incorporou-se em definitivo à imagem da cidade, como marco, difundindo-se em livros escolares, manuais de História, cartões postais, suportes publicitários. A imagem ultrapassou as fronteiras da cidade.

A partir de 1889, com a organização da República, o edifício deixa de ser apenas um memorial, até então, local reservado para cerimônias cívicas e celebração da Monarquia e passa a ser a sede de um museu público, o Museu Paulista.

Assim, o monumento inaugurado em 1890 retrata o modelo do palácio renascentista. Implantado a quilômetros do núcleo urbano, beirando a exuberante Mata Atlântica, patrocinado por empresários e políticos do Partido Conservador de São Paulo e do Rio de Janeiro ligados a D. Pedro II, contou também com o apoio

popular, através de loterias, como podemos ver hoje na documentação e anúncios em jornais da época, expostos em uma de suas salas. (BARBUY, 1997: 55-59)

Em 1892, o edifício torna-se propriedade do Estado e, em 1894, a nova sede do Museu do Estado é oficialmente batizada de Museu Paulista. Esta decisão atendia às determinações do Governo Provisório do regime republicano que, ao incentivar a conclusão do monumento em 1890, exigia que a ele fosse dado um "destino útil" como escola ou instituição científica.

Tendo sido declarado insalubre para funcionamento de uma escola, uma vez que as salas, todas ao sul, recebiam os ventos úmidos da Serra do Mar, o Governo determinou que fosse utilizado para abrigar o Museu do Estado, pela lei n.192 de 25 de agosto de 1893. (WITTER, 1999: 31)

O acervo do Museu tem sua origem em uma coleção reunida pelo Coronel Joaquim Sertório, da qual constavam espécimes de História Natural e peças de interesse etnográfico, inclusive algumas peças preciosas e únicas do patrimônio arqueológico e histórico nacional, adquiridas pelo Estado de São Paulo em 1890. (BREFE, 2005: 20-21)

No Brasil, a introdução dos museus se fez no século XIX pelo viés da história natural e tiveram suas origens associadas a dois momentos conjecturais que são considerados marcos da cultura do país.

O primeiro momento oriundo da crise do sistema colonial foi a transferência da família real para o Brasil especialmente com a Missão Artística de 1815-6, quando foram criadas as primeiras instituições voltadas para o desenvolvimento das ciências e das artes na colônia.

No segundo momento, há uma busca de definição cultural e nacional, o quadro cultural do Brasil começa a mudar, em decorrência das idéias provenientes de uma nova elite intelectual, essencialmente vinculada às academias de direito e aos institutos históricos.

O Museu Paulista, portanto, parece estar em sintonia com os padrões de seu tempo, em que o caráter pedagógico aliado ao comemorativo são elementos que definem o papel do museu e sua utilização política. (BREFE, 2005: 50-51)

Entre 1917 e 1945, por iniciativa de Afonso Escragnolle Taunay, então diretor do museu, é que este começa a perder as características de um museu de História Natural para especializar-se em pesquisas no campo da História. Taunay tinha como um de seus objetivos reforçar a relação entre o museu e a memória da Independência, bem como divulgar, por meio de uma representação visual, uma interpretação sobre a História do Brasil e o peso de São Paulo nas definições dos rumos da sociedade brasileira. (VITAE, 2004: *O tema da Independência*)

Hoje, uma visita ao museu é uma oportunidade para questionamentos e experiências enriquecedoras para a compreensão sobre o tema da História e Arquitetura da cultura paulista e brasileira.

O professor pode fazer uso deste museu, pois educação e cultura são pilares de uma nação e os fundamentos da cidadania. Porém, uma ação educativa realizada no museu envolve um planejamento. Para uso do museu, é preciso que o professor prepare a visita, conheça a história do museu, defina os objetivos para a realização da atividade e a relação com o projeto pedagógico da escola; delimite um tema principal dentre os tratados pelas exposições para desenvolvê-lo com os alunos, procurando desfazer a idéia desatualizada e preconceituosa que definem o museu como lugar de "coisas velhas". Enfim, permitir que o aluno construa seu conhecimento a partir dos diferentes acervos expostos, incentivando-os a buscar respostas, refletir sobre o que estão vendo, criem hipóteses, levantem dúvidas, apresentem soluções, sendo agentes de sua visita, propondo reflexões que poderão ser retomadas na escola.

Tomemos como primeira reflexão a decoração interna do Museu Paulista. Esta começou a ser feita na época do Centenário da Independência, em 1922, por orientação de Taunay, então diretor do museu. A decoração foi concebida para representar um panorama visual da formação histórica paulista e brasileira, entre 1500 e 1822, fundamentados nas concepções regentes na década de 1920 e 1930 em que o destino do Brasil se identificava com o de São Paulo. Tornar o passado colonial visível, passar da escrita para a imagem, dar sentido pedagógico, apresentar no palácio do Ipiranga a síntese histórica do Brasil Colonial. (BARBUY, 1997: 267-270)

A ornamentação tem a intenção de ressaltar três momentos da História do Estado e do país. Esta ornamentação contribui para que se trabalhe com o aluno o saber e o tempo histórico, que podem ser apreendidos ao se especificar, por exemplo, o lugar dos momentos históricos, o tempo cronológico e assim trabalhar com a percepção das mudanças e permanências da vivência humana como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual aponta que o objetivo da História é a construção da noção de identidade individual, coletiva e social.

O primeiro momento da ornamentação refere-se à colonização portuguesa e à formação da sociedade paulista representada pelos retratos de Martim Afonso de Souza, D. João III e João Ramalho, Tibiriçá, expostos no saguão do museu.

O segundo momento representa o movimento bandeirante, simbolizando a formação do território brasileiro, idéia notada nas esculturas de bandeirantes colocadas no saguão que registra o nome dos bandeirantes Fernão Dias Paes, Raposo Tavares e a região que ajudaram a desbravar e o ano em que esta foi desmembrada de São Paulo. Também a este momento relacionam-se as pinturas que registram as atividades econômicas do período e sua contribuição para expansão do povoamento e ampliação da fronteira.

O terceiro momento é o da Independência, representado pela escultura de D. Pedro, na escadaria e pelas ânforas de cristal contendo a água dos principais rios brasileiros, simbolizando a soberania nacional e a unificação do território. Além disso, marca este momento o quadro da Independência pintado por Pedro Américo em 1888 e os retratos de personagens históricos. Pinturas, esculturas e demais detalhes formam mais que um espetáculo visual. Estes elementos constituem documentos históricos. (VITAE, 2004: *A decoração do Museu*)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que, ao se construir o saber histórico, através de materiais como relatos orais, imagens, objetos, se estabelece uma ponte para a construção de uma história local parcialmente desconhecida e desvalorizada, esquecida ou omitida. O saber histórico escolar passa a desempenhar um papel na vida local.

Ao trabalharmos especificamente o espaço do museu, podemos fazer que o aluno se sinta sujeito nesse processo histórico e perceba as transformações ocorridas com obras de outros tantos sujeitos históricos.

O museu pode ser uma nova relação com o conhecimento e oferecer uma oportunidade para que habilidades até então desconhecidas sejam reveladas e, assim, avaliar os resultados, considerando os aspectos que diferenciam a aprendizagem em museus da aprendizagem em sala de aula, oferecendo oportunidade para o professor checar o seu próprio trabalho, rever suas propostas e acompanhar o desempenho dos alunos.

Acreditamos que os professores, através da Educação Patrimonial, podem tornar o trabalho no museu um espaço entre diversas fontes de conhecimento histórico e, a partir daí, *ressignificar*, reescrever e ampliar a compreensão de mundo no processo educativo de seu aluno, possibilitando uma aprendizagem sobre atos de governo, religiões, crenças, hábitos, enfim, o cotidiano de diferentes povos.

Consideramos que, diante da diversidade de conteúdos possíveis, os professores devem fazer as escolhas daqueles que são mais significativos para serem trabalhados com seus alunos. Assim, é possível resgatar os objetivos da Educação Patrimonial que visa a tornar acessível a todos os indivíduos os instrumentos e a leitura crítica dos bens culturais em suas múltiplas manifestações, propiciando o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, considerando a cultura brasileira como múltipla e/ou plural, estimulando a apropriação e o uso do Patrimônio, valorizando o espaço e a preservação do bem.



Figura 1 - Museu Paulista

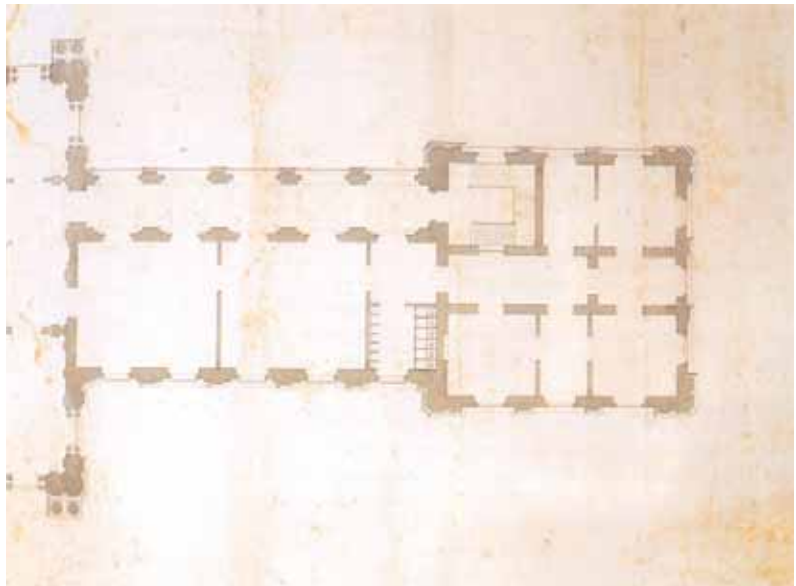


Figura 2 - Detalhe de um estudo de Bezzi para o andar elevado, mostrando as paredes resistentes, Acervo Museu Paulista/USP.



Figura 3 - Ventilação do espaço abaixo do piso do andar térreo, criado pela escavação do terreno.



Figura 4 - Parede de Tabique



Figura 5 - Balanço interno do pórtico de aço fundido em cuja extremidade fica apoiada a treliça metálica da cobertura de vidro.



Figura 6 - Um dos dois arcos de alvenaria da cobertura com 20 metros de vão livre, atirantados por tiras metálicas; arrojado de engenharia no final do século XIX.



Figura 7

A - Detalhe da fundações onde aparecem alguns arcos estruturais.



B - Detalhe da fundações.



C - Detalhe interno do forro sobre a Escadaria Central e de seu sistema estrutural.



Figura 8 - Monumento do Ipiranga, 1890



Figura 9 - Detalhe da fachada, arcadas segundo ordem coríntia



Figura 10 - Detalhe da escadaria



Figura 11 - Detalhe do saguão; colunas segundo ordem jônica

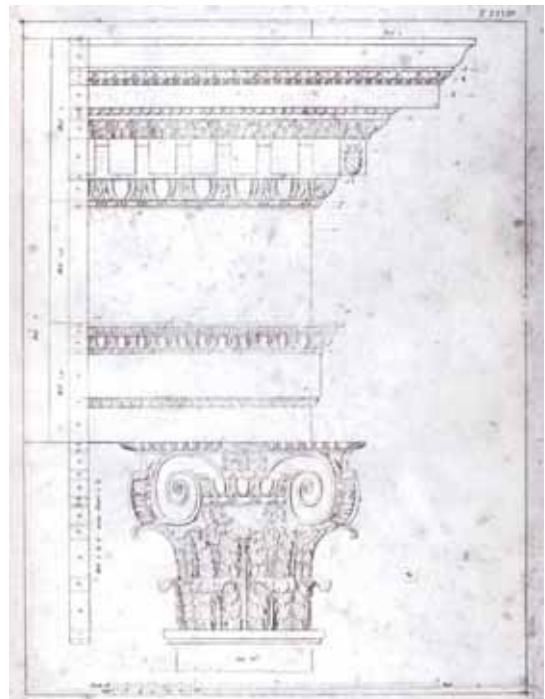


Figura 12 - Desenho de capitel e emblamento coríntio, prancha avulsa impressa. s/d



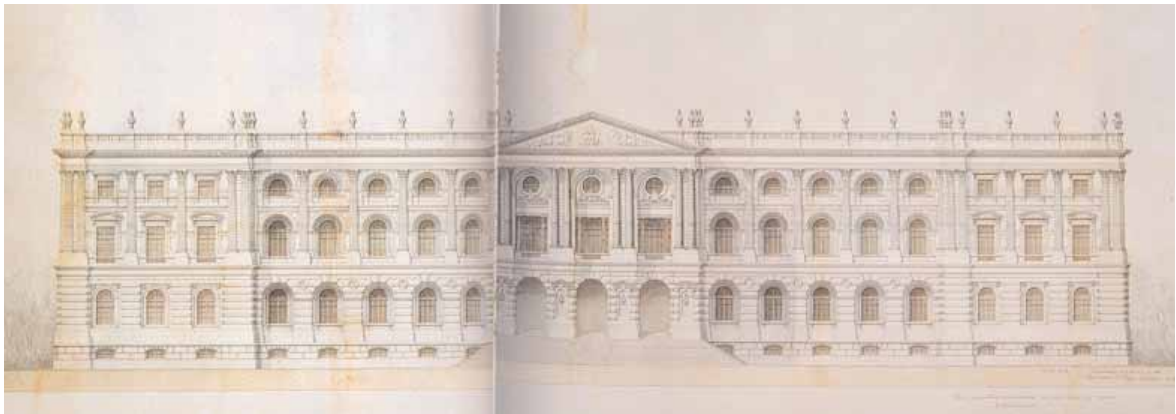


Figura 15 - projeto de Tommaso Deldenzio Bezzi, de 22 de janeiro de 1883, aprovado para o Monumento do Ipiranga e que sofreria modificação posteriores



Figura 16 - conjunto comemorativo da inauguração das obras do edifício em 25 de março de 1885, data comemorativa da outorga da Constituição do Império



Figura 17 - Edifício Momunento, 1890

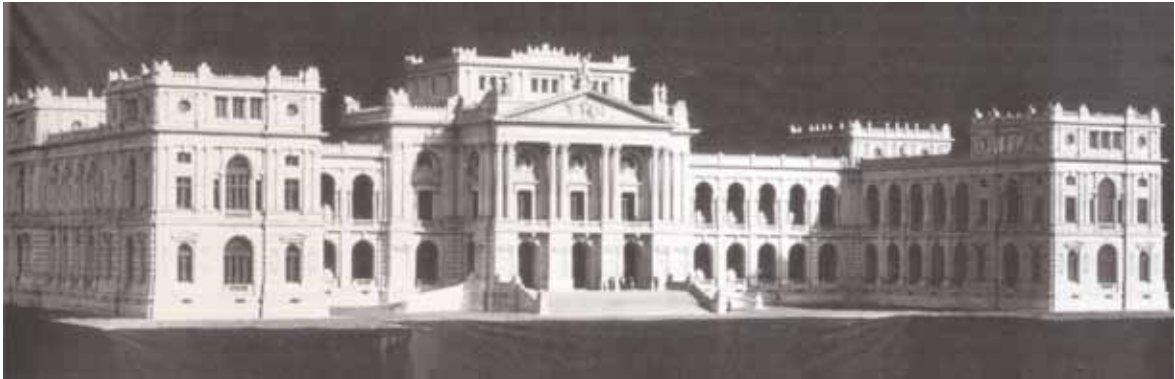


Figura 18 - maquete feita em 1889. (Coleção Beezi)



Figura 19 - quadro Monumento do Ipiranga, 1893. (Luiz Carlos Peixoto. Acervo da Pinacoteca)

Figura 20



Ferramentas utilizadas na construção do Monumento



Seixo de Quartzo



Fragmentos de Mármore Carrara



Recipiente em metal para  
preparo da argamassa

## 5 Considerações Finais

A observação das técnicas construtivas é importante por ser um instrumento valioso para um trabalho pedagógico, dentro e fora da escola. A metodologia de apreciação busca desenvolver a capacidade do educando quanto a observar, analisar, interpretar, contextualizar e, assim, re-significar os edifícios dos museus e os objetos neles contidos.

Para alcançarmos as idéias e conceitos propostos no campo da Educação, primeiramente abordamos os conceitos de cultura, bens materiais ou imateriais através do exercício da observação, em que se evidencia o potencial das construções como fonte de informação sobre o momento histórico e/ou a sociedade que o criou.

Os currículos escolares são freqüentemente sobrecarregados com disciplinas limitadas ao tempo, em sala de aula, com as normas oficiais. Os objetos, as construções, os monumentos, os museus, centros históricos ou patrimônio natural são um recurso educacional importante, por ultrapassarem o limite das disciplinas, proporcionando a aquisição de habilidades, conteúdos e temas que serão importantes para a vida dos alunos.

Conforme refere Antoni Zabala (1998: 29-48), devemos entender o termo conteúdo como tudo o que se tem a aprender, a fim de alcançar determinados objetivos, abrangendo não só as capacidades cognitivas, mas também as afetivas, motoras, relações interpessoais e de inserção social. Para tanto, o autor adota o agrupamento de César Coll como conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, importantes para o estudo dos museus, na perspectiva de um trabalho com a Educação Patrimonial.

Os conteúdos conceituais abrangem fatos, conceitos e princípios; propiciam o conhecimento de fatos, acontecimentos, dados e fenômenos concretos e singulares. Assim, por exemplo, ao estudarmos o prédio, sua técnica construtiva, a biografia das pessoas envolvidas, trabalharíamos conceitos concretos; a observação das normas e regras vigentes na época da construção contraposta



com a atual constituem conceitos singulares, mais abstratos. Esses princípios descrevem a relação causa-efeito do edifício no contexto histórico e de sua utilização. Esses conteúdos farão parte do conhecimento do aluno, que poderá utilizá-los para interpretação, exposição de um fenômeno ou situação, situar os fatos e os objetos com maior clareza.

Discutir as técnicas construtivas pode ser um fator de motivação em qualquer área do currículo, principalmente no ensino de História. Nesta abordagem, pode se fazer uso dos edifícios e centros históricos como evidência concreta da continuidade e da mudança dos processos culturais. A comparação das construções de hoje com estas, do passado, pode dar aos alunos a compreensão de como o modo de vida das sociedades muda ao longo do tempo. Em construções atuais, podemos encontrar ainda traços de construções antigas.

Os conteúdos procedimentais incluem, entre outras coisas, o conhecimento de processos, regras, técnicas, métodos e estratégias, destrezas e habilidades. Constituem um conjunto de ações ordenadas e com um fim, dirigidas para a realização de um objetivo. Assim, ao ler, observar, desenhar, calcular e classificar a procedência dos materiais, as técnicas construtivas, a decoração é possível encontrar informações interessantes para o conhecimento da História da Geografia.

Com relação aos conteúdos atitudinais, estes podem ser agrupados como valores, normas e atitudes. No contexto educacional, os princípios ou idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido, compreender como os valores foram mudando através dos tempos. Ao identificar os recursos e características pertinentes ao caráter especial da localidade, os alunos podem discutir a importância de sua preservação.

O trabalho com museus busca formas de mediação que propicie aos alunos a possibilidade de interpretar as edificações, os objetos de suas coleções, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer, como cidadãos, a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar os patrimônios. Nesta perspectiva, a responsabilidade do professor seria a seleção dos conteúdos dos roteiros e, a partir daí, o desenvolvimento de uma série de conteúdos em sala de aula.

Descobrir a rede de significados, relações e processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados dão sentido às evidências culturais e informam sobre o modo de vida das pessoas no presente e no passado, em um ciclo constante de continuidade, transformações e reutilizações. Neste processo de descobrimento da realidade cultural de um determinado tempo e espaço social, é possível facilitar a percepção e compreensão dos fatos e fenômenos culturais, tarefa específica a Educação Patrimonial. A metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizar os objetos culturais, na sala de aula ou nos próprios museus, como peças importantes no desenvolvimento dos currículos e não como simples ilustração.

Ao tomarmos os museus, os monumentos, ou até mesmo uma cidade devemos definir o tema a ser abordado, os aspectos a serem investigados (arquitetônicos, urbanísticos, sociais, econômicos, histórico etc.). Em cada museu trabalhado (Museu da Cidade de São Paulo, Museu de Arte Sacra, Pinacoteca e Museu Paulista), podemos analisar os aspectos construtivos e materiais, a área de entorno, o interior, a decoração, o mobiliário, os habitantes ou usuários, as transformações ocorridas no tempo. Cada um desses aspectos oferece ao professor uma infinidade de enfoques.

Estes museus têm significado na trajetória de vida da sociedade de São Paulo. Suas estruturas e formas de uso revelam um momento determinado do passado e são testemunhas dos modos de vida, das relações sociais, das tecnologias, das crenças e valores dos grupos sociais que os construíram, modificaram e utilizaram.

Algumas construções continuam a servir à mesma função original. O Museu Paulista, construído no século XIX, em cinco anos passou a ser um marco na vida da cidade; um marco arquitetônico, incrustado num parque; pensado monumento, transformado em museu de significado histórico para São Paulo, pois retrata o cotidiano da cidade. Em 1823, já constava um projeto arquitetônico de José Bonifácio para a construção de um monumento. O local em que foi construído o Monumento do Ipiranga, posteriormente convertido em museu, resulta das tradições paulistas e nacionais. Hoje, uma visita ao museu é uma oportunidade para questio-

namentos e experiências enriquecedoras para a compreensão da História, da Arquitetura e da cultura paulista e brasileira.

Outras edificações servem a novas funções como o Museu de Arte Sacra, a Pinacoteca e o Museu da Cidade de São Paulo, no Solar da Marquesa de Santos. Ao utilizar estas edificações no processo educacional, como parte integrante de diferentes disciplinas escolares, estamos propondo uma série de questões, das quais a principal é: como era este lugar no passado e como ele mudou.

O Museu de Arte Sacra leva-nos a questionar quem o construiu, por que e como foi construído. Fundado em 2 de fevereiro de 1774, construído por Frei Galvão em taipa de pilão, passa em 1970 a receber o acervo que hoje constitui o Museu de Arte Sacra de São Paulo; eleva-se também à categoria de construção histórica, por ser um exemplar íntegro do século XVIII, que resistiu às transformações da grande cidade, mantendo sua identidade, marcando o período de sua construção.

O Solar da Marquesa de Santos, que abriga o Museu da Cidade de São Paulo, é um exemplar que nos leva à questão: o que aconteceu aqui? A casa constitui, sem dúvida, um bem histórico da cidade de São Paulo, por se tratar de um raro exemplar de residência urbana do século XVIII, que sobrevive e acompanha as evoluções e transformações ocorridas à sua volta. Serviu como residência da Marquesa de Santos, depois como Palácio Episcopal, foi utilizado pela Companhia de Gás, sofreu diferentes intervenções, cada qual representativa de um tempo histórico. As diversas técnicas construtivas existentes no Solar testemunham essas mudanças em diferentes tempos. Seu acervo pode dar subsídio ao professor para produzir atividades em sala de aula, por dar ensejo a um olhar atento e reflexivo sobre a cidade.

Os alunos podem redescobrir a cidade através desse olhar, pelos trajetos fotográficos existentes no Museu, transformando-se em estímulo à produção de novos temas de reflexão, contribuindo para a observação da paisagem urbana e sua transformação espacial. As exposições contribuem para uma leitura interpretativa que fixa a memória da cidade a partir da intencionalidade de quem produz o registro.

A Pinacoteca do Estado de São Paulo, por sua vez, levanta a questão: como este prédio se relacionou com as construções de seu entorno e qual o seu papel no ensino de São Paulo? Inicialmente, abrigou o Liceu de Artes e Ofícios, foi criado com a finalidade de ministrar o ensino das primeiras letras às classes menos favorecidas, em aulas noturnas e gratuitas, cujo objetivo era transmitir os conhecimentos necessários às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias. Ramos de Azevedo assumiu o Liceu, dando primazia ao ensino profissionalizante. Foi uma instituição muito importante na evolução da arquitetura popular paulistana. No prédio, parcialmente concluído em 1900, havia muito espaço e por isso passou a abrigar a Pinacoteca, em 1905. Sofreu uma série de ocupações decorrentes de momentos históricos pelos quais passava a cidade de São Paulo.

O professor, ao propor uma visita à Pinacoteca, pode resgatar as transformações do espaço, decorrentes dos diferentes usos, em razão de diferentes necessidades do momento histórico em que vivia a cidade. Pode também discutir as transformações que se deram no período, no campo da Educação.

O edifício que abriga a Pinacoteca, além das inovações construtivas oferecidas para a época de sua construção, possibilita reflexões, conhecimento do processo de industrialização na cidade de São Paulo, bem como a formação da mão-de-obra operária.

O essencial nesse processo é elaborar questões adequadas, levantar problemas, discutir os resultados e verificar as conclusões mais apropriadas. De volta à sala de aula, é possível analisar os dados coletados no local, reformulando os resultados a partir de pesquisas e discussões posteriores e apresentando as conclusões de forma coletiva.

No trabalho com os museus, a Educação Patrimonial pode ser um valioso instrumento sob o aspecto pedagógico, tendo em vista a possibilidade de multiplicar as idéias e as propostas sobre patrimônio cultural. Os museus são lugares propícios às pesquisas, pois a linguagem da exposição e a linguagem educativa colaboram para o entendimento. Os museus apresentam uma cidade que não se pode tocar mas é tecida com as linhas da memória.

## 6 Referências iconográficas

### Capítulo 2 São Paulo

Pág. - 29 Cena da fundação da Cidade de São Paulo segundo o pintor Oscar Pereira da Silva. Arquivo SMC FONTE: <http://pt.wikipedia.org>

Pág. - 33 - Figura 1 - FONTE: DIEGOLI, Leila Regina, et al. *Inventário Geral do Patrimônio ambiental e cultural*. São Paulo: Departamento Histórico, 1986 (cadernos IGEPAC – SP: 1) p.11.

Pág. 34 - Figura 2 - FONTE: LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *A evolução da casa Paulistana*. São Paulo: Voz do Oeste/ Secretaria do Estado da Cultura, 1981.p. 24.

Pág. 34 - Figura 3 - FONTE: LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *A evolução da casa Paulistana*. São Paulo: Voz do Oeste/ Secretaria do Estado da Cultura, 1981.p. 25.

Pág. 35 - Figura 4 - FONTE: *A Pinacoteca do Estado*. São Paulo: Banco Safra, 1994. p.175.

Pág. 39 - Figura 5 - Arquivo de Negativos/DPHFONTE: [www.prodham.sp.gov.br](http://www.prodham.sp.gov.br)

Pág. 41 - Figura 6 - FONTE: MACAMBIRA, Yvoti de Macedo Pereira. *Os mestres da Fachada*. São Paulo: C.C.S.P. Divisão de Pesquisas: 1985. p. 40.

Pág. 41 - Figura 7 - FONTE: MACAMBIRA, Yvoti de Macedo Pereira. *Os mestres da Fachada*. São Paulo: C.C.S.P. Divisão de Pesquisas: 1985. p. 41.

Pág. 48 - Figura 8 - Campos, Cândido Malta; GAMA, Lúcia Helena; SACCHETTA, Vladimir. *São Paulo, metrópole em trânsito: percursos urbanos e culturais*. São Paulo: SENAC, 2004. p. 73.

### 4.1 Museu da Cidade de São Paulo

Capa – *Guia dos bens tombados: São Paulo/ coordenação geral de Nestor Goulart Reis Filho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Exped, 1986. p. 171.

Pág. 96 - Figura 1 - [www.aprenda450anos.com.br](http://www.aprenda450anos.com.br)

Pág. 97 - Figura 2 - Toledo, Benedito Lima de. *Pretes Maia e as origens do urbanismo moderno em São Paulo*. São Paulo: Empresa das artes, 1996. p. 24.

Pág. 97 - Figura 3 - [www.almanack.paulistano.nom.br](http://www.almanack.paulistano.nom.br)

Pág. 98 - Figura 4 - <http://static.flickr.com>

Pág. 98 - Figura 5 - <http://static.flickr.com>

Pág. 100 - Figura 6 - <http://static.flickr.com>

Pág. 102 - Figura 7 - [www.prodam.sp.gov.br](http://www.prodam.sp.gov.br)

Pág. 102 - Figura 8 <http://static.flickr.com>

## **4.2 O Museu de Arte Sacra**

Capa – *Guia dos bens tombados: São Paulo/* coordenação geral de Nestor Goulart Reis Filho. 2. ed. Rio de Janeiro: Exped, 1986. p.160.

Pág. 107 - Figura 1 - *O Museu de Arte Sacra*. São Paulo: Melhoramentos, 1983. p. 7.

Pág. 110 - Figura 2 - *O Museu de Arte Sacra*. São Paulo: Melhoramentos, 1983. p. 9.

Pág. 110 - Figura 3 - *O Museu de Arte Sacra*. São Paulo: Melhoramentos, 1983. p. 9.

Pág. 110 - Figura 4 - *O Museu de Arte Sacra*. São Paulo: Banco Safra, 1983. p. 9.

Pág. 111 - Figura 5 - *O Museu de Arte Sacra*. São Paulo: Melhoramentos, 1983. p. 7.

Pág. 112 - Figura 6 - CAMPOS, Cândido Malta. *Os rumos das cidades: Urbanismo e Modernização de São Paulo*. São Paulo: SENAC, 2002. p.98

Pág. 117 - Figura 7 - *O Museu de Arte Sacra*. São Paulo: Melhoramentos, 1983. p. 16.

Pág. 117 - Figura 8 - *O Museu de Arte Sacra*. São Paulo: Melhoramentos, 1983. p. 16.

## **4.3 - Liceu de Artes e Ofícios**

Capa - *A Pinacoteca do Estado*. São Paulo: Banco Safra, 1994. p. 9.

Pág. 122 - Figura 1 - *A Pinacoteca do Estado*. São Paulo: Banco Safra, 1994. p. 11.

Pág. 123 - Figura 2 - *A Pinacoteca do Estado*. São Paulo: Banco Safra, 1994. p. 13.

Pág. 127 - Figura 3 - [www.cidadedesapaulo.com](http://www.cidadedesapaulo.com)

Pág. 127 - Figura 4 - [www.cidadedesapaulo.com](http://www.cidadedesapaulo.com)

Pág. 128 - Figura 5 - *A Pinacoteca do Estado*. São Paulo: Banco Safra, 1994. p. 15.

Pág. 128 - Figura 6 - *A Pinacoteca do Estado*. São Paulo: Banco Safra, 1994. p. 16.

Pág. 129 - Figura 7 - [www.arcoweb.com.br](http://www.arcoweb.com.br)

Pág. 129 - Figura 8 - [www.arcoweb.com.br](http://www.arcoweb.com.br)

Pág. 130 - Figura 9 - [www.vitruvius.com.br](http://www.vitruvius.com.br).

Pág. 130 - Figura 10 - [www.saopaulominhacidade.com.br](http://www.saopaulominhacidade.com.br)

Pág. 130 - Figura 11 - [www.arcoweb.com.br](http://www.arcoweb.com.br)

#### 4.4 Museu Paulista

Capa – *Guia dos bens tombados: São Paulo/ coordenação geral de Nestor Goulart Reis Filho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Exped, 1986. p. 161.

Pág. 141 - Figura 1 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.15.

Pág. 141 - Figura 2 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.60.

Pág. 142 - Figura 3 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 64.

Pág. 142 - Figura 4 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.77.

Pág. 143 - Figura 5 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.93.

Pág. 143 - Figura 6 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.98.

Pág. 144 - Figura 7 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.104.

Pág. 144 - Figura 8 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.174.

Pág. 145 - Figura 9 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.174.

Pág. 145 - Figura 10 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.180.

Pág. 146 - Figura 11 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.181.

Pág. 146 - Figura 12 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p.192.

Pág. 147 - Figura 13 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 200.

Pág. 147 - Figura 14 - WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 205.

Pág. 148 - Figura 15 - WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 244-245.

Pág. 145 - Figura 16 - WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 252.

Pág. 148 - Figura 17 - WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 254

Pág. 149 - Figura 18 - WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 261.

Pág. 149 - Figura 19 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 304.

Pág. 150 - Figura 20 – WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 204.



## 7 Referências Bibliográficas

- ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos (org). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- \_\_\_\_\_. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998. p.28 – 42.
- ADANS, Betina. *Preservação urbana: gestão e resgate de uma história*, Florianópolis: UFSC, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSUNÇÃO, Paulo de. *Patrimônio*. São Paulo: Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. *São Paulo Imperial: a cidade em transformação*. São Paulo: Arké, 2004.
- \_\_\_\_\_. O ensino de História: Pensar e repensar. In: *Contemporânea – Revista do Núcleo de Pós-Graduação da Unicapital*. São Paulo: ILBEC, 2002, ano I, n.1, jan/jun 2002, p. 15-28.
- BAGGIO, Ruth. Mosteiro da Luz: monumento histórico, artístico, cultural e religioso. In: *Museu de Arte Sacra: Mosteiro da Luz*. São Paulo: Artes, 1987.
- BARBUY, Heloísa (org.). *Museu Paulista: Um Monumento no Ipiranga*. São Paulo: Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, 1997.
- BENEVOLO, Leonardo. *A cidade e o arquiteto*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BÓ, Juventino Dal; MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. Memória, educação e cidadania. In: *Ciências & Letras*. n.27, jan/jun. 2000. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, 2000)
- BREFE, Ana Cláudia Fonseca. *O museu paulista: Affonso de Taunay e a memória nacional 1917-1945*. São Paulo: UNESP: Museu Paulista, 2005.

BRUNO, Ernani Silva. *Histórias e Tradições da cidade de São Paulo*. Arraial de Sertanistas. V.I. São Paulo: Hucitec, 1984.

\_\_\_\_\_. *Histórias e Tradições da cidade de São Paulo*. Burgo de estudantes. V.II. São Paulo: Hucitec, 1984.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo : Unesp, 2000.

CAMPOS, Cândido Malta. *Os rumos das cidades: Urbanismo e Modernização de São Paulo*. São Paulo: SENAC, 2002.

CARVALHO, Maria Cristina Wolff. *A arquitetura de Francisco de Paula Ramos de Azevedo*. Revista do Departamento do Patrimônio Histórico/ Secretaria municipal de cultura. São Paulo a.V, n.5, jan.98.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico. In: *O Direito à Memória: o patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA, Lúcio. *Arquitetura*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia*. História e Grandes Temas. São Paulo: Saraiva, 2000.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: *O Ensino da História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2001.

*Departamento do Patrimônio Histórico, Divisão de Preservação, Seção Técnica de Levantamentos e Pesquisas realizada por Fernando J. Martinelli e Maria I. Forlani, em março de 1981, (S002/Q059/L51 T. 219)*

FERREIRA, Tito Lívio. *Curso de história de São Paulo*. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria da Educação e Cultura, 1969.

FILLOUX, Jean-C. *A Memória*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática no Ensino de História*. São Paulo: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas Mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2001.

GIL, Fernando. Enciclopédia Einaudi. *Memória – História*.v.1. Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda,1984.

GODINHO, Antonio de Oliveira. (org.) *Museu de Arte Sacra: Mosteiro da Luz*. São Paulo: Artes, 1987.

GORDINHO, Margarida Cintra. *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: missão, excelência*. São Paulo: Marca D'Água, 2000.

HAIGERT, Cynthia Gindri. Estado da Arte sobre a Educação Patrimonial. In: SOARES, André Luis Ramos (org.). *Educação Patrimonial: relatos e experiências*. Santa Maria: UFSSM, 2003.

HILLMAN. James. *Cidade & Alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HUYSEN, Andréas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JORGE, Clóvis de Athayde. *Luz: notícias e reflexões*. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1988.

KAHTOUNI, Saide. *Cidade das águas*. São Paulo: RiMa, 2004.

KAHTOUNI, Saide; MAGNOLI, Miranda Martinelli; TOMINAGA, Yasuko. *Discutindo a paisagem*. São Paulo: RiMa, 2006.

LANGENBUCH, *A estruturação da grande São Paulo*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia. Departamento de Documentação e Divulgação Geográfica e Cartográfica, 1971.

LE GOFF, Jacques . *Memória*. In: *Enciclopédia Einaudi*. V. 1, Lisboa: Casa da Moeda, 1984.

LE MOS, Carlos. *O Museu da Arte Sacra de São Paulo*. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

\_\_\_\_\_. *A casa da Marquesa de Santos em São Paulo*. In: *Separata da Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. n.4, 1968.

\_\_\_\_\_. *O que é Patrimônio histórico?* 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. *Alvenaria Burguesa*. 2.ed. São Paulo: Nobel, 1989.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a arquitetura tradicional de São Paulo*. 3.ed. São Paulo: FAUUSP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Ramos de Azevedo e seu escritório*. São Paulo: Pini , 1993.

\_\_\_\_\_. *Casa Paulista: história das moradias anteriores ao ecletismo trazido pelo café*. São Paulo: EDUSP, 1999.

- LOMONACO, Maria Aparecida. O Pátio do Colégio. In: BUENO, Eduardo (org) *Os nascimentos de São Paulo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *A evolução da casa paulistana e a arquitetura de Ramos de Azevedo*. São Paulo: Voz do Oeste/ Secretaria do Estado e da Cultura, 1981.
- LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1950.
- LOURENÇO, Maria Cecília, et al. *Bens tombados ou em processo de tombamento da USP*. São Paulo: Edusp, 1999.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 19.ed. São Paulo: Companhia e Editora Nacional, 2001.
- MACAMBIRA, Yvoty de Macedo Pereira. *Os mestres da fachada*. São Paulo: C.C.S.P. Divisão de Pesquisa, 1985.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *A cidade de São Paulo: povoamento e população 1750-1850*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- MARX, Karl. *Teses contra Feuerbach*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Col. Os pensadores.
- MATE, Cecília Hanna. *O manifesto dos pioneiros de 32*. Reunião Anual da ANPED, 23. set. Caxambu, MG: 2000.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Os "usos culturais" da cultura. Contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. IN: YAZIGI, Eduardo; CARLOS, Ana Fani Alessandrini; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. *Turismo: espaço, paisagem e cultura*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- MOREIRA, Gilberto Passos Gil. Os museus do Brasil estão bem vivos. In: *Política Nacional de Museus: relatório de gestão 2003/2004*. Brasília: MinC/ IPHAN/ Demu, 2005.
- NEIVA, Eduardo. Imagem, história e semiótica. IN: *Anais do Museu Paulista: História e cultura material*. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 1993.
- PAIXÃO, Gisele Leite Marques. Do Museu da Cúria ao Museu de Arte. In: *Museu de Arte Sacra: Mosteiro da Luz*. São Paulo: Artes, 1987.
- PAOLI, Maria Célia. Memória, História e Cidadania. In: *O Direito à Memória: o patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

*Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente: saúde/Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.*

*Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética/Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.*

*Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia/Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.*

*Pinacoteca do Estado de São Paulo. São Paulo: Banco Safra, 1994.*

PINSKY, Jaime (org). *O ensino de História e a criação fato*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIRES, Mario Jorge. *Sobrados e barões da velha São Paulo*. São Paulo: Manole, 2006.

PREZIA, Benedito. *Os indígenas do planalto paulista*. In: BUENO, Eduardo (org) *Os nascimentos de São Paulo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

QUEIRÓS, Tereza Aline Pereira. IOKI, Zilda Macia Gricol. *A história do historiador*. São Paulo: FFLCH/USP, 1999.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Guia dos bens tombados de São Paulo. 2.ed. Rio de Janeiro: Exped, 1986.*

REIS FILHO, Nestor Goulart Reis. *Quadro da arquitetura no Brasil. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.*

SAIA, Luis. *A morada paulista*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTOS, Myriam Sepúlvida. *História e Memória: o caso Ferrugem*. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, vol.23, n.46, jul-dez, 2003.

Secretaria Municipal da Cultura/PMSP. *Tombamento e Participação Popular*. São Paulo, 1991.

Secretaria Municipal da Cultura. *O solar da Marquesa de Santos*. Divisão do Arquivo Histórico. DPH, s/d.

SILVA, Fernando Fernandes da. *As cidades Brasileiras e o Patrimônio Cultural da humanidade*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

SILVA, Olga Brites da. *Diferentes suportes para a memória*. In: *O Direito à Memória: o patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

SIMÃO, Maria Cristina Rocha. *Preservação do Patrimônio Cultural em cidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, André Luis Ramos (org.). *Educação Patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria: UFSSM, 2003.

- SOVERAL, Arnaldo (org.). *Revista Pedagógica Brasileira*. São Paulo: Atualidades Pedagógicas, 1998. p. 197 – 200.
- TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.
- TOLEDO, Benedito Lima de. Frei Galvão: um arquiteto paulista. In: *Museu de Artes Sacra: Mosteiro da Luz*. São Paulo: Artes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *São Paulo três cidades em um século*. 3 .ed. São Paulo: Cosac & Naifay, Duas Cidades, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Pretes Maia e as origens do urbanismo moderno em São Paulo*. São Paulo: Empresa das artes, 1996.
- TOLEDO, Roberto Pompeu de. *A capital da Solidão*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- VERDENAL, René. A filosofia positivista de August Comte. In: Châtelet, François. *História da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar. v. 5.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*. São Paulo: Difel, 1980.
- VITAE, Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social. *Por dentro do nosso Museu*. Fichas Temáticas. São Paulo: Serviço de Atividade Educativa do Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 2004.
- WITTER, José; BARBUY, Heloísa. *Museu Paulista: Um Monumento no Ipiranga*. São Paulo: Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, 1997.
- WITTER, José Sebastião (org.). *Acervos do Museu Paulista/USP* (Museu do Ipiranga). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- YAZIGI, Eduardo; CARLOS, Ana Fani Alessandrini; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. *Turismo: espaço, paisagem e cultura*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- ZABALZA, Antoni: *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### **Artigos de revistas**

- FELICIANI, Mário Rui. Aberta para a Luz. *Finestra Brasil*. Ano 4, n.15, São Paulo, out/dez, 98.
- Paulo Mendes da Rocha comenta com entusiasmo a reforma da Pinacoteca. *Projeto design*. São Paulo, n. 220. maio 1998.
- Paulo Mendes da Rocha. Pinacoteca do Estado cápsula do tempo. *Arquitetura e urbanismo*. Ano 14, n.79, São Paulo, ago/set, 1998.

### **Artigos de jornais**

A casa da Marquesa de Santos, agora em restauração. *Jornal da Tarde*. São Paulo: 01/02/1991.

ASSUNÇÃO, Moacir. Imóvel antigo é túnel do tempo. *Diário Popular*. São Paulo: 22/03/1998.

BRUNO, Ernani Silva. Será Pinacoteca o palacete de dona Domitila. *Diário de São Paulo*. 10/03/1973.

Casa da Marquesa de Santos começa a ser restaurada. *O Estado de São Paulo*: 22/03/1991.

Casa da Marquesa de Santos. *Folha de São Paulo*. 16/06/1971.

Casa da Marquesa de Santos. *Folha da Tarde*. São Paulo: 07/09/1982.

DIAS, Anne. Um Velho contraste. *Diário do Comércio*. São Paulo: 06/04/1998

DIAS, Paulo. Reaberto Solar da Marquesa. *Jornal da Tarde*. São Paulo: 17/09/1992.

KNAPP, Erica. Titília, o xodó do Imperador. *Folha de São Paulo*. 07/09/1978.

MAUSO, Pablo Vilarrubia. Solar da Marquesa recebe lenta restauração. *Shopping News*. São Paulo: 07/07/1991.

OROSCO, Dolores. Solar da Marquesa é relíquia colonial. *Diário de São Paulo*. 15/10/2001.

PUCHALA, Rosa Maria de Faria B. O Que a cidade fez com a casa da Marquesa. *Folha de São Paulo*. 25/05/1975.

### **Sites visitados**

<http://www.almanack.paulistano.nom.br>

<http://www.aprenda450anos.com.br>

<http://www.arcoweb.com.br>

<http://www.cidadedesapaulo.com>

<http://www.cultura.sp.gov.br>

<http://www.prodam.sp.gov.br>

<http://www.iphan.gov.br>

<http://www.saopaulominhacidade.com.br>

<http://www.static.flickr.com>

<http://www.vitruvius.com.br>

Magalhães, Solange Maria Fustinoni

Educação patrimonial através da compreensão da arquitetura de museus na cidade de São Paulo / Solange Maria Fustinoni Magalhães. - São Paulo, 2006.  
167 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assunção  
Prof. Dra. Saide Kahtouni Proost de Souza

1. Patrimônio cultural. 2. Arquitetura de Museus. 3. Museus – São Paulo. I.  
Título

CDD- 720