

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Departamento de Geografia

Geografia do Patrimônio:  
um olhar para a cidade a partir da escola

Lydia Minhoto Cintra



*São Paulo, 2016*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

**GEOGRAFIA DO PATRIMÔNIO:**  
**Um olhar para a cidade a partir da escola**

Curso: Geografia

Disciplina: Trabalho de Graduação Individual II

Docente: Simone Scifoni

Discente: Lydia Minhoto Cintra

Nº USP 7200847

São Paulo

2016

LYDIA MINHOTO CINTRA

**GEOGRAFIA DO PATRIMÔNIO:  
Um olhar para a cidade a partir da escola**

Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Bacharel e Licenciada em Geografia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Simone Scifoni

São Paulo  
2016

O primeiro ato de domínio exige que o dominado esqueça o seu nome, perca a memória do seu passado, não mais se lembre de sua dignidade e aceite os nomes que o senhor impõe. A perda da memória é um evento escravizador.

É por isso mesmo que a mais antiga tradição filosófica do mundo ocidental afirma que o nosso destino depende de nossa capacidade e vontade de recuperar memórias perdidas. Na linha que vai de Platão a Freud, o evento libertador exige que sejamos capazes de dar nomes ao nosso passado.

A lembrança é uma experiência transfiguradora e revolucionária.

*(ALVES, Rubem. Sobre jequitibás e eucaliptos. In: Conversas com quem gosta de ensinar.)*

## **DEDICATÓRIA**

Pela confiança que tornou possível este aprendizado insubstituível, dedico esta pesquisa à comunidade escolar do CEPAV – seus alunos, professores e funcionários

## AGRADECIMENTOS

- Agradeço a todos os alunos que conheci ao longo da minha experiência no CEPAV;
- À professora Simone, que me recebeu com tanta simpatia e disposição para o estágio;
- À diretora, Maria Lúcia, que abraçou, estimulou e inspirou as ações do Projeto Memória;
- Ao vice-diretor, Jaimeson, e ao coordenador Luis Henrique, sempre muito receptivos;
- Aos professores e funcionários da escola, com quem pude trocar experiências valiosas;
- Aos profissionais que abriram portas para as atividades de campo: núcleo educativo do Arquivo do Estado e núcleo de educação e memória do Centro de Preservação Cultural da USP; arquiteto Conrado Vivacqua (USP);
- A todos que se entusiasmaram e participaram do Encontro de Gerações;
- À minha orientadora, profa. Simone Scifoni, pela serenidade com que me recebeu “repentinamente”, e pela primorosa orientação;
- Ao prof. Eduardo Giroto, pela sensibilidade com que trouxe os debates sobre educação à Geografia da USP;
- Ao prof. Jefferson Correa, por aceitar meu “temerário” convite em participar da banca;
- Aos amigos da vida e aos meus pais, irmãos e familiares, presentes em todo este processo.

## **TÍTULO**

GEOGRAFIA DO PATRIMÔNIO: Um olhar para a cidade a partir da escola

GEOGRAPHY OF HERITAGE: A look at the city from school

## **RESUMO**

Este trabalho é uma reflexão teórica sobre o Projeto Memória, desenvolvido com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Padre Antonio Vieira (conhecida como CEPAV), em São Paulo, no ano de 2015. A escola foi construída em 1911, atendendo ao ideário arquitetônico, político e social vigente no período da Primeira República. Nesta pesquisa, o patrimônio não é pensado a partir da supremacia da técnica, que confere um valor intrínseco aos bens materiais, mas sim compreendido a partir das práticas sociais que geram valor pelo uso. O trabalho propõe pensarmos práticas educativas que questionem os critérios determinantes sobre o que ‘merece’ ou não ser preservado nas cidades, uma vez que os espaços escolares e o diálogo com o meio urbano formam um currículo oculto fundamental para formação humana, com a construção de experiências e identidades.

## **ABSTRACT**

This work is a theoretical reflection about Projeto Memória, developed with students of Padre Antonio Vieira State School (known as CEPAV), in São Paulo, in 2015. The school was built in 1911, with architectonic ideas, political and social precepts of First Republic in Brazil. In this paper, heritage is not thought from the supremacy of the technique, which gives an intrinsic value to material goods, but understood from the social practices that create value from use. The paper proposes to think educational practices that question the determining criterion about which 'deserve' or not be preserved in the cities, once the school spaces and dialogue with the urban form a important hidden curriculum for human formation, building experience and identities.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Patrimônio, espaço escolar, primeira república, memória, produção do espaço, cidade educadora

## **KEY WORDS**

Heritage, school space, first republic, memory, space production, educator city

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – A CIDADE DE SÃO PAULO E O BAIRRO DE SANTANA</b> .....	4
1. São Paulo além-Tietê: tópicos sobre a formação territorial .....	5
2. O rural e o urbano antes da metrópole.....	11
3. A especulação imobiliária na história de São Paulo.....	21
4. Santana: o bairro na São Paulo contemporânea.....	23
<b>CAPÍTULO II – A ESCOLA REPUBLICANA</b> .....	30
1. Informações básicas sobre o CEPAV .....	30
2. A instituição escolar na Primeira República.....	31
<b>CAPÍTULO III – A PEDAGOGIA DOS ESPAÇOS, A CIDADE EDUCADORA E O PATRIMÔNIO</b> .....	40
1. O que há de pedagógico no espaço? .....	40
2. Enxergar a cidade a partir do patrimônio .....	44
3. As problematizações do conceito de Educação Patrimonial .....	47
<b>CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: prática</b> .....	50
1. Projeto Memória – Considerações iniciais .....	50
2. A execução do estágio .....	51
2.1. As aulas expositivas.....	52
2.2. Trabalhos de Campo .....	53
2.3. Outras atividades desenvolvidas .....	57
2.4. Análise geral: alguns sentimentos envolvidos .....	59
3. A Jornada do Patrimônio .....	62
4. A continuidade.....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	73
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	75



## ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Rio Tietê em 1930 .....	9
Mapa 2. Rio Tietê em 2004 .....	9
Mapa 3. Ocupação rural nos arredores da Penitenciária Carandiru .....	14
Mapa 4. Divisão territorial com características rurais em São Paulo .....	15
Mapa 5. Núcleo Colonial de Santana .....	16
Mapa 6. Tendência à formação de núcleos isolados, em 1897.....	17
Mapa 7. Trajeto do Tramway da Cantareira - 1951 .....	18
Mapa 8. Trajeto do Tramway da Cantareira - 1924 .....	18
Mapa 9. Mapa topográfico de 1930, com destaque para o rio Tietê na região de Santana .....	19

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Imagens do rio Tietê em diferentes épocas .....	25
Figura 2. Diferentes visões da Rua Voluntários da Pátria.....	26
Figura 3. Imagens panorâmicas a partir do Morro de Santana.....	27
Figura 4. Campo de Marte em 1942 e Avenida Cruzeiro do Sul em 1959 .....	28
Figura 5. Antiga sede da Fazenda Santana e atual sede do CPOR.....	29
Figura 6. CEPAV retratado em diferentes épocas.....	38
Figura 7. Imagens de costumes escolares na Primeira República .....	39
Figura 8. Visita ao Arquivo Público do Estado – 8 de outubro de 2015.....	65
Figura 9. Visita ao Centro de Preservação Cultural da USP – 10 de outubro de 2015 .....	66
Figura 10. Mutirão no Porão – alunos pesquisando no arquivo da Escola.....	67
Figura 11. Exemplos de documentos encontrados no porão da escola .....	68
Figura 12. Encontro de Gerações - 7 de novembro de 2015 .....	69
Figura 13. Oficina “Conhecendo a Arquitetura do CEPAV” - 10 de novembro de 2015.....	70
Figura 14. CEPAV aberto à visitação pública – 1ª Jornada do Patrimônio.....	71
Figura 15. Montagem da exposição apresentada na Jornada do Patrimônio.....	72

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma reflexão teórica sobre o Projeto Memória, desenvolvido com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Padre Antonio Vieira (conhecida como CEPAV<sup>1</sup>), em São Paulo, no ano de 2015. O prédio da Escola é uma das construções mais antigas do bairro de Santana e está localizado em uma pequena centralidade constituída historicamente como um dos primeiros núcleos de povoamento da Zona Norte da cidade. Permanece, há mais de 100 anos, lado a lado com intensas mudanças urbanas que hoje se traduzem em uma movimentada estação de metrô, terminal de ônibus, ruas de comércio e extensas vias arteriais do bairro - a Avenida Cruzeiro do Sul e a Rua Voluntários da Pátria.

Provocar a inquietação nos alunos para um novo olhar sobre os espaços em que estão inseridos é o motivo de ser mais profundo do Projeto, que ganhou ‘vida própria’ e atualmente continua para além das ações narradas nesta pesquisa. O objetivo inicial foi inserir a comunidade do CEPAV na discussão sobre a preservação do patrimônio e da memória, em um percurso que se pretendeu questionador. Ao tomar uma proporção muito maior que a expectativa inicial, as atividades tornaram-se um campo muito rico para análises sobre a produção do espaço urbano e o patrimônio na perspectiva da educação. Portanto, a intenção deste texto é trazer à tona elementos conceituais que permitam analisar falhas e potencialidades do Projeto, de forma crítica e propositiva para sua continuidade.

Ao olhar para a escola como um patrimônio oficialmente tombado, não se trata de exaltar ou repetir os ideais que estiveram no cerne de sua criação: as diretrizes políticas e educacionais do período republicano. Parte-se da ideia de que não é possível construir novas significações sem antes conhecer e analisar os movimentos históricos que culminaram no presente. Para isso, utilizamos uma abordagem geográfica em diálogo com outras ciências.

A Geografia permeia todo o texto deste trabalho na medida em que procura demonstrar como o crescimento da cidade de São Paulo, as decisões políticas, as relações sociais e as dinâmicas econômicas são condicionadas – ao mesmo tempo em que também condicionam – pela produção do espaço urbano tal qual o conhecemos. Em última análise, estamos falando do

---

<sup>1</sup>De acordo com o Plano Político Pedagógico (Plano de Gestão), em consulta feita em 2015, a escola teve diversos nomes. Foi chamada de Colégio Otávio Mendes, Ginásio Estadual Santana e Grupo Escolar Buenos Aires (que hoje funciona na Rua Dr. Olavo Egídio, no mesmo bairro). O nome atual, E.E. Padre Antonio Vieira, data de 1965. Popularmente, é conhecida pela comunidade escolar como CEPAV (que remete à Colégio Estadual Padre Antonio Vieira).

espaço geográfico enquanto elemento fundamental que caracteriza nossas formas de viver e enxergar o mundo.

A formação territorial de São Paulo, especialmente a partir da chegada de indústrias à cidade, aprofunda um ideário de modernidade calcado em uma racionalidade do progresso que costuma enxergar no ‘novo’ o caminho para a civilização. Esta construção ideológica, essencialmente capitalista, esteve muito presente no período republicano e pautou novos olhares para as cidades – regidos, acima de tudo, por um espírito de rentabilidade e dinamismo econômico que expulsam da paisagem urbana as materialidades consideradas ‘empecilhos’ ao desenvolvimento. Neste contexto, propõe-se pensar o patrimônio a partir de sua vertente ligada às práticas educativas, a chamada Educação Patrimonial, questionando os critérios que determinam a definição do que ‘merece’ ou não ser preservado nas cidades.

O patrimônio que se desvela no caminho deste trabalho não é aquele pensado a partir da supremacia da técnica, que confere um valor intrínseco aos bens materiais – perspectiva que, em geral, valoriza as monumentalidades próprias dos setores que dominam a narrativa seletiva da História oficial, servindo para reproduzir e alimentar uma aparente ausência de conflitos e resistências às barbáries do passado. O que nos parece verdadeiro é o caminho de compreensão do patrimônio a partir das práticas sociais que de fato geram valor pelo seu uso e revelam elementos importantes da identidade de determinada comunidade, mesmo que não esteja encaixado nos critérios utilizados pelos órgãos oficiais.

As escolas trazem em si um currículo oculto do qual fazem parte seus espaços internos, mas não menos importante é o diálogo que se estabelece com uma pedagogia da cidade, uma vez que é nela que todos nós traçamos as experiências de vida que nos reafirmam identidades. É neste espaço urbano que se produz contraditoriamente, que se movimenta no binômio construção-destruição, que temos nossos maiores laboratórios educativos.

O CEPAV, portanto, é um espaço privilegiado para o debate, em vários sentidos: como patrimônio oficialmente tombado, nos oferece a possibilidade de questionar as narrativas oficiais que caracterizam sua história, ressignificando símbolos e fortalecendo a formação crítica do aluno; como escola, é um campo aberto para experimentações e construções; como materialidade importante para o bairro, é um potente ponto de partida para o diálogo com o externo, com os territórios do entorno, com uma São Paulo potencialmente educadora.

Por fim, a pesquisa foi estruturada da seguinte forma: no Capítulo I é discutida a formação territorial da cidade de São Paulo e do bairro de Santana; no Capítulo II fala-se sobre a instituição escolar na Primeira República; no Capítulo III introduz-se as problematizações

sobre os conceitos de educação patrimonial, em interface com a geografia urbana e da revelação do potencial educador das cidades; no Capítulo IV, é feita uma análise sobre duas experiências práticas de educação patrimonial – o Projeto Memória e o seu desdobramento na Jornada do Patrimônio de São Paulo – que mistura relatos pessoais em primeira pessoa, a partir da experiência prática e dos sentimentos envolvidos no Projeto, e tentativas de conexão com aspectos conceituais abordados nos capítulos anteriores.

## CAPÍTULO I – A CIDADE DE SÃO PAULO E O BAIRRO DE SANTANA

*Quais são, quais serão os locais que socialmente terão sucesso?  
Como detectá-los? Segundo que critérios? Quais tempos,  
quais ritmos de vida quotidiana se inscrevem, se escrevem, se prescrevem  
nesses espaços ‘bem-sucedidos’, isto é, nesses espaços favoráveis à felicidade?  
É isso que interessa.*

*Henri Lefebvre, 1991*

A contextualização geográfica do bairro de Santana, localizado na zona norte da cidade de São Paulo, se faz necessária uma vez que fornece subsídios fundamentais para explicar a história e a posição enquanto patrimônio do objeto de estudo deste trabalho, a Escola Estadual Padre Antonio Vieira. Mas, não só por isso: ao entendermos os processos de formação do bairro, ampliamos a nossa perspectiva para a cidade de São Paulo.

Essa ampliação é uma consequência do estudo, pois ao tratar do espaço geográfico dificilmente o fragmento explica-se por si mesmo. Logo, Santana apenas faz sentido quando tomamos os processos de formação territorial da cidade de São Paulo como um todo, assim como os significados que a posição “além-Tietê” revelam nesta leitura geral.

Discutiremos o contexto geográfico a partir de 4 eixos, procurando sempre destacar os processos que ajudam a entender a geografia deste lugar. Ou seja: a proposta não é tecer uma linha cronológica de acontecimentos, mas sim observar nas inflexões do tempo as transformações que geraram novos espaços e se materializaram no tecido urbano. Evitamos a ideia de ‘fatos históricos’ congelados, apropriando-nos dos eventos dos últimos séculos como um movimento dinâmico – aquilo que poderíamos resumir como a produção e reprodução do espaço urbano.

O primeiro eixo diz respeito ao movimento da formação territorial da cidade e do bairro, considerando para isso aspectos importantes da geografia física do sítio urbano, com especial atenção ao rio Tietê. O segundo aborda as características rurais e urbanas que se misturam e se constituem de forma interdependente ao longo do tempo. O terceiro eixo traz, de forma resumida, algumas considerações sobre a presença de uma dinâmica especulativa no solo urbano da cidade desde os primeiros movimentos de expansão. E, por fim, o quarto eixo fala sobre o bairro no contexto da metrópole contemporânea.

## 1. São Paulo além-Tietê: tópicos sobre a formação territorial

O meio físico do sítio urbano paulistano possui características que condicionaram a formação socioespacial da cidade, seja no sentido de retardar, seja no de acelerar a sua expansão. O crescimento no sentido norte da cidade esteve atrelado fundamentalmente ao rio Tietê, cuja presença é soberana na paisagem paulistana, embora ignorada em suas particularidades naturais.

Do ponto de vista físico, Santana é um bairro que transita entre a várzea do Tietê e um relevo colinoso, que mais ao norte encontra os contrafortes da Serra da Cantareira, um dos limites da Bacia Sedimentar de São Paulo. Sobre essas fronteiras limítrofes, Renato da Silveira Mendes (1958, p. 211) descreveu que:

A região em que se assentam tais bairros caracteriza-se por um relevo bastante movimentado, sobretudo porque em parte se encontra fora dos limites da Bacia Sedimentar de São Paulo, mas também porque os cursos de água têm suas cabeceiras relativamente próximas de seu nível de base, de que resulta uma ativa e mais violenta ação erosiva. Cumpre acrescentar que a pluviosidade, sobretudo nas vertentes serranas, é bastante elevada, o que contribui para o aumento da erosão. Daí o caráter maturo quando não jovem dos vales dos rios e ribeirões; daí os declives mais fortes registrados mesmo na área de colinas terciárias. Santana – que é o principal bairro da vertente direita do Tietê – localiza-se no divisor de águas dos ribeirões Mandaqui e Tremembé, principais responsáveis pelo modelado do relevo local, que é dos mais acidentados.

Santana é um bairro que teve o seu desenvolvimento intimamente ligado às mudanças ocorridas no leito e nas várzeas do rio Tietê. De acordo com Pasquale Petrone (1958), a retificação e canalização dos dois maiores rios paulistas, junto a outras obras complementares, foram uma força propulsora para a ocupação de algumas áreas.

Os primeiros trabalhos de campo visando a sua retificação aconteceram em 1937. As obras se prolongaram por aproximadamente 30 anos, abrangendo as décadas de 30, 40 e 50 (SEABRA, 1987). Em princípio, o Tietê, entre a ponte de Guarulhos e Osasco, tinha 46,3 km de extensão. A superfície inundável – ou várzeas – compreendiam 31.120.500 m<sup>2</sup>. Com a retificação, o canal de escoamento nesse trecho ficou reduzido a 26 km, praticamente 20 km a menos que o natural, já que as curvas típicas de rios de planície desapareceram.

Uma das ideias centrais da autora diz respeito ao movimento de transformação dos rios em *força produtiva social*, no bojo de uma dinâmica modernizadora inerente à cidade capitalista. O que se tem é uma escolha política sustentada por uma racionalidade técnica em que domina a ideia de progresso como apropriação das oscilações naturais, de modo a tornar o espaço habitado pelo homem o mais previsível e rentável possível.

Este progresso material, de acordo com Seabra (1987, p. 260), era “[...] assumido como valor indiscutível ao nível subjetivo, pois se concretizava nas barragens, represas, linhas de transmissão, bondes... com ele, novas mercadorias, ‘nova cidade’, novos interesses, novos sujeitos sociais entravam em cena”. Por isso mesmo, a drenagem das várzeas e a regularização do regime dos rios foram em geral percebidas como natural, já que pareciam responder a necessidades históricas de São Paulo, desde o final do século XIX.

As vias marginais são um exemplo deste modo racional de conceber a cidade – um modo tão poderoso, neste caso, que mantém sua intenção inicial até os dias atuais. Para Seabra (1987, p. 8), “a racionalização dos processos de circulação, com a criação de vias de trânsito rápido, é cada vez mais necessária, segundo a lógica que preside o processo de produção social, pois o tempo de circulação é também o tempo de produção”.

Em termos de otimização da circulação de mercadoria e de pessoas, as marginais Tietê e Pinheiros visaram criar condições que tornassem viável o desenvolvimento industrial da cidade (SEABRA, 1987). Temos, então, um diálogo com Lefebvre (1991) na relação entre industrialização e urbanização: para se discutir a formação do urbano há um ponto de partida fundamental, que é a industrialização – processo classificado como *motor das transformações da sociedade*, no período que abrange do século XIX em diante.

São Paulo, ao ter seus dois rios principais transformados em uma linha reta – contrariando os meandros próprios de sua natureza –, esteve submetida a uma transformação radical no seu espaço urbano, de modo a responder de forma o mais eficiente possível à industrialização capitalista. Esta é, portanto, o elemento indutor da urbanização.

A cidade, porém, não é uma criação industrial – sendo que, inclusive, “as criações urbanas mais eminentes, as obras mais belas<sup>2</sup> da vida urbana datam de épocas anteriores à industrialização” (LEFEBVRE, 1991, p. 3). As cidades não são uma consequência exclusiva do capitalismo industrial, embora a indústria as tenha mudado radicalmente. Nas palavras de Carlos (1994, p. 28), “a cidade é utilizada privativamente (pela indústria) como condição geral de produção, enquanto a população socializa as desvantagens criadas pelo seu desenvolvimento: poluição, congestionamento, queda do nível de vida, etc”. Os processos que

---

<sup>2</sup> Para que fique claro o que Lefebvre (1991) considerava como sendo “belo”: ele explica que são “belas” as obras da vida urbana anteriores à industrialização, “porque são antes obras do que produtos” (p. 3). Mais adiante ele diz: “A própria cidade é uma obra, e esta característica contrasta com a orientação irreversível na direção do dinheiro, na direção do comércio, na direção das trocas, na direção dos produtos. Com efeito, a obra é valor de uso e o produto é valor de troca” (p. 4).



podemos considerar ‘naturais’ – o que justifica as transformações como se fossem ‘assim mesmo’ – são na verdade *uma* forma de se pensar a cidade, mas não a única.

Partindo desta reflexão, cabe perguntar: a retificação dos rios era realmente a única forma de se “transpor” o limite por eles representados? É verdade que a obra diminuiu as distâncias para os habitantes, facilitando a construção de pontes e gerando novas formas de circular na cidade. É verdade também que as drenagens das várzeas possuíam um apelo higienista expressivo ao soterrar as águas também em nome da saúde pública. Portanto, parecem ser legítimas respostas como: a retificação era a única forma de interligar a cidade porque as pessoas precisavam circular com mais facilidade; ou, a retificação é premente, pois as várzeas encharcadas são foco de doenças que precisam ser eliminadas<sup>3</sup>.

Como responder a esse questionamento sem desviar para a naturalização dos processos que a cidade capitalista parece nos impor? Tentarei esboçar uma possibilidade de resposta a partir de duas abordagens trazidas por Seabra (1987): a primeira é a contestação da autora em relação à adjetivação do rio enquanto um *limite absoluto* à expansão da cidade; e a segunda é uma certa relativização da retificação, considerando-a menos em si e mais no contexto capitalista em que se realiza.

Muito embora os rios fossem um limite físico para determinados processos da cidade, como o de instalações industriais, historicamente eles estiveram integrados à vida econômica e social já antes da retificação, argumento que vai na contramão do que pensa Renato da Silveira Mendes (1958, p. 207) quando diz que todos os bairros de “além-Tietê” encontravam-se separados da principal área da metrópole pela “vasta e alongada planície fluvial, periodicamente inundada [...] e, por isso mesmo, mantida vazia até quase nossos dias”. As várzeas, como veremos, não eram propriamente *vazias*.

No caso do Tietê, um dos exemplos dessa integração são as trilhas ou caminhos antigos localizados nos pontos onde os barcos aportavam, em ambos os lados do rio. Estes começaram a ser redefinidos na direção das fábricas que se integravam à margem esquerda, oposta à Santana, que era ainda caminho obrigatório de uma circulação regional que ligava São Paulo a Bragança Paulista, sul de Minas e outras localidades serranas. Por isso, contou sempre com

---

<sup>3</sup> Destaco aqui uma citação sobre o fundamento do pensamento higienista, refletido diretamente no espaço: “é preciso sanear o solo ao qual se fixarão, dadas certas condições favoráveis, os agentes morbígenos que constituem as endemias (...) o solo foi o primeiro objeto das teorias higienistas, discursos que comprovam cientificamente o que dizem, afirmando que a doença pode estar nos pântanos, montanhas, florestas, praias, etc. Destas teorias saiu a primeira palavra de ordem para o poder urbano: sanear o solo, canalizar os rios, drenar” (ROLNIK, 1981, apud SEABRA, 1987, p. 117).

mais atenção do poder público no que se refere à manutenção dos caminhos (SEABRA, 1987). Um deles transformou-se na atual Rua Voluntários da Pátria.

Outra ideia importante é a de *várzea como recurso*, em oposição à de *várzea como espaço da cidade*, que se consolidou com a retificação. No primeiro caso, tanto no Tietê quanto no Pinheiros “[...] desenvolveu-se um modo de vida em que persistiu por muito tempo uma mistura de rural e de urbano, fundado na exploração econômica das várzeas” (SEABRA, 1987, p. 78). Essa exploração dizia respeito aos cultivos agrícolas, mas especialmente à extração de areia, pedregulho e argilas para produção de tijolos que atendiam ao crescimento vertiginoso da cidade no século XX e formava um contingente de trabalhadores tiradores de areia e oleiros, que de alguma forma participavam dos circuitos econômicos locais.

É natural que a cidade seja um grande mercado para matérias-primas que integram o processo de edificação da cidade mesmo. E nesse sentido a circunstância histórica de que São Paulo pudesse dispor dos recursos do subsolo de várzeas tão extensas e muito próximas foi sob esse aspecto muito vantajosa (SEABRA, 1987, p. 77).

O segundo caso, a *várzea como espaço da cidade*, diz respeito à incorporação deste grande intervalo de espraiamento do rio na lógica da rentabilidade para a cidade capitalista que crescia. Esta apropriação gerou consequências sentidas até hoje, com a canalização de parte considerável da rede de drenagem paulistana em nome da multiplicação do solo urbano para usos calcados na eficiência. O que vemos é uma cidade produzida de costas para seus rios, com uma indiferença que, se falasse, diria a eles: qual a sua função aqui, a não ser desperdiçar espaço que poderia ser produtivo?

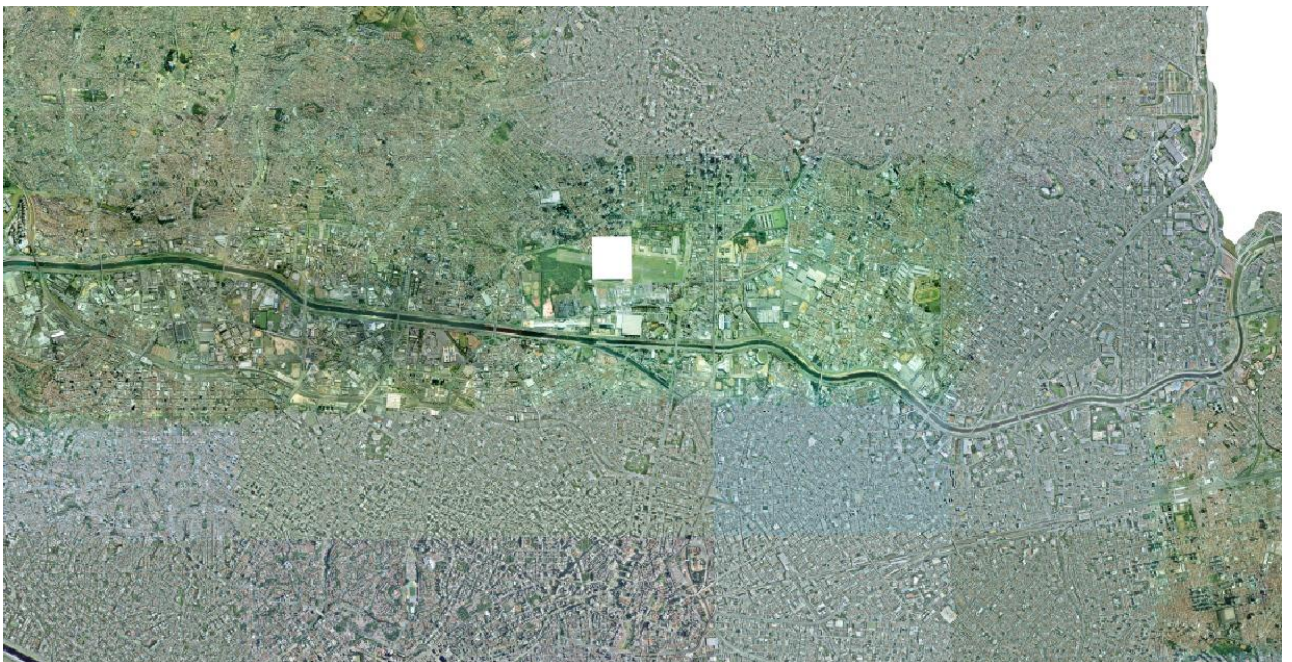
Com as várzeas integradas aos circuitos produtivos do capital, há um mecanismo de apropriação privada do espaço que tem, por outro lado, a sua socialização materializada nos problemas que atingem o espaço comum a todos (inundações periódicas, poluição das águas e do ar, supressão de áreas verdes e locais para lazer, etc). Para Seabra (1987, p. 263), “a socialização do espaço do rio e das várzeas concretizava a ideia de progresso material da sociedade pela potencialização da natureza como recurso social. Porém esse processo foi perpassado em todos os sentidos pelas formas privadas de apropriação”. Uma exemplificação possível é a seguinte:

Na cidade capitalista moderna criam-se condições gerais de produção, o que equivale dizer que a cidade tem que ser funcional à reprodução capitalista da riqueza. Nela, nenhum capitalista individual construirá a sua própria estrada. A administração pública assumiu historicamente esses encargos de produção e de gestão da cidade, os quais aparecem ao nível do fluxo total da riqueza como uma racionalidade necessária do processo de reprodução social (SEABRA, 1987, p. 151)



Mapa 1. Rio Tietê em 1930

*Imagens (acima, de 1930; abaixo, de 2004) com o mesmo enquadramento e escala mostram a retificação do Tietê e ocupação das várzeas ao longo de décadas.  
(Fonte: Base Digital GeoSampa – Prefeitura de São Paulo)*



Mapa 2. Rio Tietê em 2004

Seabra também destaca as várzeas como *espaço de representação da vida*, tendo significado simbólico e cultural nas práticas esportivas e na inspiração para poetas. Eram muito comuns os campos de futebol, apropriados por moradores de bairros próximos e distantes ao rio, e que a autora define como possivelmente “[...] a maior expressão cultural das várzeas na vida da cidade” (1987, p. 107). Dessa forma, a retificação também é um processo de perda de significação histórica do rio para os habitantes que estão ligados a ele de alguma forma. E é dessa perda das várzeas (material e simbólica), que não tem solução para o conjunto da sociedade, que nasce uma dimensão do que Henri Lefebvre denomina direito à cidade (apud SEABRA, 1987).

A segunda abordagem que destaco como uma forma de esboçar a resposta para o problema da retificação como caminho único de produção do espaço urbano, se encontra em uma certa relativização do fato em si, a partir da seguinte reflexão:

[...] Não existe nenhum “paraíso perdido”, atenuar os efeitos dos fenômenos naturais sobre a vida, usar a natureza como força produtiva é uma conquista fundamental e que pertence a toda história pregressa da humanidade. A questão é que os processos investigados revelaram, numa certa medida, o caráter perverso das relações capitalistas de produção. E esse caráter perverso tem aparecido como necessário para a concretização do ideário do progresso material (SEABRA, 1987, p. 261)

Questionar a supressão simbólica e material do rio não significa deixar de reconhecer o Tietê como elemento dificultador da comunicação entre diferentes lados da cidade. De modo geral, as várzeas possuíam uma largura que oscilava entre 1.800 e 2.000 metros, segundo Almeida (apud SEABRA, 1987), o que tornava as travessias bastante penosas. O que propomos é uma reflexão sobre os mecanismos políticos, econômicos e inclusive subjetivos que fizeram com que as obras de retificação fossem pensadas de determinada forma e não de outra, valorizando acima de tudo as necessidades de circulação e rentabilidade.

Além destas considerações sobre o meio físico da cidade, também é importante que se diga o quanto São Paulo cresceu em número de habitantes em um tempo surpreendentemente curto. É recorrente na literatura sobre a formação territorial da cidade capítulos inteiros sobre a população paulistana, bastante caracterizada pelas ocupações migratórias. Em 1875, ou seja, às portas do século XX, Juergen Langenbuch (1971, p.3) nos descreve que São Paulo “[...] não passava de modesto burgo com menos de vinte mil habitantes”. A população urbana era ainda menor, pois muitas freguesias contabilizadas compreendiam extensas áreas rurais, como Santa

Ifigênia e Brás. Em menos de 50 anos, a cidade passou a somar nada menos que meio milhão de habitantes. As cifras mostram a explosão populacional<sup>4</sup>:

Ano	População
1874	23.253
1886	44.033
1900	239.820
1920	579.033

Atribui-se como consequência deste crescimento acelerado e gigantesco (em números absolutos e relativos) sérios problemas urbanísticos, que conferiram caráter caótico à cidade e ao oferecimento de serviços públicos e obras planejadas, que não conseguiram acompanhar o mesmo ritmo (LANGENBUCH, 1971).

## 2. O rural e o urbano antes da metrópole

Durante muito tempo, São Paulo foi abastecida por uma produção rural proveniente de seus terrenos contíguos, que formavam um verdadeiro cinturão de chácaras ao redor de sua área urbanizada. Essas localidades foram, ano após ano, sofrendo um processo que Langenbuch (1971) nomeou *extensão por aglutinação* – ou seja, o loteamento das áreas rurais originava os novos bairros. Além das funções de abastecimento alimentar, pontos de lazer, residência de paulistanos abastados e pouso de tropas, essas grandes extensões de terra passaram a constituir uma reserva que permitiria futuras expansões. Mesmo bairros muito próximos ao Centro, como Bexiga, Santa Cecília, Bom Retiro, Canindé e Mooca ainda guardavam características rurais no ano de 1881 (LANGENBUCH, 1971). O retalhamento de chácaras aconteceu em geral sem qualquer planejamento público, com maior velocidade a partir da segunda metade do século XIX, embora fosse possível verificar tal processo pontualmente desde meados do século XVIII.

Outras duas situações fundiárias dos arredores paulistanos eram os aldeamentos indígenas e as fazendas jesuíticas. De acordo com Pasquale Petrone (apud LANGENBUCH, 1971), as terras indígenas que circundavam São Paulo já haviam sido descaracterizadas desde pelo menos 1803. O autor cita em seu trabalho numerosos casos de espoliação dessas terras, para o que contribuiu muito a imprecisão dos limites. Quando os aldeamentos foram emancipados, poucas terras restavam aos índios. Em alguns casos a espoliação chegou a ser total: “Em 1823, a espoliação dos indígenas de Pinheiros estava completamente consumada e

---

<sup>4</sup> Tabela produzida a partir de dados de LANGENBUCH (1971).

pode ser que o estivesse desde muito antes; intrusos ocupavam todas as terras que a esses infelizes pertenciam” (HILAIRE, apud Langenbuch, 1971, p. 14).

O caso das fazendas dos jesuítas é ainda mais emblemático para a formação do bairro de Santana. As origens desta porção da Zona Norte de São Paulo remontam àquela que foi a mais importante propriedade rural dos jesuítas: a Fazenda Tietê, que ficou conhecida como Fazenda Santana. Os padres da Companhia de Jesus passaram a controlar a área em 1673 e “em virtude de uma organização metódica e diligente, tornou-se esta Fazenda suburbana a mais importante do Colégio de São Paulo” (MENDES, 1958, p. 213). Em 1760, com a extinção da ordem de jesuítas e a incorporação de seus bens à Coroa, a Fazenda Santana passou a ser administrada pela Fazenda Real. Mendes (1958) explica que no início do século XIX, suas terras foram distribuídas em sesmarias e transformadas em um Núcleo Colonial, cuja função era receber imigrantes e aumentar a produção agrícola.

A primeira tentativa de formação do Núcleo foi fracassada e uma nova se repetiu em 1878. Ao todo, a região abrangia 84 hectares e era dividida em 68 lotes, com uma área de pastagem comum a todos os colonos<sup>5</sup>. O governo promoveu a formação de quatro Núcleos Coloniais: Santana (o menor de todos), Glória, São Caetano e São Bernardo (*Mapa p. 16*). Segundo o sociólogo José de Souza Martins (2002, p. 12), “os núcleos coloniais, particularmente os dos arredores de São Paulo, foram a primeira iniciativa dos setores esclarecidos da sociedade brasileira no sentido da supressão da escravidão como fundamento da economia do país”.

Em 1887, de acordo com o Relatório da Comissão Central de Estatística<sup>6</sup>, o Núcleo Colonial de Santana era habitado por 136 pessoas, sendo 69% italianos, 2% outros estrangeiros e 29% brasileiros, dos quais 67% eram agricultores, 1% comerciantes, 3% artistas e operários, 20% industriais e 8% de outras profissões. As atividades econômicas eram voltadas diretamente ao abastecimento urbano, por meio da horticultura, extração de lenha, fabrico de carvão e prestação de serviços à população urbana, como lavagem de roupas. “Tanto o núcleo de Santana quanto o da Glória assumiram também a função de subúrbio residencial da cidade de São Paulo, uma vez que a distância relativamente pequena permitia migrações pendulares”

---

<sup>5</sup> Uma curiosidade é que o velho casarão colonial (que abrigava a sede da fazenda), assim como as senzalas, as tulhas e a capelinha de Santana desapareceram em 1916, quando, em seu lugar, foi construído o Quartel do Exército (CPOR – Centro de Preparação dos Oficiais do Exército) situado na rua Alfredo Pujol (SANT’ANNA, Nuto, apud MENDES, p. 213). Uma parte do que era de seu domínio hoje é ocupado pelo Aeroporto Campo de Marte.

<sup>6</sup>Dados citados por Langenbuch (1971).

(LANGENBUCH, 1971, p. 91). Para Martins (2002), o subúrbio era o componente rural do urbano, de economia agrícola e artesanal.

O olhar que decorre do vivido no subúrbio é instruído pela experiência das rupturas inauguradas pela fábrica, pelos acidentes, pelas tensões e pelos confrontos inevitáveis de todos os dias, ocultados pela repetição tardia das formas, de movimentos, de palavras, de ideias. É um olhar que revela outras dimensões da vida urbana, porque é outro o imaginário de que faz parte. Se a cidade é o lugar da festa, o subúrbio é essencialmente o lugar do sofrimento e da tragédia (MARTINS, 2002, p. 18).

Em Lefebvre (1991), o subúrbio é caracterizado como o urbano em uma morfologia dissociada, o “[...] império da separação e da cisão entre os elementos daquilo que foi criado como unidade e simultaneidade” (p. 21). O autor atesta que os subúrbios são uma pressão da circunstância que responde “[...] ao impulso cego (ainda que motivado e orientado) da industrialização” (p. 17). Com a *expansão por aglutinação*, os Núcleos Coloniais entraram em desaparecimento.

Outro fator que colaborou para a formação territorial de Santana foram as tropas de burros, no século XIX. As estradas de tropa funcionaram como um dos primeiros eixos da expansão urbana da cidade e exerceram papel fundamental na orientação do povoamento rural, com o surgimento de aglomerações em torno de alguns muitos pousos.

O sistema de transporte existente nos arredores de São Paulo era o mesmo que caracterizava o restante da província e grande parte do Brasil até o advento da ferrovia. O essencial da circulação era feito por estradas ou caminhos, através de tropas de burro e, secundariamente, que serviam de montaria a pessoas mais exigentes, além de carros de boi. A navegação fluvial constituía meio de transporte secundário e geograficamente restrito (LANGENBUCH, 1971, p. 26)

Em 1872, foi inaugurada a primeira linha de bonde a tração animal, – do Centro a Estação da Luz – que também passou a auxiliar a expansão da cidade. As linhas multiplicaram-se e passaram a chegar em pontos extremos: Mooca, Campos Elíseos, Santa Cecília, Consolação e Liberdade. O bonde trazia incutido um espírito de pioneirismo, já que o ponto final muitas vezes ultrapassava os limites da área construída da cidade.

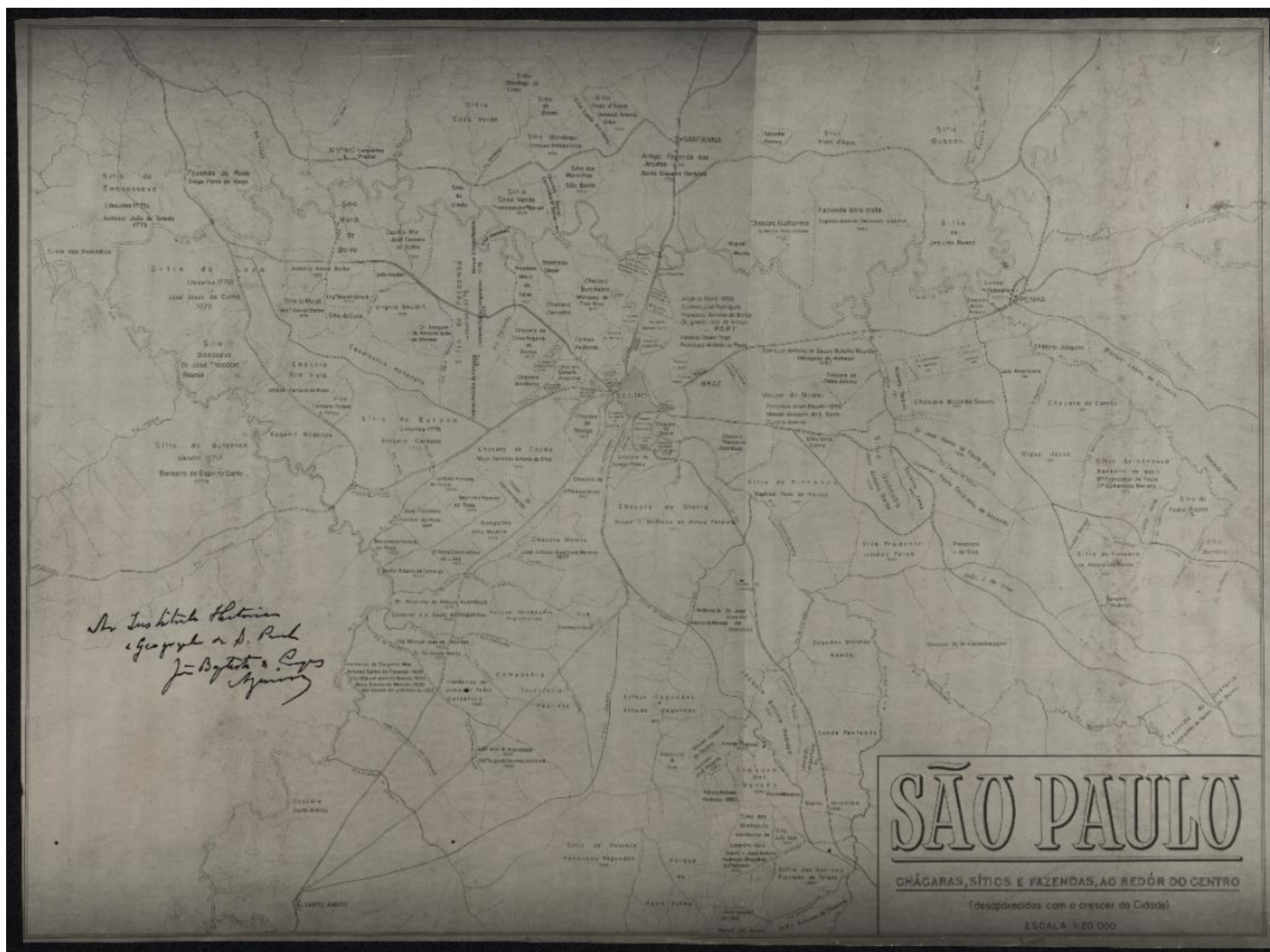
É nessa época que Ernani Silva Bruno nomeia São Paulo a *Metrópole do Café* (1872-1918)<sup>7</sup>, termo bastante questionável do ponto de vista geográfico, uma vez que, no referido período, a cidade não possuía características próprias de uma metrópole.

---

<sup>7</sup>Anteriormente, o autor denominou a cidade como o *Burgo dos Estudantes* (1828-72), uma vez que a vida dinâmica da cidade gravitava em torno da Faculdade de Direito no Largo São Francisco.







Mapa 4. Divisão territorial com características rurais em São Paulo

Uma ideia da divisão territorial com características predominantemente rurais no entorno do centro de São Paulo  
 (Fonte: Acervo Cartográfico do Arquivo Público do Estado de SP)



Mapa 5. Núcleo Colonial de Santana

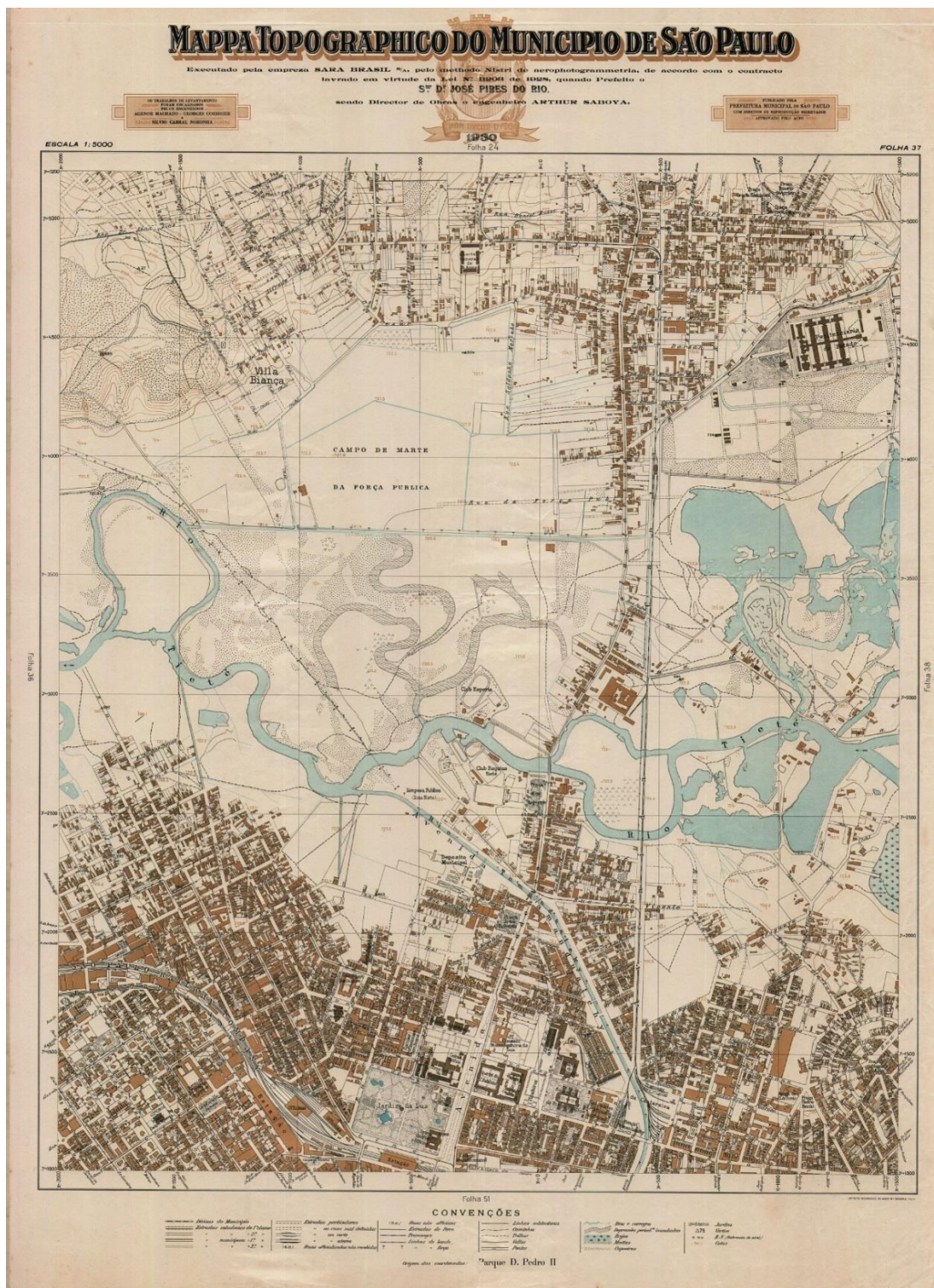
*Retalhamento de lotes do Núcleo Colonial de Santana, cuja intenção era estimular a fixação de imigrantes e aumentar a produção agrícola para a cidade crescente (Fonte: Base Digital do Museu da Imigração)*



Mapa 6. Tendência à formação de núcleos isolados, em 1897

Mapa de 1897 que retrata a tendência à formação de núcleos separados da mancha urbana central, como o caso de Santana, o que ajudou a fomentar práticas especulativas ao longo do crescimento da cidade  
(Fonte: Arquivo Público do Estado)





Mapa 9. Mapa topográfico de 1930, com destaque para o rio Tietê na região de Santana

Mapa de 1930, em que é possível observar alguns dos elementos citados no texto: a extensão da várzea no bairro; a sede da Fazenda Santana (transformada em Quartel); parte da Fazenda transformada em Aeroporto; a penitenciária próxima à área de extração de areia; a linha do Tramway da Cantareira (que passava em frente à Escola e posteriormente foi utilizada nas obras do Metrô da Linha Azul). A Estação Santana do trem ficava na rua Alfredo Pujol e já não existe mais (Fonte: Arquivo Público do Estado).

É bom lembrar que em 1874 eram pouco mais de 23 mil habitantes que ocupavam um pequeno centro urbano. O fenômeno da metropolização somente se dará de fato com a industrialização, crescimento das áreas ocupadas e conurbação, com maior ênfase a partir dos anos 30.

Seabra (1987, p. 5) diz que “a segregação espacial e social que está na essência da conformação da cidade capitalista atinge na metrópole a sua forma exacerbada, extrema”, tendo portanto a metrópole uma dinâmica muito mais complexa do ponto de vista espacial e social – algo que um pequeno núcleo urbano, ainda com características rurais expressivas na virada do século XIX para o XX, não possuía.

Por volta dos anos de 1890, São Paulo já contava com vários estabelecimentos fabris, a maioria implantada nos bairros em formação ou até mesmo em áreas compreendidas no cinturão de chácaras da cidade. Na Zona Norte, a industrialização não foi significativa. (LANGENBUCH, 1971). A zona da Cantareira já havia se estruturado de uma maneira geral em subúrbio recreativo, hospitalar, militar (quartel e internada da força pública), de equipamento (abastecimento de água à cidade) e residencial.

A partir de 1900, a instalação da primeira linha de bonde elétrico na cidade iniciou um novo tempo na expansão difusa da cidade. Em 1905, os bondes de burro foram completamente substituídos. A concessionária *Light & Power* estendeu suas linhas a regiões isoladas, atravessando grandes áreas não urbanizadas. Em 1914, os elétricos chegaram a Santana, Penha, Ipiranga, Vila Prudente, Saúde, Pinheiros e Lapa (LANGENBUCH, 1971).

Antes disso, por volta de 1906, chegava à Zona Norte o Tramway da Cantareira (*Mapa p. 18*), que viria a fazer história na região. A linha da ferrovia provocou uma valorização das faixas de terra por ela percorridas e as estações funcionaram como “pontos germinais de um novo arranjo do espaço da cidade” (SEABRA, 1987, p. 37). Inicialmente, a construção do Tramway marcava uma nova tendência funcional dos arredores paulistanos: o abastecimento de água e energia elétrica para a capital. Com o tempo, também passou a servir de meio de transporte para a população. Langenbuch (1971, p. 116) explica da seguinte forma:

Em 1883, mananciais sites na Serra da Cantareira foram represados, formando dois tanques com capacidade de 50 milhões de litros, considerados enormes na época. A água era conduzida à cidade através de adutora de 30 cm de diâmetro. (...) As obras de engenharia hidráulica que se realizaram na Serra da Cantareira justificaram a instalação da pequena ferrovia Tramway da Cantareira, que assegurou a condução do necessário material. O crescimento da cidade e a difusão do uso domiciliar de água corrente em breve exigiriam a ampliação do serviço, passando-se a mobilizar novos mananciais. Em 1910, um ramal da Cantareira atingiu Guapira (hoje Jaçanã): uma das finalidades de

sua construção foi a de conduzir materiais de construção necessários às obras de represamento e captação dos mananciais do ribeirão Cabuçu.

O Tramway foi desativado em 1965, o que o autor classifica como “medida de mérito e conveniência discutível” (p. 187), mas a decadência da linha férrea não será detalhada neste trabalho. O fornecimento de luz elétrica às vias públicas na cidade de São Paulo aconteceu somente a partir de 1916, pela empresa *Light*. Antes dessa data, era reduzidíssimo o número de focos elétricos (em 1914, apenas 846). De acordo com Petrone (1958, p. 132), “a partir de 1922, a expansão da luz elétrica prosseguiu em marcha acelerada, substituindo a iluminação a gás, que veio a desaparecer pouco depois de 1930”. À Santana, a iluminação elétrica chegou em 1922. No que se refere à rede de esgotos, as obras no bairro tiveram início em 1915. A partir desta mesma data, um novo elemento foi acrescido à fisionomia da cidade: os bairros-jardins, que viriam a se tornar exemplos de ‘elegância’, como os altos de Santana.

Coube à Companhia City, de capitais ingleses, iniciar a construção dos bairros-jardins em São Paulo, a partir de 1915. Antes da primeira Grande Guerra, comprou essa empresa extensas áreas de terrenos nas zonas urbanas e suburbana, investindo desde logo importantes somas em obras de terraplanagem, arruamentos e pavimentação. Já em 1916, achava-se completamente arruado o Jardim América; e outros se lhe seguiram: Jardim Europa, Pacaembu, Alto da Lapa, Bairro Siciliano e Altos de Santana (SARAIVA, apud PETRONE, 1958, p. 124).

Todas essas transformações e obras de infraestrutura surgem em íntima relação com o momento político iniciado no final do século XIX, a Primeira República, quando São Paulo começa a se transformar em centro de negócios da economia cafeeira. As obras públicas como captação de água, iluminação pública e embelezamento da cidade são algumas das expressões da materialidade propriamente urbana deste momento (SEABRA, 1987), assim como construções como o prédio do CEPAV, como veremos no próximo capítulo.

### **3. A especulação imobiliária na história de São Paulo**

É de suma importância tecer uma breve consideração a respeito do caráter especulativo que caracterizou a formação territorial de São Paulo, uma vez que esta dinâmica do mercado tem um cerne espacial e se expressa no urbano desde muito tempo – e hoje talvez com toda sua potência.

Na década de 1890 a 1900 a cidade conheceu o seu maior impulso de crescimento e seguiu uma tendência de criação de arruamentos isolados, completamente separados da mancha

urbana principal por áreas não loteadas, como foi o caso de Santana. Tal característica pode ser vista em planta de autoria de Gomes Cardim, datada de 1897 (*Mapa p. 17*).

A expansão da cidade passava a ocupar uma área muito mais ampla do que seria “necessário e funcionalmente conveniente” (LANGENBUCH, 1971). Tal circunstância poderia ser explicada pelo crescimento extremamente rápido da cidade, mas não só. A formação de nucleações isoladas também desencadeia um processo de especulação imobiliária, alimentado pela compra de terrenos cuja única finalidade era assegurar valorização que permitia auferir grandes lucros na revenda.

Repousava em grande parte na certeza de que os terrenos tinham sua valorização assegurada, em função do crescimento urbano. A especulação imobiliária provoca sempre a aquisição de lotes visando apenas fins lucrativos, os quais permanecem conseqüentemente desocupados. Por outro lado, em função do espantoso crescimento da cidade, o comprador de lotes, mesmo afastados, seguramente tinha a consciência ou impressão de que a cidade não tardaria a alcançar o local (LANGENBUCH, 1971, p. 83).

Odette Seabra fala na existência de disputas pela propriedade da terra na cidade com vistas a comercialização desde o século XIX, inclusive com reconhecimento do poder público. Sobre a especulação enquanto um problema social, Seabra explica (1987, p. 28):

Ao nível mais geral, esse processo é visto como especulação fundiária; do ponto de vista dos proprietários urbanos é simplesmente um direito de cobrar uma remuneração para sua riqueza imobilizada na terra, pelo uso social que é possível se fazer da mesma, ainda que na origem as datas como frutos de doações do poder público não lhes tivesse custado imobilização alguma.

Langenbuch (1971) registra que a especulação imobiliária continua desenfreada a partir de 1915, ano que define como início da metropolização de São Paulo. Novos arruamentos e a compra de áreas para especulação ocasionaram intensos deslocamentos, especialmente a partir de 1920, quando muitos deixaram suas chácaras.

Um elevado número de lotes urbanos compreendidos no âmbito já anteriormente conquistado, em termos esquemáticos, pela cidade, é desviado de sua finalidade teórica, qual seja a de assegurar a expansão urbana. Os terrenos se veem artificialmente valorizados. A falta de lotes disponíveis, desviados que são para a especulação, e o seu alto custo, obriga grande parte dos novos moradores a se estabelecerem em áreas mais afastadas. Desta forma, a especulação imobiliária desenfreada é um dos principais fatores a provocar o desenvolvimento da expansão suburbana de natureza residencial que na fase anterior apenas se esboçara (LANGENBUCH, 1971, p. 83).

Petrone, ao se referir ao início dos anos 1950, afirma que a quantidade de loteamentos desocupados, próximos ou afastados da cidade, demonstram uma verdadeira anormalidade e falta de planejamento no processo de ocupação urbana. “Mais grave ainda é o fato de estarem



sendo ocupadas áreas muito distantes do centro da cidade, ao mesmo tempo em que, dentro dela, continuam a existir vazios, à espera de valorização” (PETRONE, 1958, p. 155).

#### **4. Santana: o bairro na São Paulo contemporânea**

Santana historicamente tem se reafirmado como uma importante centralidade da Zona Norte da cidade. Atualmente, é um bairro bastante heterogêneo, com diversidade de paisagens e realidades socioeconômicas. Seus caminhos de tropas deram origem a uma das principais ruas do bairro, a Voluntários da Pátria, que hoje abriga um vasto número de estabelecimentos comerciais, especialmente nas proximidades da estação de metrô Santana.

Na parte “baixa” da rua, próxima ao rio Tietê, há diversos estacionamentos que se utilizam de terrenos de antigas fábricas. Algumas torres de chaminés que foram mantidas. Neste entorno, há também edificações das décadas de 40 a 60, que em geral se encontram em estado deteriorado, além de empresas transportadoras (GONÇALVES, 2006). Na área, há o Arquivo Público do Estado e a Estação Rodoviária do Tietê, a maior do país.

Nas proximidades, encontra-se o Parque da Juventude, um importante aparelho cultural da região, que reúne escola, biblioteca, museu e área verde, tendo sido instalado após a demolição do Centro de Detenção Carandiru, que chegou a ser o maior da América Latina. Também é importante destacar o Aeroporto Campo de Marte, que ocupa uma enorme área que no século XVII pertencia à Fazenda Santana, cuja sede estava localizada onde hoje encontra-se o CPOR – Centro de Preparação dos Oficiais de Reserva.

As instalações do Centro de Convenções Anhembi e do Complexo de compras e eventos Center Norte também são marcantes e, assim como o Parque, a Rodoviária, o Arquivo Público e o Campo de Marte, localiza-se em áreas da antiga várzea do Tietê, nos dando uma noção de como o poder público direcionou a ocupação após a retificação do rio.

A rua Voluntários da Pátria também cruza a colina de Santana (ou Altos de Santana), onde encontram-se casas e prédios de média e alta renda, com ruas em geral bem arborizadas. A colina foi um dos pontos escolhidos pela Companhia inglesa City para implantação dos chamados bairros-jardim. No topo está a Biblioteca Narbal Fontes, antiga Chácara Baruel, que preserva algumas de suas construções.

Santana já é um bairro de muitos prédios, mas atualmente possui um intenso cenário de obras verticais. De acordo com Fernandes (2003, apud GONÇALVES, 2006), a década de 70 foi um momento de grandes transformações para o bairro no que se refere ao uso e ocupação

do solo, destacando-se alterações nas atividades econômicas locais e em especial uma nova dimensão nos vínculos sociais, expresso no processo de verticalização na região.

Vale destacar o papel da chegada do metrô ao núcleo principal do bairro. Inicialmente Santana era uma das extremidades da primeira linha metroviária (linha azul), depois expandida. Neste contexto, em 1972 foi divulgado o Plano de Reurbanização de Santana e Jabaquara, que, segundo Gonçalves (2006, p. 125), “indicava de forma oficial e direta a intervenção do poder público em áreas até então fora do eixo central [...], mas que do ponto de vista prático se constituiria numa política fragmentária, seletiva e contraditória”.

Em 1973, a Prefeitura de São Paulo firmou acordo com o BHN, na esfera federal, para colocar em prática o Projeto Cura (Comunidades Urbanas para a Recuperação Acelerada), que incluiria o Plano de Reurbanização de Santana, e “possuía como diretrizes gerais o fomento de políticas urbanas que conferisse maior grau de eficácia e de racionalidade ao Estado no processo de evolução urbana do país” (Fernandes, 2003, apud Gonçalves, 2006, p. 128).

A proposta de intervenção gerou um forte movimento de contestação e resistência por parte dos moradores, e não foi levado a cabo na sua totalidade. O desenvolvimento do Projeto CURA Santana e toda a polêmica envolvida não serão detalhados neste trabalho, mas é certo que este foi um elemento importante na formação territorial recente do bairro. Gonçalves (2006, p. 133) resume a Santana atual como “um espaço fragmentado, de diversas realidades socioeconômicas, que se conflitam permanentemente”.

Figura 1. Imagens do rio Tietê em diferentes épocas



Blog do Iba Mendes

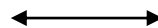
Regatas no Tietê, 1917



Ponte da Freguesia do Ó, 1960



Balsa no Tietê, com charrete e carroça, em 1930



Tietê ainda meândrico e já retificado, sem data



Fonte: Portal Acervos Artísticos e Culturais da Prefeitura de São Paulo; na parte inferior não identificadas

Figura 2. Diferentes visões da Rua Voluntários da Pátria



Acima, vista panorâmica a partir dos Altos de Santana, em 1920, com a Rua Voluntários da Pátria em primeiro plano; Abaixo, obras no Tietê e ao fundo a mesma rua vista na sua parte baixa. Interessante notar as chaminés no canto direito, que demonstram a presença de fábricas na área de várzea<sup>8</sup>.



<sup>8</sup> Fonte: Portal Acervos Artísticos e Culturais da Prefeitura de São Paulo

*Figura 3. Imagens panorâmicas a partir do Morro de Santana*



*Duas imagens panorâmicas dos anos 1920, tiradas do alto do Morro de Santana (Altos do bairro)<sup>9</sup>*



<sup>9</sup> Fonte: Portal Acervos Artísticos e Culturais da Prefeitura de São Paulo

Figura 4. Campo de Marte em 1942 e Avenida Cruzeiro do Sul em 1959



Acima: vista para o Aeroporto Campo de Marte em 1942; Abaixo: pavimentação da Avenida Cruzeiro do Sul, em 1959, em que é possível ver o Trem da Cantareira<sup>10</sup>.



<sup>10</sup> Fonte: Portal Acervos Artísticos e Culturais da Prefeitura de São Paulo

*Figura 5. Antiga sede da Fazenda Santana e atual sede do CPOR*



*Acima, sede da Fazenda Santana, que foi demolida em 1916 e deu lugar ao atual Quartel da Rua Alfredo Pujol (CPOR)<sup>11</sup>*

<sup>11</sup> Fonte: Portal Acervos Artísticos e Culturais da Prefeitura de São Paulo

## CAPÍTULO II – A ESCOLA REPUBLICANA

*As coisas não estão fora do lugar.  
De fato, estes elementos materiais que se perpetuam  
na paisagem não são, em si, a memória, mas a sua fonte.  
São, portanto, base material para a construção do imaginário histórico.  
Jeudy, 1990 (apud Silveira e Bezerra, 2007)*

A proposta deste capítulo é fornecer algumas informações básicas sobre a Escola Estadual Padre Antonio Vieira e situá-la historicamente como produto de um momento político convencionalmente chamado de Primeira República (ou República Velha), que passou a vigorar no Brasil em 1889, com o fim do Império.

Entender a lógica básica de funcionamento das políticas escolares deste período nos parece fundamental no processo de construção das memórias e da identidade do CEPAV, uma vez que preceitos essencialmente republicanos estão claramente expressos na arquitetura do prédio, nos documentos históricos da escola, e, o mais importante, na sua própria existência.

No entanto, a ideia não é delimitar o período da Primeira República como elemento explicativo em si (o que nos traria sério risco de reproduzir os discursos oficiais da História como a chave da construção da memória do CEPAV), mas posteriormente propor relações e reflexões entre discursos, patrimônio, escola e cidade.

### 1. Informações básicas sobre o CEPAV

A Escola Estadual Padre Antônio Vieira está localizada na Avenida Cruzeiro do Sul, no bairro de Santana – próxima à estação de metrô de mesmo nome, em São Paulo. O prédio que abriga a instituição de ensino é centenário, mas a data exata de sua construção apresenta divergências. De acordo com o memorial descritivo do bem tombado disponibilizado pelo Condephaat<sup>12</sup>, a construção é de **1911**. A mesma data aparece na lista de escolas da Primeira República presente no livro de Silvia Wolff (2010). Já o documento que contém a lista completa de escolas tombadas da Primeira República, disponível no site da prefeitura, diz que o prédio é de **1914**.

A planta do prédio do CEPAV foi desenhada pelo arquiteto italiano Giovanni Battista Maroni. Ele fazia parte de um rol de profissionais “[...] cujas criações se realizam, principalmente, no plano das fachadas, suportes e ornamentos. Eventualmente, concebem uma

---

<sup>12</sup> Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico, Artístico e Turístico (esfera estadual)



solução inédita, inclusive em seus esquemas distributivos, mas não chegam a marcar uma identidade própria e claramente definida, em termos de coerência ou filiação plástica de suas composições” (WOLFF, 2010, p. 251).

Desde 1978, o CEPAV atende apenas ao Ensino Médio. São aproximadamente 900 alunos que ocupam 11 salas nos períodos diurno e vespertino. Há alguns poucos anos, as turmas do período noturno foram extintas. Além das salas, o prédio também é formado por secretaria, almoxarifado, banheiros (sendo um para alunos e um para professores e funcionários), cozinha, biblioteca, sala de informática, pátio, quadra de esportes, zeladoria (que atualmente é utilizada pela professora de Geografia), sala de professores, cantina e sala da direção.

Os alunos são moradores de bairros da região norte da cidade, tais como Mandaqui, Lauzane, Imirim, Vila Nova Cachoeirinha, Jardim Peri, Santana e outros. O nível de escolaridade dos pais dos alunos está dividido da seguinte forma, segundo o Plano de Gestão da escola: 52% com ensino Fundamental II completo; 19% com Ensino Médio completo; 17% com Ensino Médio incompleto e 12% com Ensino Superior, o que nos permite inferir que a maior parte dos estudantes origina-se de lares nos quais a família, pressionada pelas necessidades de inserção no mercado de trabalho, não pode dar continuidade aos estudos.

## **2. A instituição escolar na Primeira República**

No período da Primeira República (1889 – 1930), a educação pública teve destaque como pauta prioritária da política nacional. De acordo com Schueler e Magaldi (2008, p. 35), nos anos finais do século XIX, “as escolas imperiais foram lidas sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do mofo”. Um dos sentidos republicanos era esquecer a experiência do Império, produzindo “outros marcos elugares de memória para a educação republicana” (op. cit., p. 35). Neste novo projeto político, a escola:

Formaria o cidadão em todas as dimensões adequadas à vida moderna: a política, isto é, segundo princípios democráticos, mediante o ensino leigo, neutro e apartidário; a econômica, isto é, capitalista, agrícola ou urbana, por meio de liceus científicos ou escolas profissionais, assistenciais e filantrópicas, conforme os cidadãos integrassem o setor da administração ou mão de obra; a social, isto é, civilizada, pela aquisição de hábitos morais de base racional e científica; e finalmente, a individual, isto é, de prosperidade pessoal, como é o objetivo da mentalidade liberal (HILSDORF, 2003 apud CASTILHO, 2014, p. 64).

O projeto republicano contemplava de maneira muito incisiva os investimentos em educação, que viriam como decorrência de dois fatores principais: forte demanda popular, com o crescimento explosivo da cidade; e a consolidação da ideia de que a instituição escolar

conferia um aspecto inadiável de modernidade e civilidade à paisagem urbana. A educação popular passa a ser ponto de honra nos discursos dos políticos. “Estes discursavam conferindo-lhe um caráter redentor do atraso do país e caracterizando-a como a ponte necessária para o seu progresso” (WOLFF, 2010, p. 132).

A construção de novas escolas era também a construção de novos signos e de uma nova ordem política. E é nesse sentido que as materialidades do espaço se mostram tão importantes na análise dos processos históricos. A arquitetura escolar pública não tinha apenas a função de abrigar a comunidade escolar com conforto e funcionalidade. Ela era também uma forma de comunicar os preceitos da República emergente. Deveria, portanto, impressionar, causar admiração e emocionar, além de passar uma noção de estabilidade e nobreza das administrações governamentais, conforme explica Wolff (2010, p. 59): “Um dos atributos que resultam dessa busca é a monumentalidade, consequência da excessiva preocupação em serem as escolas públicas edifícios muito ‘evidentes’, facilmente percebidos e identificados como espaços da ação governamental”.

Schueler e Magaldi (2008, p. 43) dizem que essa arquitetura “colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar o regime republicano, seus signos e ritos”. No mesmo sentido, Castilho (2014, p. 68) descreve que essas construções foram verdadeiros marcos de referência na paisagem urbana. “A escola era mais que um local onde se recebia a instrução elementar, ela representava a grande obra republicana, representava o progresso, o futuro”.

A construção de espaços específicos para as atividades escolares não era, no entanto, um fato isolado, mas inseria-se em um contexto de modernização das estruturas herdadas do Império: as novas atribuições públicas exigiam do Estado instalações físicas adequadas para seu funcionamento (RAMALHO; WOLFF, 1986, apud CASTILHO, 2014).

O desenvolvimento de uma política de imigração, com a eliminação da mão de obra escrava e a priorização do imigrante em detrimento dos trabalhadores negros, as redes de circulação (estradas, balsas, pontes, ferrovias) para maior fluidez de produtos comerciais e a criação de estabelecimentos de justiça e repressão (fórums, cadeias, hospício) que pudessem proporcionar o convívio “seguro” entre os cidadãos estiveram na ordem do dia.

Essas políticas de segurança estavam em consonância com as políticas de saúde, o que colaborou, segundo Wolff (2010, p. 132), para a “profusão de posturas legais com relação à higiene e saneamento das cidades, das habitações e dos edifícios públicos”. Tal afirmação nos remete, por exemplo, à discussão sobre a retificação do rio Tietê. Em última instância, podemos

dizer que o CEPAV (enquanto uma escola originalmente republicana) e as obras no rio Tietê possuem uma origem comum, um mesmo cerne de pensamento racional que viria a se expressar por meio de políticas higienistas.

Muitas publicações de arquitetura da época traziam informações sobre a escolha do terreno, orientação, sistema de iluminação natural das salas de aula, esquema de circulação, áreas de pátio e localização e quantidade de sanitários. A organização espacial era concebida incorporando preceitos e recomendações de higiene, insolação e ventilação previstos em uma cultura arquitetônica que vinha se firmando desde o século XIX – para exemplificar, não à toa os ambientes do CEPAV possuem pé direito muito alto e grandes janelas. Esses elementos técnicos construtivos dialogavam diretamente com a nova realidade da vida urbana. Quanto mais pessoas habitavam um mesmo espaço, maiores eram os desafios impostos.

Esses itens básicos definem, em termos espaciais, a composição da arquitetura escolar. O que rege todas essas orientações é a questão de higiene das construções. Uma ciência nova, muito afinada com as perspectivas científicas e saneadoras da sociedade do século XIX. É uma sociedade que identifica e classifica as doenças, que descobre os males dos aglomerados urbanos, da falta de insolação, da umidade, dos micróbios (WOLFF, 2010, p. 49).

A simetria também é uma característica marcante dessas construções e “[...] vinha a calhar para o cumprimento da rígida prescrição legal da separação entre os sexos” (CASTILHO, 2015, p. 76). Uma história curiosa do CEPAV é que, durante a sua restauração, nos anos 2000, foram encontradas, abaixo de várias camadas de tinta, as cores que separavam o prédio entre meninos e meninas: uma metade era azul, outra rosa<sup>13</sup>.

Entre 1890 e 1920, foram erguidos no estado de SP cerca de 170 escolas que conjugavam dos mesmos preceitos arquitetônicos e políticos (entre Grupos Escolares, Escolas Modelos e Escolas Normais). Foi em 1894 que começaram a aparecer as primeiras diretrizes para os Grupos Escolares, que referiam-se ao ensino básico (Primeiro Grau) e tinham sua denominação inspirada nos *groupes scolaires* franceses. Essa modalidade de ensino é a que teve mais exemplares em todo o Estado. A maioria foi construída em municípios do interior, até 1910. A capital foi beneficiada com alguns edifícios sobretudo em 1911, ano em que houve grande aporte de recursos para novas construções, e quando presume-se que o CEPAV tenha

---

<sup>13</sup> Essa informação foi obtida em conversa com funcionárias da Escola, em 2015.

sido construído. O nome “Grupo” foi a identidade dessas instituições até as reformas educacionais dos anos 1970, quando passaram a atender pela sigla EEPG<sup>14</sup>.

Com os Grupos Escolares, consolidou-se a difusão do ensino simultâneo, quando um único professor trabalha com todos os alunos da classe, desempenhando as mesmas atividades ao mesmo tempo. “[...] Esse método irá requerer cada vez mais homogeneidade das turmas, o que será obtido a partir da implementação progressiva da seriação como um elemento chave da forma escolar moderna” (SCHUELER E MAGALDI, 2008, p. 37). A seriação, ou seja, a separação dos alunos em classes segundo grau de aprendizado e por sexo demonstrou acima de tudo a prática educativa sob uma óptica racionalista (WOLFF, 2010), quase uma ‘produção de alunos em massa’, com referência ao mundo industrial.

A seriação atuou como um dos ‘pilares de ordenação temporal’, que tem relação direta com o sistema de progressão por idade, atualmente aceito como o padrão de um caminho a ser percorrido de forma linear e ascendente. Tal método se apresentou em um momento em que a escola precisava ser legitimada como instituição central do mundo civilizado: “Definiu-se um percurso a ser cumprido pelo aluno ao longo de sua escolarização inicial e criaram-se as condições para o fortalecimento da cultura escolar e da própria escola no interior da sociedade” (SCHUELER E MAGALDI, 2008, p. 43).

Os historiadores da educação apontam um campo de tensão e de disputas que culminam nesta escola primária (seriada, graduada, circunscrita a espaços e tempos específicos) “[...] como modelo ideal e hegemônico, como lugar social de educação da infância” (op. cit., p. 34). Para o novo regime, as práticas pedagógicas do império estariam superadas (como a memorização, a tabuada cantada, a palmatória e os castigos físicos), assim como não seria admissível o “tradicionalismo do velho mestre-escola” (op. cit., p. 35) e a má formação especializada dos professores – cuja figura tornou-se central. Ao professor (cada vez mais representado pela figura feminina), “[...] foi atribuída uma missão cívica primordial, a de ‘apóstolo da civilização’, o que demandava um preparo bastante consistente, tendo como referência a magnitude da tarefa” (op. cit., p. 50).

Foram criadas, então, as escolas que formariam os professores com foco na educação básica. São as chamadas Escolas Normais<sup>15</sup>, muito destacadas na Primeira República, nas quais

---

<sup>14</sup> Escola Estadual de Primeiro Grau

<sup>15</sup> É interessante notar que, segundo Wolff (2010), o ensino nos Ginásios era mais aprofundado que o das Escolas Normais, uma vez que desprovido do caráter profissionalizante. O conteúdo dos ginásios era mais erudito e literário, e distribuía-se por um número de anos que variou em torno de cinco. Ela diz também: “a formação mais erudita manteve-se, ainda, como própria às elites e em estabelecimentos de ensino secundário, os *ginásios*, os quais, porém, não significaram investimento público significativo. Por toda a primeira república coube, principalmente, à iniciativa privada o equacionamento desse ensino em escolas particulares, muitas delas

os alunos eram os aprendizes de mestres e exercitavam-se nas Escolas-Modelo<sup>16</sup>, que ficavam em prédios anexos. A Escola Normal da capital foi inaugurada em 1894 com festa, banda e discursos, em um grande largo no Centro, onde inicialmente previa-se a construção de uma catedral.

A escolha de erigir a Escola Normal naquele local foi tida como o exemplo da política que se pretendia laica, pelo posicionamento da educação enquanto promotora do progresso e da civilização plena, por meio de verdadeiros monumentos. Não à toa este local, em seguida, recebeu o nome que perdura até os dias atuais: Praça da República. Essas construções também levaram dinamismo ao seu entorno (como aconteceu com as estações de trem) e foram “copromotoras do desenvolvimento urbano” (WOLFF, 2010, p. 150) nas regiões em que se instalaram.

A escola republicana também abraçou um papel de “formação do caráter e desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança” (SCHUELER E MAGALDI, 2008, p. 45).

Mensagens de caráter moralizante e cívico foram amplamente propagadas pela escola pública primária, por meio de formas diversas, como a presença de símbolos patrióticos no dia a dia da escola e nas situações festivas, o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico, as leituras prescritas aos alunos, entre outras. Esse viés civilizador se dirigia a um público interno, constituído basicamente por alunos e famílias, estendendo-se ainda para fora dos muros escolares, de modo a atingir a sociedade como um todo (op. cit).

A concepção arquitetônica da monumentalidade recebeu fortes críticas pelo alto custo das construções, aspecto que dificultaria a concretização dos objetivos de democratização da escola pública (op. cit.). Os grupos escolares eram um fenômeno urbano, uma vez que demandavam elevados gastos. Embora a organização administrativa e pedagógica das novas escolas recebesse maior prestígio, nas periferias e nas áreas rurais ainda era muito comum o antigo modelo multisseriado das Escolas Isoladas, conhecidas como ‘escolas de um professor só’, resquícios do período imperial, em que a educação pública não era prioridade.

Portanto, o sonho republicano escolar não correspondia totalmente à realidade. Schueler e Magaldi (2008, p. 46) dizem que “ainda que a preocupação com a escolarização e com sua extensão a camadas mais ampliadas da população se tornasse crescente, a

---

religiosas, prolongando a tradição imperial de serem as elites provedoras de sua própria educação” (p. 134). Também houve a criação de escolas públicas profissionalizantes femininas e masculinas para atender a uma demanda da indústria crescente (p. 140).

<sup>16</sup> O que hoje talvez se aproxime ao que conhecemos como Escola de Aplicação.

democratização efetiva do ensino ainda se mostrava como uma realidade bastante limitada, nas primeiras décadas do século XX<sup>17</sup>.

Restam inúmeras escolas isoladas de uma sala. Lembrança das escolas públicas do período imperial, permanecem por toda a Primeira República em condições de instalação pouco conhecidas, já que não foram documentadas. Ao contrário das construções exemplares realizadas com projetos específicos, que valia retratar por meio de imagens, não convinha divulgar a precariedade não superada. A permanência de escolas isoladas, como estabelecimentos de ensino responsáveis pela instrução de significativo número de crianças por tão longo tempo, indica que, apesar dos esforços para instalar Grupos Escolares em condições pedagógicas e físicas apropriadas, muita carência não foi atendida (WOLFF, 2010, p. 164).

Ainda de acordo com Wolff (2010), é reconhecível o esforço das administrações paulistas nos investimentos educacionais, mas não conseguiu-se estabelecer uma rede de edifícios suficiente para atender a demanda, tampouco conquistou-se um ensino com o mesmo ‘padrão de qualidade’ por todo o Estado. Apesar disso, a arquitetura monumental “foi suficientemente adequada diante de seus objetivos para quase obliterar as metas não alcançadas” (WOLFF, 2010, p. 325).

Temos aqui um ponto de reflexão fundamental: como a construção de memórias oficiais, com as escolas monumentais, produziram concomitantemente um movimento de apagamento dos registros daquelas escolas que perduravam em condições precárias e ‘insistiam’ em contradizer o discurso da democratização absoluta do ensino. Muitas disputas no período de transição entre Império e República no que se refere a projetos de escolarização e construção de nação foram “[...] desconsideradas pela historiografia em nome de uma memória que confere centralidade à novidade da institucionalidade republicana” (SCHUELER E MAGALDI, 2008, p. 45).

A demarcação do período da Primeira República como o ponto de origem das políticas de democratização da educação escolar no Brasil ainda causa divergência entre estudiosos da história da educação. Jorge Nagle (apud SCHUELER E MAGALDI, 2008, p. 37) defende que é preciso abandonar “marcos políticos clássicos” e “compreender o processo histórico de

---

<sup>17</sup>O analfabetismo chegou a ser erigido como inimigo maior a ser vencido pela sociedade brasileira, tendo “motivado um verdadeiro combate cívico”, de acordo com Schueler e Magaldi (2008, p. 37). As autoras explicam que neste contexto ganharam força muitas expressões nacionalistas, estimuladas pelo impacto produzido pela Primeira Guerra Mundial. Nos discursos, a educação era colocada como problema central da sociedade, ao mesmo tempo em que era a solução para superação de males e para o progresso. Um exemplo foi a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, fundada em 1915, que teve sede em diversos estados.

constituição da escola ao longo do século XIX articulada ao processo de formação/consolidação do Estado Imperial, bem como de sua crise”. Para o autor, a escola primária brasileira não foi uma invenção republicana, o que pode ser bem observado nas chamadas Escolas do Imperador, no Rio de Janeiro, que já expressavam “elementos típicos de um quadro de modernidade pedagógica” (op. cit., p. 44), embora com muito mais timidez em termos quantitativos.

Jorge Nagle, na tese *Educação e Sociedade na Primeira República*, defendida em 1966 e publicada em 1974, já questionava a pertinência de uma classificação que tendia a enfatizar mais supostas rupturas, ao invés de problematizar a complexidade dos processos históricos de mudança social, cultural e política, as continuidades e as permanências e os jogos de disputas e tensões, imbricações e apropriações mútuas entre representações do novo e do velho, do moderno e do antigo, da inovação e da tradição (SCHUELER E MAGALDI, 2008, p. 36)

A periodização da História e as marcações temporais exatas servem como elemento didático que confere uma linearidade não existente no ‘mundo real’. Como artifício historiográfico, demarcamos um panorama claro das características das escolas republicanas, muitas das quais permanecem até os nossos dias. Mas faz-se necessário considerar a problematização trazida acima para entender a História não como um apanhado de fins e começos, mas como resultado das tensões sociais que originam dinâmicas diversas e concomitantes de agir sobre o mundo.

Figura 6. CEPAV retratado em diferentes épocas



William Janssen, 29/1/1957

*Acima, pavimentação da Avenida Cruzeiro do Sul, em 1953. É possível ver parte da escola no canto esquerdo da foto; Acima, à direita, bonde na Avenida Cruzeiro do Sul, em 1957; Ao lado, fachada da escola.*

*(Fonte: Acervo Fotográfico do Arquivo Histórico de SP; Site 'São Paulo Antiga'; Centro de Referência em Educação Mário Covas)*



Fonte da foto: 3a. Conferência Nacional de Educação: 7 de Setembro de 1929. *Estado de São Paulo : Edifícios Escolares.* São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1929.



Figura 7. Imagens de costumes escolares na Primeira República



*Fotos tiradas em 1908 na Escola Normal e Anexa (Escola Modelo) da Capital, localizadas na Praça da República, para exemplificar costumes escolares na Primeira República*

*Fonte: Arquivo Público do Estado*



### **CAPÍTULO III – A PEDAGOGIA DOS ESPAÇOS, A CIDADE EDUCADORA E O PATRIMÔNIO**

*Como diz Paulo Freire, a cidade somos nós e nós somos a cidade.  
E o tipo de cidade que desejamos depende do tipo de pessoas que queremos ser.  
E o tipo de pessoas que queremos ser depende das escolas que iremos construir e frequentar.  
Beatriz Goulart, 2012*

Após situar a instituição escolar no período da Primeira República, procura-se a partir de agora tecer relações centrais neste trabalho: de que forma espaços escolares são, também, um reflexo do desenvolvimento territorial das cidades e do pensamento racional voltado aos espaços urbanos, e como eles próprios são elementos formativos fundamentais, participantes do currículo oculto no processo de ensino-aprendizagem.

Este currículo oculto não está em momento algum dissociado de uma pedagogia da cidade. Após breve passagem pela ideia de territórios educadores, propõe-se um olhar para esta mesma cidade a partir do patrimônio – conceito também problematizado a partir de sua vertente ligada às práticas educativas, a chamada Educação Patrimonial. Afinal, no processo de formação das cidades, com quais critérios definimos o que é ou não patrimônio, e de que forma esses critérios relacionam-se com a educação?

#### **1. O que há de pedagógico no espaço?**

Como dito anteriormente, a escola na Primeira República, por ela mesma, não nos diz muita coisa: se é importante entender o que esse período significou para a educação pública brasileira, é igualmente fundamental costurar relações entre esta racionalidade republicana, que se materializou no espaço por meio de construções e intervenções como o prédio do CEPAV, e o quanto esta forma que dá vida à Escola também se apresenta como condicionante nos processos de ensino-aprendizagem.

Para isso, cito Paulo Freire (1996) na tentativa de iniciar uma resposta à indagação que dá nome ao subtítulo acima. Freire escreve que os espaços possuem uma natureza testemunhal, uma vez que nele se cruzam gestos humanos “cheios de significação”. Ele defende, e isto me parece fundamental, que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p. 45).

O que há de pedagógico no espaço talvez seja aquilo que justamente não é dito, mas visto, sentido, experimentado e vivido. Freire (1996, p. 45) explica da seguinte maneira: “É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola

respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam”.

O espaço é mais do que cenário das vivências humanas, é “[...] mais que simples concretude externa ao homem e mais que uma abstração mental: ele é elemento constituinte de suas experiências e, conseqüentemente, de processos de significação” (CASTILHO, 2014, p. 34). Para Vygotsky (apud CASTILHO, 2014), a base do processo de significação é a experiência. As ‘relações reais’ se dão sobre espaços produzidos pelo homem. Assim, “o espaço será também mediador da construção de significados e sentidos do mundo e das atividades e experiências vividas nele” (CASTILHO, 2014).

Quando falamos no ambiente escolar, nos referimos a um espaço no qual, entre infância e adolescência, construímos parte importante de nossas relações e convivências cotidianas. As características físicas, a sua localização e toda a sua materialidade orienta os modos como é habitado. É nele que se efetivam uma “pedagogia, uma educação, uma visão de homem e de mundo” (CASTILHO, 2014, p. 46). Logo, constitui-se como uma parte importante do currículo oculto que reverbera por toda a vida e talvez seja o elemento formador mais silencioso de todos.

O conceito de currículo oculto, difundido pelos autores da teoria crítica do currículo, é entendido como o que está por trás da ação educativa, mas não está explícito, ou seja: as normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e, habitualmente, não são mencionados na representação feita pelos professores dos fins ou objetivos (APPLE, 1982, apud GOULART, 2012, p. 106).

Beatriz Goulart (2012) afirma que o espaço escolar não é necessariamente educativo. Ao atravessar mais de dois séculos de existência, as instituições escolares mantêm como essência uma disposição física pensada funcionalmente “para docilizar os corpos, modelar subjetividades, homogeneizar comportamentos, fragmentar a percepção, controlar a produção” (GOULART, 2012, p. 103). A centralidade do espaço escolar ainda é a sala de aula, comandada por um professor. A autora ainda nos diz:

Seguindo códigos e legislações seculares, os projetos e construções destinados às redes públicas de educação infantil dos municípios brasileiros, em sua maioria, resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle. E, exatamente por isso, não acolhem nem promovem a autonomia e a criatividade, não permitem a prática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, do imprevisto e da liberdade daqueles que frequentam a escola (op. cit, p. 101).

Goulart apresenta um ponto de vista em que o modelo de escola do século XIX, que teve sua propagação com os Grupos Escolares, é questionado. E este importante

questionamento remete, para além das críticas à organização administrativa da escola, à sua organização física, à sua relação com o entorno, onde se deve “considerar o potencial educativo dos bairros e das cidades” (GOULART, 2012).

Aqui, então, mudamos a escala de análise. Se estamos falando de uma pedagogia do espaço escolar interno, esta não está em momento algum dissociada de uma pedagogia da cidade. Se as várzeas dos rios são ocupadas por grandes avenidas marginais, se as calçadas são diminutas frente às faixas ocupadas por carros, se os horizontes se perdem pelos prédios que brotam do chão, é certo que estamos falando de *uma* forma de se produzir o espaço e habitá-lo. E estamos falando, também, de *uma* forma de viver e, portanto, de conceber (e também viver) a escola.

O que seria este espaço urbano que nos constitui e que é constituído por nós? Milton Santos (2008) considera que o espaço não é apenas um “reflexo” da sociedade, uma vez que atua como um elemento interventor no processo histórico. “De um lado, ele se define pelo conjunto mas também o define; ele é simultaneamente produtor e produto; determinante e determinado; um revelador que permite ser decifrado por aqueles mesmos a quem revela” (SANTOS, 2008, p. 163).

Neste mesmo sentido, Ana Fani Carlos (1994) propõe transcender a ideia de espaço enquanto mera localização de fenômenos, enquanto palco ‘passivo’ para o teatro das atividades humanas. “O espaço geográfico não é a base da história mundial, mas o produto das relações fundamentadas na divisão do trabalho que ocorrem num determinado momento histórico entre os homens e a natureza”<sup>18</sup> (CARLOS, 1994, p. 34).

A autora indaga, explicando (op. cit. p. 22): “Como ultrapassar a ideia de localização, de modo a perceber que as modificações que a sociedade imprime no espaço geográfico pressupõem transformações da própria sociedade, na medida em que o espaço reproduz-se concomitantemente à reprodução da própria realidade? ”.

Partindo da premissa de que o processo de constituição da humanidade contempla a produção do espaço, chegamos à ideia segundo a qual a “produção do espaço” é condição, meio e produto da ação humana. Esse movimento triádico sugere que é através do espaço (e no espaço), que, ao longo do processo histórico, o homem produziu a si mesmo e o mundo como prática real e concreta (CARLOS, 2015).

---

<sup>18</sup> Sobre a pertinente diferenciação entre espaço e natureza: “A ideia de espaço geográfico está muito distante da ideia de natureza, encetando a perspectiva de discuti-lo como uma obra. Desta feita, o espaço geográfico aparece como movimento historicamente determinado da produção social. Assim, cada transformação ocorrida ao longo do processo civilizatório implicará espaços diferenciados, com conteúdos diversos. (CARLOS, 1994, p. 35)

O espaço urbano produzido pelos homens é fruto das relações de trabalho capitalistas, o que ajuda a explicar as desigualdades espaciais que revelam as crises e contradições das médias e grandes cidades. “A cidade é a expressão mais contundente do processo de produção da humanidade sob o desenvolvimento da reprodução das relações capitalistas” (CARLOS, 1994, p. 250). Segundo a autora, ao produzir o espaço geográfico, produz-se também um modo de vida, de pensar, de sentir. Logo, “pensar o urbano significa também pensar a dimensão do humano”.

Parece fundamental, portanto, olhar para o espaço como elemento pedagógico de primeira grandeza. E, nesta perspectiva, a cidade é um campo repleto de possibilidades, de aventuras possíveis de expansão dos olhares para além das escolas. É por esse olhar revelador, crítico e afetuoso que podemos humanizar as relações escolares e dar sentido à sala de aula situando-a em um espaço maior de convivência, de diálogo, de contradição... a cidade. Não uma cidade inerte, mas potencialmente educadora, um verdadeiro laboratório para a vida a partir da experiência de cada ser que a habita.

A chamada cidade educadora apenas pode ser vista a partir do que Beatriz Goulart chama de educação integral, que coloca em xeque o funcionalismo da cidade e do ambiente escolar. Uma educação que exige a reinvenção dos espaços, que contemple não apenas a escola, mas também o entorno, a comunidade, o bairro e a cidade, formando um binômio “educação-território” que, segundo Goulart (2012, p. 105), considera “a formação dos sujeitos da educação como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais”.

O conceito de cidade educadora pode e deve alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades (MOLL, 2007, apud GOULART, 2012, p. 108).

O território urbano passa a ser um território potencialmente educativo. Nesse sentido, a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. Trata-se de associar à escola o conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações, experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. (GOULART, 2012, p. 107)

Por fim, Paulo Freire (1996, p. 137) também reflete sobre o assunto do ponto de vista da formação docente:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

## **2. Enxergar a cidade a partir do patrimônio<sup>19</sup>**

A origem da palavra patrimônio nos remete àquilo que é passado de pai para filho, por gerações. Esta pequena consideração etimológica ajuda-nos na tentativa de compreender de que forma o patrimônio, em suas mais variadas formas, está intrinsecamente ligado à nossa vida e, conseqüentemente, às cidades em que vivemos.

Socialmente, tendemos a enxergar o patrimônio como alguma coisa que, provida de inestimável valor, merece ser preservada. A ideia de preservação, no âmbito urbano, evoca o primeiro questionamento: por que devemos preservar, afinal? Em síntese, porque há algum nível de ameaça de destruição, cuja raiz encontra-se fundamentalmente em uma crença no progresso que baseia-se na dinâmica do destruir para reconstruir.

A necessidade de preservação evocada pela iminência da destruição, porém, toca em pontos que passam ao largo de uma lógica racionalista, o que adiciona uma importante contradição ao processo: a preservação de algo acontece, em geral, em nome da manutenção de um suporte de memória que em alguma medida constitui a identidade de determinado grupo.

Há, portanto, um conflito permanente entre racionalidades e subjetividades quando o assunto é preservação de memórias. Michel Pollak (1992, p. 204) diz que a memória é “constituente do sentimento de identidade tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.

No caso das cidades, a perda do suporte físico da memória mexe com aspectos existenciais da vida e das relações. Sem este suporte, muitos espaços perdidos viram ficção para as gerações seguintes. O cinema, a praça, uma calçada, um parque... todos podem ser “objetos” biográficos dos que por ali passam e deixam um pouco de si. A perda de alguns espaços é sentida como estranhamento, que remete ao desenraizamento (o enraizamento seria o produto da relação ativa com a coletividade que fazemos parte).

---

<sup>19</sup> Parte deste subcapítulo foi escrito com ajuda de anotações feitas nas aulas da disciplina “Educação Patrimonial e Projetos Educativos”, ministrada pela profa. Simone Scifoni no 1º semestre de 2016, na USP.

Ao longo da história, o patrimônio foi visto como obstáculo ao progresso e entrave ao crescimento. Contemporaneamente, ainda pode ser visto dessa forma, mas é preciso relativizar: são muitas as formas encontradas para incorporá-lo ao mercado, para transformá-lo em cenário e simulacro da histórica. Este patrimônio estéril e distorcido é o que leva aos “abusos” da memória, na expressão utilizada por Todorov (1995).

Mas, sabendo dessa relação direta do patrimônio com a memória e a formação da identidade, o que mais nos interessa neste momento é refletir sobre como são estabelecidos os critérios que determinam a valoração de um bem ou de uma manifestação cultural. Isso porque há uma naturalização do patrimônio como algo que alguém determina, de cima para baixo, em uma narrativa que geralmente apazigua conflitos e reforça ideários oficiais e ‘vencedores’.

Nesse sentido, notamos uma tendência à valorização absoluta daquilo que é considerado ‘monumental’ em detrimento de manifestações populares, qualquer que seja a natureza. A monumentalidade muitas vezes está calcada em discursos técnicos que não passam pela memória, mas sim por um suposto valor intrínseco ao objeto. Neste caso, falamos de um patrimônio desumanizado, “coisificado” e sem vida.

Ao recorrer à literatura, observamos que o tema da fetichização do patrimônio é constantemente problematizada, uma vez que nos aparece como armadilha pronta e fácil. Ulpiano Meneses (2009, p. 34) diz que o *ventre gerador* do que é considerado patrimônio são as práticas sociais, mas que “continuamos a trabalhar como se o valor cultural fosse identificável exclusivamente a partir de certos traços intrinsecamente presentes nos bens. É deslocamento de significados, reificação, fetichização”. E isso vale tanto para o patrimônio material quanto o imaterial<sup>20</sup>. Essa reificação, conforme explica Scifoni (2012), “retira estes objetos de seu contexto, o tecido social, isolando-os do conjunto dos processos sociais”.

É preciso desmistificar e desfeticizar o patrimônio, o que significa explicitar que os patrimônios não são objetos dados, cabendo ao poder público apenas a tarefa de reconhecer neles valores intrínsecos. Valores são atribuídos, resultado de escolhas que são feitas (SCIFONI, 2012, p. 203)

Há, dessa forma, uma linha condutora de nosso raciocínio: o patrimônio não é algo que tenha valor em si, mas sim, um valor que lhe foi atribuído. Logo, “se o valor é sempre uma atribuição, quem o atribui? Quem cria valor?” (MENESES, 2009, p. 33).

---

<sup>20</sup> Sobre esta questão, Ulpiano Meneses diz: “Podemos concluir que o patrimônio cultural tem como suporte, sempre, vetores materiais. Isso vale também para o chamado patrimônio imaterial, pois se todo patrimônio material tem uma dimensão imaterial de significado e valor, por sua vez todo patrimônio imaterial tem uma dimensão material que lhe permite realizar-se” (p. 31).

Falar e cuidar de bens culturais não é falar de coisas ou práticas em que tenhamos identificado significados intrínsecos, próprios das coisas em si, obedientemente embutidos nelas, mas é falar de coisas (ou práticas) cujas propriedades, derivadas de sua natureza material, são seletivamente mobilizados pelas sociedades, grupos sociais, comunidades, para socializar, operar e fazer agir suas ideias, crenças, afetos, seus significados, expectativas, juízos, critérios, normas, etc – e, em suma, seus valores. Só o fetiche (feitiço) tem em si, por sua autonomia, sua significação. Fora dele, a matriz desses sentidos, significações e valores não está nas coisas em si, mas nas práticas sociais. Por isso, atuar no campo do patrimônio cultural é se defrontar, antes de mais nada, com a problemática do valor, que ecoa em qualquer esfera do campo (MENESES, 2014, p. 32).

O autor diz que é essencial “repensar o quadro de valores culturais vigente e que precisaríamos formular do ponto de vista das práticas culturais e seus praticantes, não mais supondo que tais valores sejam imanentes às coisas” (p. 25). Como identificar os valores deste espaço que é a escola? Não se trata de desconsiderar seu espaço como mediador simbólico, conforme mostrou Castilho (2014), mas sim entender a prática social que se estabelece neste espaço e oferece, portanto, sentido à sua preservação.

Meneses (2009) questiona os valores atribuídos mais recorrentes, como o material, imaterial, natural, ambiental, histórico, arquitetônico, artístico. Foram estes, inclusive, que trabalhei com os alunos em uma das aulas expositivas, em crítica que farei adiante. Para ele, os patrimônios podem ter valor cultural, que se desmembram em valores cognitivos, formais, afetivos, pragmáticos e éticos.

Qual a origem geradora do fetiche do patrimônio? Por que há tanta dificuldade (prática e acadêmica) em lidar com a ideia da geração dos valores patrimoniais a partir das práticas sociais? Scifoni (2012) explica que, historicamente, em um país de tão grande diversidade cultural, os patrimônios valorizados sempre apresentaram enorme coesão e uniformidade, sendo “ligados às elites econômica, política, religiosa e militar”<sup>21</sup>.

Isso porque, no Brasil, a escolha histórica em acompanhar o modelo francês de proteção do patrimônio nos tornou reféns da representação da memória a partir de tudo que é monumental e excepcional, apagando-se os conflitos e as desigualdades e simulando-se uma sociedade nacional cujos símbolos são a grandiosidade e o prestígio. Declarou-se, assim, na perspectiva do patrimônio, a invisibilidade de determinados sujeitos sociais, como é o caso dos trabalhadores urbanos e rurais: primeiro os escravos, depois os operários e

---

<sup>21</sup> “São sedes de fazendas, palacetes e engenhos produtores da riqueza econômica do país; fortificações e fortalezas militares que garantiram a posse do território pela colonização portuguesa; igrejas e capelas que evidenciam o papel do catolicismo na construção da nação; Casas de Câmara e Cadeia que representam o poder e controle de uma elite política sobre o social. A coesão e uniformidade em um país de grande diversidade cultural são dadas, assim, pelos sujeitos ali representados” (SCIFONI, 2012, p. 200)



camponeses. Essa invisibilidade reforça o caráter subalterno das classes populares e de suas memórias, garantindo a reprodução das relações de desigualdade social e a hegemonia de classe até hoje (SCIFONI, 2012, p. 202).

Tal afirmação me parece profundamente verdadeira e dilacerante na história da Escola. O CEPAV representa um monumento simbólico da Primeira República e traz incrustado em si uma gama de símbolos do modelo escolar pautado na ‘ordem e progresso’, que, conforme citado no capítulo II, serviram também para obliterar os problemas que permaneceram com uma educação pública não democratizada totalmente.

Dessa forma, o desafio para o Projeto Memória é ainda maior. Como olhar para estes símbolos? Como ressignificá-los? É apenas por meio da presença da Escola na paisagem que podemos questionar as narrativas construídas em cima dela. É a partir deste suporte material que podemos nos indagar sobre o que foi destruído e o que permanece na cidade. É a partir das práticas sociais que se desenrolam nos corredores da Escola que podemos trabalhar pelo fortalecimento de um Projeto que construa as memórias e as identidades não naturalizando e fortalecendo as narrativas de dominação, mas utilizando-as para a formação crítica dos alunos. “Ao invés de tratar o patrimônio unicamente valorizando e enfatizando a técnica e a arquitetura, o desenho ou a qualidade do material construtivo (...) é preciso compreendê-lo à luz dos processos sociais que o produziram e dos quais ele é testemunha” (SCIFONI, 2012).

### **3. As problematizações do conceito de Educação Patrimonial**

É neste ponto, então, que urge problematizarmos a complexidade que envolve o conceito de Educação Patrimonial. Para Bensaid (2008, apud SCIFONI, 2015, p. 203), “a herança não é algo estéril e inerte, ela é o que fazemos e desejamos fazer dela. Neste sentido, uma questão inicial e essencial a todo projeto de Educação Patrimonial é refletir sobre de que herança está se tratando e o que se quer com esta transmissão”. Scifoni (2015) faz a crítica de uma “busca descompromissada do passado pelo passado, um esforço acrítico e voltado em si mesmo”.

Não se trata de um “dever de memória”, que nos obrigue a rememorar e celebrar tudo acriticamente e sob uma idolatria da lembrança, mas de um “trabalho de memória” que, por princípio, provoque a auto compreensão da sociedade com todas as relações conflituosas e contraditórias do passado (SCIFONI, 2015, p. 203).

Para Mário Chagas (2013, p. 4), a expressão ‘educação patrimonial’ é redundante, uma vez que não se pode pensar ou praticar a educação fora do campo do patrimônio. “A educação

é uma prática sociocultural. Nesse sentido é que se pode falar no caráter indissociável da educação e da cultura ou ainda na inseparabilidade entre educação e patrimônio”.

O caráter de confluência e de encontro trazido por Chagas também é exaltado por Silveira e Bezerra (2007, p. 82), quando explicam que “a educação patrimonial situa-se nos interstícios disciplinares”. Não se trata de fundir horizontes de várias disciplinas a partir de práticas patrimoniais sem qualquer tipo de tensionamento, “[...] pelo contrário, sinalizamos para os dilemas e complexidades existentes na aproximação de saberes, metodologias e perspectivas teórico conceituais que precisam ser negociadas no ato mesmo de se lançar à interdisciplinaridade” (SILVEIRA E BEZERRA, 2007, p. 88). Mário Chagas (2013, p. 3) também traz como pressuposto o que chama de “campos de tensão”.

Há uma gota de sangue, suor, lágrima e outros tantos líquidos que contribuem para os registros de memória e constituem aspectos da nossa própria humanidade. Museu, memória e patrimônio configuram campos independentes, ainda que articulados entre si. Eles são arenas políticas, territórios em litígio, lugares onde se disputa o passado, o presente e o futuro.

Por isso mesmo, a Educação Patrimonial não se constitui em um produto final e acabado, em uma ação fechada, e sim a um processo, que deve ser “parte integrante do conjunto de estratégias e ações desenvolvidas desde o início da fase de identificação e proteção dos bens” (SCIFONI, 2015, p. 198).

O que se propõe estar ‘em jogo’ não diz respeito, de forma majoritária, à “[...] autenticidade do ponto de vista do material construtivo ou da técnica, mas a sua autenticidade do ponto de vista simbólico, como um bem efetivamente portador de sentidos memoriais e afetivos” (SCIFONI, 2015, p. 200). Silveira e Bezerra (2007) ainda dizem que é o olhar a partir de uma perspectiva ética de “[...] reciprocidade que situa o diálogo e a troca cultural como um horizonte possível”.

Em se tratando de educação, porém, já nos parece esperado: é muito recorrente que as ações de educação patrimonial estejam relegadas a um papel secundário. Para Scifoni (2015, p. 197), “o desafio maior da Educação Patrimonial hoje, no Brasil, é justamente o de torná-la um componente essencial de todo o processo de identificação do patrimônio”.

Repensar a Educação Patrimonial dentro da ideia de uma *nova pedagogia* requer assim, romper com a tradição da transmissão da cultura baseada na celebração daquilo que se configurou como barbárie. Um exemplo disso tem sido o tratamento dado em Educação Patrimonial aos bens testemunhos da colonização portuguesa, postura que celebra a técnica, seja ela a arquitetura de pedra e cal ou a da taipa de pilão, tratando o patrimônio como objeto reificado e fetichizado, que se explica em si mesmo, como produto meramente de sua técnica ou sua arquitetura. Um olhar a contrapelo pede a inserção destes bens em sua totalidade explicativa, um contexto histórico de relações

conflituosas de defesa de uma terra invadida e apropriada por estrangeiros, de expropriação, de extermínio e escravização de sua população nativa. Como é possível admirar o belo arquitetônico destas construções sem lembrar a violência que o processo de colonização representou para o indígena? (SCIFONI, 2015, p. 203).

Por fim, há que se desmistificar a ideia da Educação Patrimonial na chave do clássico ‘conhecer para preservar’, considerando que não há uma relação mecânica direta entre conhecimento e preservação. Atribuir a falta de preservação ao desconhecimento da população pode levar a um esvaziamento do debate, reforçando uma ideia despolitizada e ao mesmo despolitizadora do problema. Na perspectiva de Educação Patrimonial aqui abordada, o ponto crucial não é de ignorância (o que corroboraria uma visão de educação tradicional da transmissão de conhecimento e de esclarecimento – “clarear” a mente). O ponto é de relação.

Essa relação é aquela construída no respeito à diversidade de narrativas. E a porta de entrada para uma experiência nesse sentido é a sensibilização. É a educação como interlocução e diálogo, participação e permanência. É a recusa da ideia de patrimônio enquanto congelamento de ideias, seletividade de memórias pré-determinadas, determinações desenraizadas que servem a práticas de dominação.

Ensinar o respeito ao passado, mais do que sua simples valorização, é contribuir para a formação de uma sociedade mais sensível e apta a construir um futuro menos predatório e descartável, menos submetido à lógica econômica de um mercado cada vez mais voltado para os jovens, seus hábitos e seus gostos (ou a falta e a volatilidade destes). É construir uma sociedade que respeite seus velhos como portadores de saberes e tradições que precisam e devem ser reinventados ou transmitidos, em sua integridade, às gerações futuras. Uma sociedade culta é uma sociedade cultivada, seja pelos meios formais de educação – a escola –, seja pelos informais – a família, os mestres, as práticas sociais etc. E será culta, no sentido mais amplo de portadora de uma cultura, na medida em que for *capaz de escolher*, no passado e no presente, aqueles – objetos, signos, pessoas, tradições etc – com as quais quer construir sua linha do tempo no mundo (CASCO, s/d, p. 3).

## **CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: prática**

O quarto e último capítulo apresentará os caminhos percorridos na execução do Projeto Memória, que começou em setembro de 2015, no CEPAV. Foram três meses (setembro – dezembro) de trabalhos que geraram um campo fértil de reflexão que agora se pretende apresentar e debater. Com apoio na realidade, procurarei inserir os assuntos abordados até o momento, procurando dar-lhes algum sentido.

O Projeto Memória inicialmente atendeu às exigências da disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Geografia e Material Didático, que faz parte da grade curricular da Licenciatura em Geografia da USP, e aos poucos ganhou ‘vida própria’. A proposta veio com a percepção da demanda e, claro, da total abertura da direção da Escola à sua execução. Serão relatadas duas experiências principais: as atividades do estágio e a participação da escola na Jornada do Patrimônio de São Paulo, que aconteceu em dezembro de 2015 como um desdobramento do Projeto.

### **1. Projeto Memória – Considerações iniciais**

Ao longo da convivência com a comunidade escolar da E. E. Padre Antonio Vieira, uma observação importante é que todos, uns mais outros menos, desconhecem a história do edifício que hoje abriga seu cotidiano. Este é o ponto principal de abertura da escola para o Projeto, mas também para o entendimento desta instituição como lugar privilegiado enquanto núcleo agregador em torno da construção de memórias, não apenas para a comunidade interna, como potencialmente para os moradores do bairro de Santana. O CEPAV já é um patrimônio tombado pelo Condephaat e Conpresp<sup>22</sup>, o que teoricamente o protege dos riscos de destruição impostos pela (ir) racionalidade que está no cerne da formação territorial da cidade, como vimos.

Um dos principais pontos da proposta foi mostrar que o CEPAV somente tem sentido junto ao seu entorno, que em uma escala de detalhe abrange o que foi o primeiro núcleo de povoamento de Santana. Esta ideia está pautada no conceito de cidades educadoras, como já debatido, e também no Estudo do Meio, que Nídia Pontuschka (2004) considera como “um dos caminhos para realizar a aproximação entre os saberes fragmentados”. Historicamente, as propostas de Estudo do Meio mostram que a escola não é um compartimento fechado, preparando para a vida estando fora dela.

---

<sup>22</sup>Conpresp: Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (esfera municipal).

Ao longo do estágio, ficou claro como a Escola localiza-se em um ponto rico em possibilidades de abordagem de temas como a produção do espaço urbano e as crises geradas pela relação ‘público x privado’ nas grandes cidades. Esta é, afinal, uma das potências que o âmbito local oferece para as práticas escolares, não só de Geografia.

Provocar a inquietação nos alunos para um novo olhar sobre os espaços em que estão inseridos talvez tenha sido o motivo de ser mais profundo do Projeto Memória. Alguns questionamentos que nortearam as ações foram: no mundo em que vivemos, o que precisa ser lembrado, e como? De que forma as permanências e discontinuidades do espaço que habitamos constituem a nossa identidade? Quando a cidade muda, neste processo de destruição e construção, devemos indagar: por quem e para quem são feitas estas mudanças?

Desde o princípio, a proposta era que os alunos passassem por uma formação ‘básica’ nos temas relacionados a patrimônio e memória. Era preciso entender alguns termos e criar familiaridade com os assuntos, para então iniciar reflexões críticas, com o objetivo – a longo prazo, se fosse possível – de fazê-los observar a cidade com novos olhares.

No desenrolar das semanas, no entanto, foi urgente refletir sobre as condições que permeiam a construção da ideia de patrimônio. Por que, afinal, o Projeto passava a eles a noção de que havia, naquele prédio, um valor que merecia ser preservado? A arquitetura, em si, não seria capaz de explicar a complexidade dos valores envolvidos naquele bem. Nem o fato de que a escola possui mais de 100 anos, tampouco a constatação de que o prédio é um exemplar da Primeira República paulista.

Alguns alunos passaram a contar que observavam mais os prédios e construções antigas da cidade e lamentavam que muitas estivessem abandonadas. Outros diziam que passaram a valorizar mais a escola porque ela é “antiga”. Dessa forma, o Projeto estaria contribuindo para a perpetuação de uma ideia de patrimônio calcada nas monumentalidades próprias dos discursos oficiais? Ou na fetichização do “antigo” por ele mesmo? Estaria ajudando a reproduzir uma memória já instituída, a do colonizador?

## **2. A execução do estágio**

O objetivo do estágio foi iniciar o envolvimento da comunidade do CEPAV na discussão sobre a preservação do patrimônio histórico e a memória da escola. As ações visaram, principalmente, inspirar alunos, professores e funcionários a darem continuidade ao projeto nos próximos anos, aprimorando-o.

As metodologias utilizadas foram aulas expositivas sobre temas como história do bairro de Santana, patrimônio e tombamento; trabalhos de campo; registros de memória oral com ex-alunos e ex-professores; mutirão de pesquisa no porão da Escola e montagem de exposição sobre os temas aprendidos.

## **2.1. As aulas expositivas**

Neste tópico, serão descritos os encadeamentos dos planos de aula executados nos dois primeiros encontros do Projeto. Nas duas ocasiões, os alunos se interessaram pelo tema, especialmente na aula sobre o bairro de Santana, uma vez que se reconheceram naquele espaço ‘irreconhecível’ pelas imagens. Na aula sobre patrimônio, alguns alunos demonstraram postura enfadonha para os conceitos mais formais, mas ficaram muito entusiasmados nas partes com fotos e imagens de patrimônios, demolições, etc.

No entanto, após todo o percurso da pesquisa, é importante que se faça a crítica sobre a sequência didática proposta, especialmente por se tratar do início do Projeto, do momento da sensibilização. Se queremos olhar para o patrimônio a partir de outras chaves que não sejam aquelas sobre as quais discorreremos ao longo do trabalho – reforço dos discursos oficiais; a materialidade do patrimônio com valor intrínseco; reprodução de uma lógica da memória seletiva –, é de se questionar que um dos primeiros momentos do percurso do Projeto tenha sido, justamente, abordar o patrimônio segundo seus conceitos formais.

Na aula 1 (*tabela com a sequência didática na página 55*), foi feito um apanhado histórico e geográfico sobre o bairro de Santana. A aula foi baseada em slides com muitas fotos, que funcionaram como disparadores das explicações orais. A ideia era localizá-los espacialmente, observando a Escola como um elemento que dialoga com todo o entorno. A aula começou abordando o rio Tietê, dada a importância deste elemento natural na formação territorial da cidade e especialmente do bairro, e terminou com o Trem da Cantareira.

Na aula 2 (*tabela com a sequência didática na página 56*), os desafios de análise são maiores. A aula começou com o conceito e as classificações das esferas de patrimônio. Essas classificações, em geral bastante conhecidas, são pouco úteis quando se pretende construir um processo crítico sobre o tema, já que dificultam a chegada ao cerne da questão: com que critérios se define o que deve ou não ser preservado? É neste questionamento que mora a linha condutora de uma nova percepção da cidade, de desconstrução do patrimônio como dado óbvio. Ulpiano Meneses (p. 35) defende que o patrimônio deve ser tratado “unificadamente, sem distinguir as categorias de material, imaterial, natural, ambiental, histórico, arquitetônico, artístico”. Ao mostrar aos alunos os ‘tipos’ de patrimônio e colocar o CEPAV em algumas ‘caixas’ de

classificação, perpetuamos a ideia do olhar fragmentado, não contribuimos para a construção do pensar por meio de relações.

O segundo momento da aula também merece alguns apontamentos: foi apresentado aos alunos os nomes dos órgãos de preservação nas diferentes esferas, sem qualquer questionamento aos métodos e critérios que estes órgãos carregam nas suas avaliações patrimoniais. Em geral, os órgãos oficiais historicamente reproduzem a ideia do patrimônio como fetiche – é preciso reconhecer avanços, claro –, com valorização suprema do ‘valor intrínseco’ da técnica, em um processo muitas vezes elitista, desumanizado e afastado da população. Além disso, foi feita a distinção de patrimônio material e imaterial. Como trabalhado na página x, esta contraposição é muito frágil, uma vez que o imaterial sempre se manifesta em bases materiais, e o material sempre carrega imaterialidades e subjetividades. Esta dicotomia é de pouca utilidade se a proposta é colaborar para a formação de um pensamento crítico nos alunos.

## **2.2. Trabalhos de Campo**

Os trabalhos de campo são fundamentais para consolidar o sentido educador das cidades. A primeira atividade após as duas primeiras aulas expositivas foi feita ao Arquivo Público do Estado, que fica na rua Voluntários da Pátria, próximo à rodoviária do Tietê, e ocupa o terreno de uma antiga fábrica de tapetes.

O acervo do Arquivo Público do Estado de SP é um dos maiores do país. São aproximadamente 12 milhões de documentos catalogados, entre fotos, mapas, ilustrações, jornais e textos, de acordo com o site institucional. Com dez dias de antecedência, foi feita uma triagem de materiais que seriam consultados pelos alunos, para que o tempo da atividade fosse otimizado. O lento sistema de consulta e a imensa quantidade de possibilidades deixaram muita coisa ‘de fora’. No entanto, os cerca de 25 estudantes que estiveram presentes puderam consultar documentos históricos, como listas de chamada de escolas do final do século XIX, croquis de escolas e mapas antigos.

Os alunos também puderam conversar com profissionais que trabalham na área de gestão documental como suporte de preservação de memória, mas também (e o mais importante) vivenciaram um breve momento de pesquisa em fontes primárias. A experiência foi interessante para coloca-los em uma experiência de prática da pesquisa, que exige paciência, persistência e contato com a realidade.

O segundo trabalho de campo foi feito à Casa de Dona Yayá, que fica no bairro da Bela Vista e hoje abriga o Centro de Preservação Cultural da USP (CPC). A casa é considerada um dos últimos remanescentes do antigo cinturão de chácaras que circundava a região central da cidade e assumiu importância histórica ainda maior quando convertida em local de clausura de Sebastiana de Mello Freire, Dona Yayá, que por ser considerada mentalmente incapaz ali viveu reclusa entre 1919 e 1961.

A proposta da visita foi colocar os alunos em contato com profissionais que trabalham com patrimônio histórico e cultural, iniciando alguns debates sobre a memória e as identidades, além de reflexões sobre a cidade como espaço permanente de disputa entre os mais diferentes interesses e atores sociais. Na visita, alunos e professores foram convidados a refletir sobre a formação de São Paulo a partir daquela localidade.

Este segundo trabalho de campo iniciou-se com uma pequena ‘frustração’. Marcado para um sábado de manhã, apenas 9 alunos estavam presentes, além da professora de Geografia e mais duas professoras (de português e química). Ao final, no entanto, a baixa adesão foi essencial para o bom andamento da atividade. Sem o devido preparo pré-campo, tivemos problemas com o itinerário. Num dos equívocos, passamos em baixo do viaduto do Chá, em um momento em que um grupo grande de moradores em situação de rua brigavam entre si, o que colocou o grupo de alunos em estado de tensão. O dia estava chuvoso e uma aluna escorregou, caiu de costas e ficou sem ar. Nenhuma das professoras viu e os alunos tiveram que correr para avisar, pois o grupo manteve-se em geral disperso ao longo do trajeto. Isso evidencia a importância da preparação prévia dos trabalhos de campo, inclusive para que o percurso seja aproveitado ao máximo como possibilidade de aprendizagem.



AULA EXPOSITIVA 1		
1º momento	2º momento	3º momento
<p>a) Ressaltar a presença próxima do rio Tietê;</p> <p>b) Explicar o que são várzeas e rios de planície (meândricos);</p> <p>c) Localizar o rio Tietê no estado de SP, mostrando que é muito mais do que aquilo que vemos na cidade;</p> <p>d) Falar sobre a navegabilidade do rio Tietê e seu uso enquanto espaço de lazer para as pessoas;</p> <p>e) Tecer comentários sobre a retificação do rio.</p>	<p>a) Neste momento, explicar que o CEPAV localiza-se na transição entre a várzea e a colina de Santana (subida da rua Voluntários da Pátria); Fazê-los imaginar visualmente a localização geográfica da escola entre várzea e colina;</p> <p>b) Mostrar fotos dos altos de Santana. Aqui, explicar que o bairro era constituído apenas por chácaras e fazendas. Com imagens panorâmicas, é possível ver como era um bairro rural;</p> <p>c) Mostrar imagem do CPOR (Centro de Preparação dos Oficiais do Exército), explicando que foi construído onde localizava-se a principal fazenda do bairro, a Fazenda Santana, abrangendo toda a região hoje ocupada pelo aeroporto Campo de Marte;</p> <p>d) Mostrar imagem da Chácara Baruel, hoje a Biblioteca Pública Narbal Fontes; e) Mostrar imagens de algumas ruas da região e comentar sobre as mudanças na paisagem: o espaço que comporta diversos tempos;</p> <p>f) Ao falar das mudanças, explicitar que a memória é também identidade – somos constituídos também pelos lugares que habitamos. Mostrar imagens do antigo Cine Hollywood, hoje pequeno Shopping Santana, muito próximo à escola.</p>	<p>a) Iniciar este momento da aula com uma imagem de “cântaros”, explicando a origem da palavra Cantareira;</p> <p>b) Relacionar a Cantareira com a construção do Trem, que inicialmente funcionou como transporte de carga para a construção da primeira adutora de abastecimento de água do Sistema Cantareira, posteriormente passando a funcionar como trem de passageiros, o que foi fundamental no processo de formação de vários bairros da Zona Norte.</p> <p>c) Mostrar imagens do trem e uma imagem da Estação Santana, que estava localizada ao lado da Escola;</p> <p>d) Finalizar com um slide que resgata tudo o que foi visto nesta aula e com a música de Adoniran Barbosa, “Trem das Onze”, que foi inspirada no Trem da Cantareira.</p>

AULA EXPOSITIVA 2		
1º momento	2º momento	3º momento
<p>a) Iniciar a aula com a exposição da origem da palavra Patrimônio, que vem de “pai” (aquilo que se passa de pai para filho e relaciona-se à formação de identidade e cultura);</p> <p>b) Falar sobre as esferas de valor que envolvem o patrimônio (histórico, ambiental, afetivo, cultural, arquitetônico); Perguntar aos alunos qual é o tipo de patrimônio do CEPAV.</p>	<p>a) Falar sobre os órgãos que “cuidam” do patrimônio, nas três esferas (municipal, estadual e federal);</p> <p>b) Falar de forma um pouco mais aprofundada do órgão de esfera federal (IPHAN), falando sobre a sua criação e exemplos de patrimônios protegidos na esfera federal). Neste momento, explicar a distinção entre patrimônio material e imaterial;</p> <p>c) Mostrar imagens de lugares em São Paulo que são tombados pelo IPHAN, sempre perguntando se eles reconhecem o que está sendo mostrado na imagem (Teatro Municipal, Estação da Luz, Masp, Palácio dos Bandeirantes).</p>	<p>a) iniciar este momento com o questionamento da palavra “tombamento”, que para nós soa estranha (já que é herdada do português de Portugal); apresentar no slide uma breve explicação para isso;</p> <p>b) Reiterar o papel do tombamento por meio de um esquema;</p> <p>c) Mostrar imagens de construções em São Paulo que não são tombadas e por isso padecem de manutenção, estando à míngua. Exemplos para mostrar: escolas de meninos e meninas da Vila Maria Zélia, no Brás, totalmente abandonadas; casarão na rua Cubatão, Vila Mariana, que foi destruído por um incêndio este ano (possivelmente criminoso), e, em menos de um mês, passou a abrigar um estacionamento;</p> <p>d) Levantar brevemente a questão da produção do espaço urbano, mostrando que a cidade dinâmica e vai sendo construída e destruída cotidianamente. Quais questionamentos devemos fazer diante disso? O que está sendo destruído e por quê? O que está sendo construído no lugar e para quem?;</p> <p>e) Finalizar com uma frase de Rubem Alves, do conto “Sobre jequitibás e eucaliptos”.</p>

## **2.3. Outras atividades desenvolvidas**

### **Mutirão de Pesquisa no Porão da Escola**

O CEPAV possui um porão repleto de armários onde estão guardados muitos documentos da escola. A visita ao Porão foi uma solicitação dos próprios alunos, que expressaram muita curiosidade devido às histórias que permeiam este local do prédio (a existência de um túnel subterrâneo que teria sido utilizado na época da ditadura; histórias de fantasmas; etc).

Após a visita ao Arquivo do Estado, o Mutirão no Porão foi feito com outros olhares. Os alunos “garimparam” documentos com muita paciência e fizeram um interessante trabalho de pesquisa. A atividade durou um dia inteiro (das 10h às 16h) e nos deu uma ideia de como o arquivo da escola é grande (precisaria de anos para que fosse integralmente catalogado e explorado). Aproximadamente 15 alunos participaram.

Esta atividade também foi interessante por mostrar que o CEPAV atualmente guarda documentos da década de 50 em diante. Documentos anteriores não estão na escola, por isso há um intervalo de desconhecimento dessa documentação – os primeiros 40 anos. Alguns documentos foram selecionados, fotografados e impressos em papel para compor a exposição final do Projeto.

### **Encontro entre Gerações**

O Encontro entre Gerações partiu da ideia de que nem todas as informações estão registradas em ‘papel’ (ou seja, traduzidas em símbolos escritos). Nossas lembranças também formam um acervo riquíssimo de histórias. Por isso, os alunos foram estimulados a valorizar a chamada memória oral, que oferece um conteúdo inestimável à criação das identidades.

O Encontro aconteceu em um sábado e contou com a participação de diversos ex-professores e ex-alunos do CEPAV, que puderam contar suas histórias, percepções e saudades sobre o tempo em que habitaram o espaço. Os convidados foram recepcionados com um café da manhã, preparado pela direção da escola com a colaboração dos alunos.

O que merece ser destacado nesta atividade é que com o excesso de trabalhos, alguns alunos voluntariamente receberam a função de pesquisar contatos de ex-cepavianos e organizar a lista presentes confirmados. No entanto, essa metodologia pareceu não ser suficiente, pois muitos alunos permaneceram “inertes” ao processo de organização do evento. Três dias antes do Encontro marcamos uma reunião em que seriam tratados os detalhes dessa atividade. Neste dia, apareceram apenas 4 alunas, o que tornou inviável qualquer tipo de trabalho (que dependia

da presença das pessoas). Apesar da frustração, a Diretora disse que trabalhar em Escola é assim mesmo, “temos que puxar os alunos a todo tempo”.

O Encontro foi considerado um sucesso por todos os participantes, mas merece duas considerações: 1. Poucos alunos participaram no dia (apenas 9). Alunas que estavam na suposta ‘comissão organizadora’ não apareceram. Isso remete à questão do comprometimento, que será abordada mais adiante; 2. Trabalhos de memória oral requerem tempo. A escuta deve ser atenta e paciente, para que aqueles que carregam histórias possam se sentir seguros e à vontade para contá-las. Neste Encontro, não foi exatamente isso que aconteceu. A atividade se constituiu de uma grande reunião em que todos os presentes puderam dar um depoimento em uma ampla roda, utilizando-se de microfone – formato que não é necessariamente o mais cômodo para um resgate minucioso de histórias e detalhes. À parte isso, o Encontro foi muito interessante.

Havia pensado em passar um trecho do livro “Memória e Sociedade: lembrança de velhos”, da psicóloga Ecléa Bosi, para que os alunos lessem antes do Encontro. Cheguei a folhear o livro, mas por falta de tempo para fazer uma boa seleção de texto, e tomada por certo desânimo (certa de que eles não leriam), desisti da ideia.

### **Oficina “Conhecendo a arquitetura do CEPAV”**

Esta atividade constituiu-se em uma visita guiada com o arquiteto Conrado Vivacqua, mestrando da USP, e teve como objetivo explicar detalhes sobre a arquitetura do prédio. No entanto, o que aconteceu foi mais do que isso: este encontro proporcionou o treino de novos olhares para os espaços que habitamos todos os dias. Ficou clara a profícua relação que é possível estabelecer entre arquitetura e geografia em relação aos modos de produção do espaço.

Os alunos puderam entender diversos elementos presentes no prédio, que dialogam com o período em que foi construído, a Primeira República. Os ideais republicanos nacionalistas estão expressos em vários traços arquitetônicos, assim como é bastante forte a influência de estilos como o francês *Art Nouveau*, do início de século XX.

A atividade começou com um diálogo entre arquitetura e cotidiano, ainda na sala de aula. Logo depois, saímos para observar tudo de perto. Janelas, madeiras, piso, pé direito e muitos outros contornos ganharam significado. Muitos ornamentos, por exemplo, remetem à bandeira nacional, como o forro do vão central, o vitral de entrada e os detalhes circulares no topo do prédio, por fora. Já o porão coloca o CEPAV acima do nível da rua (mais imponência) e ajuda a ventilar e evitar doenças (preceitos higienistas).

Algo ficou marcado: em uma das laterais do prédio, paramos em baixo de uma árvore. Conrado perguntou se os alunos sabiam que árvore era aquela e nenhum deles soube responder. Quando falou que era uma mangueira, alguns deles ficaram visivelmente admirados e imediatamente começaram a procurar uma manga (havia uma, bem verde, pendurada em um dos galhos). À noite, no grupo do Projeto no whatsapp, uma aluna que havia faltado à atividade perguntou como havia sido. Outra aluna respondeu: “descobrimos que o CEPAV tem um pé de manga!”, ao que a primeira disse: “Nossa, manga é muito bom, amo manga! Em que lugar?”, e outra completou: “Por que nunca deram manga no refeitório?”.

Este encantamento gerou uma reflexão em especial: muitas coisas só passam a existir quando sabemos que elas existem, mesmo que passemos por elas a vida toda. Pode parecer redundante, mas enquanto não se tinha a consciência de que aquela árvore era uma mangueira, ela não existia enquanto tal. Era, no máximo, uma árvore qualquer. Ou, pior: muitas vezes, devido ao olhar viciado que temos da paisagem, nem como árvore havia sido observada. Descobrir (verbo utilizado pela aluna) é tirar algo que está cobrindo, descortinar, passar a ver: mais um exemplo do quão potente é o nosso local enquanto objeto de estudo geográfico, pois mesmo nele há muito o que desvendar.

## **2.4. Análise geral: alguns sentimentos envolvidos**

### **Como selecionar alunos?**

Começamos o Projeto com uma turma de 35 alunos, formada por estudantes dos primeiros e segundos anos, de várias salas. A seleção inicial foi feita pela professora de Geografia e pelo Coordenador Pedagógico e, como qualquer seleção, apresentou problemas. Alguns alunos que manifestaram interesse ficaram de fora, enquanto outros, que entraram no Projeto apenas para acompanhar amigos ou por empolgação, foram selecionados. Algumas salas ficaram de fora da seleção, enquanto outras passaram a ter até 7 representantes. Uma parte dos alunos, aos poucos, abandonou o Projeto. Alguns comunicaram a saída, outros saíram sem avisar. Alguns permaneceram apenas como número, pois participaram efetivamente muito pouco. E, por fim, um núcleo de aproximadamente 15 alunos fez o Projeto acontecer.

### **Comprometimento: dá para ensinar?**

Em geral, houve dificuldade considerável na comunicação com os alunos. A forma ‘oficial’ de comunicação seria por meio de um grupo de e-mails (teoricamente, eles deveriam

ficar atentos). Uma forma secundária seria um grupo de whatsapp (a forma não-oficial, já que alguns poucos alunos não utilizavam a ferramenta). Nas duas plataformas, abriu-se um “vácuo” grande, pela falta de interação e respostas.

O maior problema, no entanto, é que todas as orientações necessárias sobre os nossos encontros eram comunicadas mas, ainda assim, um certo número de alunos perdeu atividades alegando que “não ficou sabendo”. Em um dos últimos encontros, uma das alunas disse que fazia muito tempo que não via email e que os colegas não sabiam informar ao certo como estava o andamento do Projeto. Respondi que lamentava por ela ter perdido momentos tão importantes apenas por “esquecer” de olhar o email.

Outra orientação era que nenhum aluno seria prejudicado por participar do Projeto em relação a faltas. Esta informação era frisada em quase todos os encontros. Ainda assim, em um dos últimos dias, uma aluna disse que só iria se tivesse uma aula vaga. E eu lembrei a orientação. Ela respondeu: “Ah, já que não tem falta, tudo bem”. E eu me perguntei: “será que não me fiz entender durante todo esse tempo?”.

O destaque a estes incômodos se deve a um questionamento que surgiu com a experiência a respeito da prática docente: é possível ensinar comprometimento? Se sim, como? É suficiente ser comprometida para inspirar pessoas a serem também comprometidas? Por outro lado, há que se ponderar que a carga horária e de múltiplas atenções que os alunos tem no Ensino Médio é grande. São muitas frentes de ação, com diferentes solicitações a cada 50 minutos, muitos professores, prazos, provas, horários e atividades externas à escola. Então, faz sentido ‘exigir’ ou esperar comprometimento em um sistema escolar tão fragmentado e excessivamente conteudista? Por fim, como avaliar ou quantificar comprometimento e atenção?

### **O sentido de compartilhar e manter o prumo**

A proposta inicial do Projeto era que os alunos transmitissem o conteúdo que aprenderam a outros estudantes da escola. Afinal, mais do que aprender, é preciso também compartilhar o que se aprende. A princípio, isso se daria por meio de apresentações nas salas de aula, em grupos pequenos. No decorrer das semanas, no entanto, surgiram dois novos caminhos: a confecção de uma exposição sobre o que foi aprendido, e, posteriormente, a participação da escola da 1ª Jornada do Patrimônio de São Paulo, que aconteceu em dezembro de 2015.

Ao longo de muitas semanas, os alunos foram estimulados a pensarem em como organizar a exposição: o lugar onde ela seria colocada, como iríamos transmitir esse

conhecimento, em quais formatos, com quais materiais, etc. Fizemos um Encontro apenas para mostrar quais as possibilidades que existem em uma exposição, tirando dúvidas e dando várias sugestões.

A proposta de formação de Frentes de Trabalho foi em geral improdutiva: para que eles se organizassem melhor, a turma foi organizada em três Frentes – História de Santana; Patrimônio (Conceitos Gerais) e História do CEPAV. A palavra “Frentes” deixaria claro a eles que não seriam formados grupos fechados. A proposta era uma forma de organização em que todos caminhassem juntos, em Frentes diferentes, mas chegando ao mesmo lugar e objetivo.

A expectativa era de que todos conseguissem trabalhar de uma forma utopicamente orgânica. Hoje vejo que, se nem na universidade, nem no mercado de trabalho, conseguimos trabalhar facilmente no coletivo, por que no Ensino Médio, em que há o costume arraigado de trabalhos fragmentados em grupos, isso seria possível?

Insisti muitas vezes que eles deveriam se atentar aos assuntos de suas Frentes de Trabalho. Ao final, quando chegou a hora de montar a exposição, a ‘surpresa’: praticamente nenhum aluno havia preparado conteúdos para a montagem. Nenhum deles havia se reunido com a sua Frente para dialogar sobre o que seria feito. Na prática, alguns alunos nem lembravam mais em que Frente estavam alocados.

Uma das alunas do 1º ano fez um bonito desenho da Escola e outra selecionou trechos falados no Encontro entre Gerações. Um aluno do 2º ano fez uma pesquisa simples na internet sobre *Art Nouveau*, e outra selecionou um email com fotos sobre o bairro de Santana, e apenas me mostrou em um notebook. Os outros, nada fizeram.

Meu primeiro erro nesta reta final foi deixar a montagem da exposição para a segunda quinzena de novembro, quando a Escola estava muito agitada, com fechamento de notas e muitos eventos (campeonato, semana de arte, etc). O segundo erro foi achar que um dia inteiro seria suficiente para montar uma exposição. Sem contar com os pequenos contratempos (falta de materiais, demora nas impressões, atrasos, reflexões sobre como fazer), muitas horas seguidas somadas ao calor tornam a atividade profundamente cansativa para todos. Assim, este primeiro dia foi expandido por mais dois dias, em que convoquei os alunos pessoalmente, um por um, para que fossem ajudar na montagem. Deleguei algumas funções específicas para alguns, como: ‘você pode cortar estes papeis?’; ‘você pode colar estas fotos nesta cartolina?’; ‘você pode escrever à mão estas legendas?’; ‘você pode ajudar a montar este varal de fotos?’; etc.

Notei que dirigindo-me pessoalmente a eles a colaboração foi mais intensa, pois aparentemente havia um senso maior de responsabilidade. Em termos de conteúdo, no entanto, fiz muito mais do que estava previsto. Ditei as legendas que deveriam ser escritas e em casa produzi uma série de materiais escritos para serem expostos. Quando notei que mais da metade do que havíamos aprendido não estava sendo utilizado (entre textos, aulas, trabalhos de campo, oficina, etc), me senti compelida a tomar a frente desta função. Neste ponto, não pude deixar de me questionar: será que eles de fato aprenderam? Será que todo o conteúdo a que foram expostos foi apreendido? Todo este percurso foi realmente proveitoso?

Ao fim do terceiro dia, eu e alguns poucos alunos terminamos de montar os materiais da exposição. Ao invés de serem expostos, a diretora solicitou que montássemos apenas em dezembro, na ocasião da Jornada do Patrimônio. Para ela, seria arriscado manter a exposição nas paredes da Escola, sob risco de termos os materiais ‘destruídos’ por outros alunos. Guardamos tudo na sala da Diretoria e esperamos, enfim, a Jornada. No dia 2 de dezembro, aconteceu um Encontro simbólico de fechamento, em que 16 alunos estiveram presentes. Foram entregues certificados e, após o meu agradecimento e conclusão (afirmei que é importante nos reunirmos para fecharmos os ciclos), a Diretora fez uma fala de finalização em que se emocionou.

### **3. A Jornada do Patrimônio**

Em outubro, a Prefeitura de São Paulo abriu chamado para inscrições na 1ª Jornada do Patrimônio. Devidamente autorizada, cadastrei a Escola, que foi aprovada. O evento aconteceu no dia 12 de dezembro, quando o CEP AV ficou aberto à visitação pública. A proposta era que os alunos trabalhassem como monitores dos visitantes, apresentando-lhes a Escola e compartilhando as informações do Projeto. Para isso, fizemos um dia de ‘treinamento’, recapitulando informações e preparando os alunos para a monitoria. Ao todo, 13 alunos participaram, recebendo mais de 50 visitantes. Uma das alunas desenhou um símbolo para o projeto e confeccionamos uma camiseta, após fazermos rifa de uma cesta de chocolates. Para este dia, utilizamos os materiais já feitos e preparamos uma exposição.

Com a participação na Jornada, o Projeto ganhou oficialmente um lugar nas propostas de atividades para o ano de 2016. Por ter se tornado uma das principais atividades em andamento no CEP AV, foi apresentado em um encontro de boas práticas educativas na Diretoria de Ensino Centro.



A experiência da Jornada foi bastante rica, pois permitiu que os próprios alunos contassem o percurso do Projeto que participaram e a história do bairro e da escola. Neste momento, a memória como uma construção fica visível, pois os estudantes tornam-se protagonistas apropriados das narrativas que compõem suas próprias identidades.

#### **4. A continuidade**

Uma das intenções fundamentais do Projeto era permitir que a Escola, com novas participações e outros formatos, promovesse a continuidade deste caminho de construção de suas memórias. Este objetivo foi devidamente atingido! No início do ano letivo de 2016 uma nova turma de alunos foi selecionada para participar e algumas atividades já foram desenvolvidas. Dentre elas, aconteceu uma visita ao Arquivo Histórico Municipal. Acompanhei esta visita e pude, já apropriada de outros conhecimentos e percepções, observar com outros olhos o discurso utilizado pelo Educativo do Arquivo. Nossa visita foi destacada por duas atividades práticas com os alunos, uma no início e uma no fim. Entre uma e outra, visitamos algumas dependências da instituição, mas não pudemos acessar muitos lugares e praticamente nenhum documento.

No início, dentro de um amplo salão em formato de anfiteatro, os alunos se dividiram em dois grupos e receberam “placas” nas quais estava reproduzida a imagem de algum documento histórico muito antigo. Eles tinham um minuto para, em equipe, organizar as placas em ordem cronológica, a partir do que eles supunham ser os documentos mais e menos antigos.

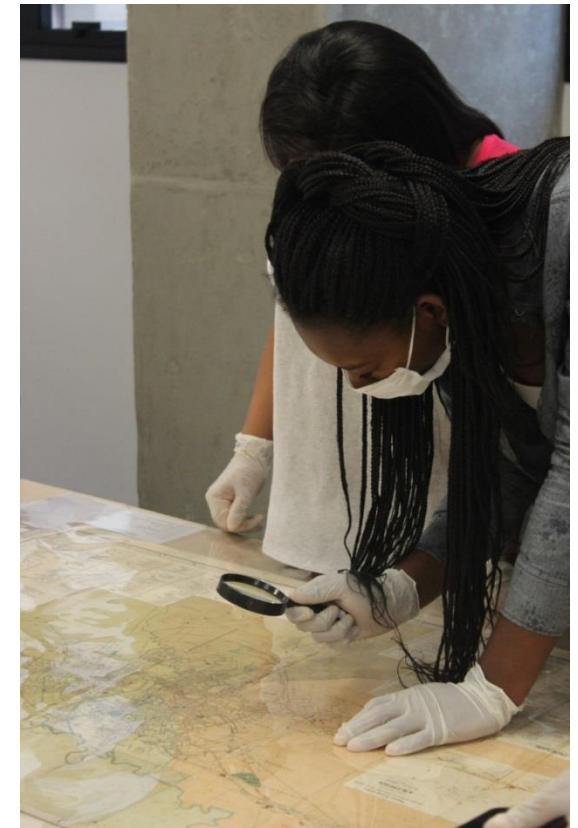
Esta atividade é um bom exemplo de antítese da abordagem trazida na discussão do capítulo II, quando dizemos que as marcações temporais exatas servem como elemento didático que confere uma linearidade não existente no ‘mundo real’, sendo, assim, imprescindível entender a História não como um apanhado de fins e começos, mas como resultado das tensões sociais que originam formas diversas e concomitantes de agir sobre o mundo.

Aqui, portanto, a atividade me pareceu completamente esvaziada de sentido, uma vez que aqueles “simulacros” de documentos históricos não eram mais que um artifício que reproduz alguns poucos fatos como algo abstrato e impalpável, que se define pela supremacia da data em detrimento da interpretação, do pensar, da construção de relações e de sentidos para entendermos o mundo. A supremacia da cronologia se materializou também no reduzido tempo de um minuto, dentro do qual não seria possível sequer fazer a leitura completa de um dos documentos. Ao final, a educadora do Arquivo leu no verso das placas algum conteúdo sobre cada documento – o que ele era (uma carta, por exemplo), de quando e quem eram os atores

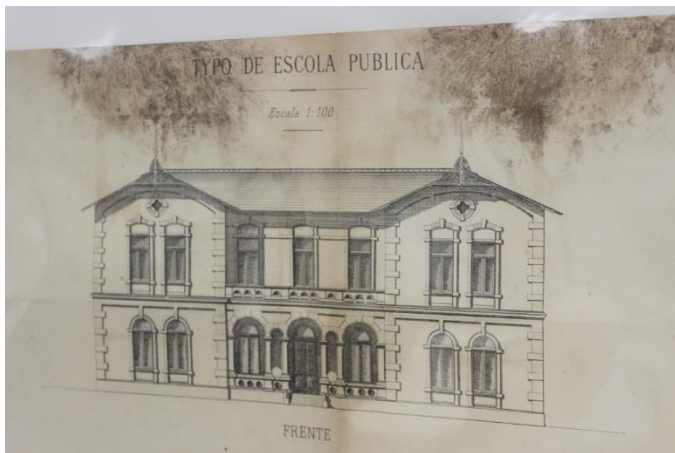
sociais envolvidos. Ainda assim, tudo pareceu distante, desconexo e burocrático. O que fica daquela experiência para nós, professores, e para os alunos? Arrisco afirmar que nada mais que a lembrança de um ‘jogo’ de quebra cabeças que corrobora o discurso da linearidade simplificadora (que muitas vezes apaga contradições e resistências), esvaziada de propósito formativo e distanciadora do documento histórico ‘verdadeiro’.

Em compensação, ao final do encontro, na mesma sala, foi desenvolvida uma outra atividade, desta vez bastante interessante. A educadora organizou várias imagens (entre 15 e 20) de obras de arte da última bienal de São Paulo. Em seguida, pediu aos alunos que selecionassem algumas imagens que os fizessem lembrar da sua escola e do seu bairro. O resultado foi fantástico! Os alunos selecionaram as imagens e discorreram sobre os motivos que os levaram a escolher cada uma delas. As obras de arte lembravam... a juventude atual, a arte e o grafite da Avenida Cruzeiro do Sul, a violência sofrida pelos moradores de rua em Santana, a Casa de Detenção Carandiru, as ruas de comércio do bairro, etc.

Neste momento ficou expresso, mais uma vez, o potencial que a escala local tem nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que pode proporcionar relações entre o aprendido e o vivido. E, mais do que isso, foi um ótimo exemplo de como o olhar do estudante sobre o seu próprio lugar é uma chave-mestra que confirma a pedagogia dos espaços, tendo na cidade a sua expressão máxima, o mais belo e complexo dos espaços de aprendizagem.



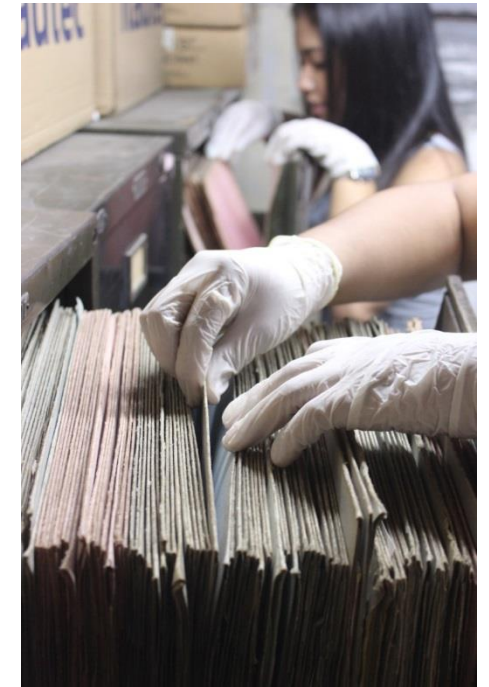
*Figura 8. Imagens da visita ao Arquivo Público do Estado  
8 de outubro de 2015*





*Figura 9. Visita ao Centro de Preservação Cultural da USP (Casa de Dona Yayá) – 10 de outubro de 2015*





*Figura 10. Mutirão no Porão – alunos pesquisando no arquivo da Escola*



**ENSINO RELIGIOSO**

AUTORIZO O(A) MENOR [redacted]  
[redacted] [redacted]

a assistir as aulas de religião do credo  
**CATÓLICO**  
*Atividade*

as. do pai ou responsável

NOTA: O ensino religioso é facultativo porém, uma vez assinada a autorização acima, as aulas de religião passam a ser de frequência obrigatória.

CURRÍCULO	CARGA HORÁRIA	
	1ª série	2ª série
LING. PORTUGUESA .....	144	-
INGLÊS .....	108	72
MATEMÁTICA .....	144	72
FISICA .....	72	-
QUIMICA .....	72	-
BIOLOGIA .....	72	-
HISTÓRIA .....	108	72
GEOGRAFIA .....	108	72
ED. ARTÍSTICA .....	108	-
ED. M. CIVICA .....	-	72
FISICA APLICADA .....	-	108
QUIMICA APLICADA .....	-	144
LING. PORT. LIT. BRASILEIRA .....	-	108
MATEMÁTICA APLICADA .....	-	108
PROG. INF. PROFISSIONAL .....	-	72
DESENHO TÉCNICO BÁSICO .....	-	72

São Paulo, 09 de novembro de 1979

**PARA FINS ESCOLARES**  
 SECRETARIA DA SAÚDE PÚBLICA E DA ASSISTÊNCIA SOCIAL  
 DEPARTAMENTO DE SAÚDE  
 SERVIÇOS DE CENTROS DE SAÚDE DA CAPITAL

(dependência)

**ATESTADO DE SAÚDE**

Atesto que [redacted]  
 de cor [redacted], de nacionalidade [redacted]  
 com 13 anos de idade, filho de [redacted]  
[redacted]

não sofre, presentemente, de moléstia infecto-contagiosa ou tracomã,  
 não apresenta defeito físico ou anormalidade psíquica, tendo sido  
 revacinado contra a varíola, nesta data.

*Dr. Israel Alves das Santos Filho*  
 São Paulo, 12 de março de 1966

São Paulo, 12 de março de 1966  
*Israel Alves das Santos Filho*

MEDICISTA  
 Dr. Israel Alves das Santos Filho

S.C.S.C. 78 - 38-431 - X-61

Figura 11. Exemplos de documentos encontrados no porão da escola

**ATESTADO**

C. E. PADRE ANTONIO V. L. S. P. 1110

ATESTO, para os devidos fins, que

[redacted]

filho de Aroldo

nascido a 20 de dezembro de 1955, é pessoa  
 de comprovada idoneidade moral.

São Paulo, 04 de fevereiro de 1972



*Figura 12. Encontro de Gerações - 7 de novembro de 2015*





*Figura 13. Oficina “Conhecendo a Arquitetura do CEPAV” - 10 de novembro de 2015*





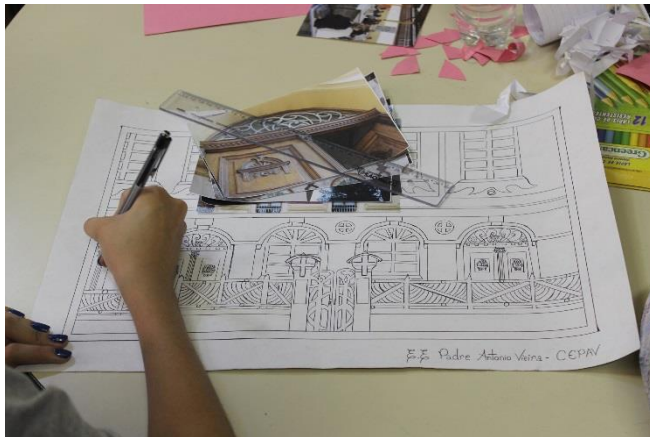


Figura 14. CEPAV aberto à visitação pública – 1ª Jornada do Patrimônio - Dezembro 2015





Figura 15. Montagem da exposição apresentada na Jornada do Patrimônio



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil pensar no espaço quando as preocupações atravessam tantos outros assuntos – conteúdos, provas, avaliações, diários de classe, reuniões – e se avolumam no cotidiano de cada um dos profissionais que fazem a escola acontecer. Mas o recado dado pelo *espaço habitado* por qualquer comunidade, seja ela escolar ou não, é diário e muito silencioso. É preciso ler as entrelinhas dos comportamentos para entender que um importante fragmento das subjetividades se reflete na forma como transitamos e enxergamos os lugares.

O Projeto Memória foi a expressão de uma intensa vontade de provocar nos alunos o olhar geográfico, que percebe o espaço como elemento fundamental em nossa constituição individual e social. O prédio deve, antes de mais nada, ser compreendido à luz dos processos históricos, pois só a partir deste entendimento novas significações serão possíveis.

E quais significações a comunidade do CEPAV pode dar à escola? Esta é uma pergunta em aberto, que será construída coletivamente. Carlos Castañeda, citado por Rubem Alves no livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, diz que “cada pessoa que entra em contato com a criança é um professor que incessantemente lhe descreve o mundo, até o momento em que a criança é capaz de perceber o mundo tal como foi descrito”. A escola diariamente promove o exercício da descrição e interpretação do mundo para seus jovens (que já deixaram de ser crianças, mas ainda orientam-se por seus mestres). Mas, como os próprios mestres o percebem?

As críticas feitas ao Projeto Memória, assim como os aspectos teóricos trazidos à discussão nesta pesquisa, são uma forma de reinventar percursos, de fazer melhor, de aprimorar a proposta. Neste caminho, os professores da escola têm um papel fundamental, uma vez que é a partir deles que as ações se irradiarão e se concretizarão. A formação docente nos temas que permeiam este trabalho pode ser uma das frentes do Projeto, uma vez que todos nós somos susceptíveis a reproduzir os discursos ‘mais do mesmo’ do patrimônio oficial, em um trajeto que procura chegar à valorização do bem material antes mesmo que este valor faça sentido para a comunidade que o habita diariamente.

A percepção da localização geográfica e das potencialidades locais em que se insere a Escola também nos permite observar a coexistência de tempos históricos em uma mesma paisagem e a revela como um espaço de múltiplas permanências. Essa coexistência é o que humaniza as cidades para uma perspectiva educadora, pois permite questionar também a não-existência. Permite indagar a seletividade dos valores atribuídos e da memória narrada como verdadeira e única. Os sentidos afetivos e memoriais do patrimônio são, por si só, sentidos

questionadores do movimento racional e mercantilizado de reprodução do espaço urbano. O que seria mais potente que os afetos dentro de uma escola?

Por fim, a participação no cotidiano do CEPAV ao longo do desenvolvimento do Projeto Memória foi uma experiência transformadora, pois proporcionou a construção de laços de convivência com pessoas que fazem uma escola ‘possível’, que dão à educação pública uma nuance de resistência, de campo aberto semeado diariamente com novos sentidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Aroldo de. **A cidade de São Paulo – Estudos de Geografia Urbana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CARLOS, Ana Fani. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994. 270 p.

CASCO, Ana Carmen Amorin Jara. **Sociedade e educação patrimonial**. IPHAN. Disponível em: <www.iphan.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2016.

CASTILHO, Clarissa Silva de. **O espaço escolar como mediador simbólico: cultura, experiência e sentidos**. 2014, 345 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

CHAGAS, Mário. **Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação**. In: *TOLENTINO, Átila B. Educação patrimonial: educação, memórias e identidades*. João Pessoa: Iphan, 2013. 108 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, André V. M. **Manifestações e contradições da metrópole de São Paulo no antigo bairro de Santana – a paisagem, o valor da terra, a intervenção urbana e o fenômeno da deterioração urbana**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

GOULART, Ana Beatriz. **Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos**. *Em Aberto*, Brasília, v.25, n. 88, p. 99 – 111, jul-dez 2012.

LANGENBUCH, Juergen Richard. **A estruturação da Grande São Paulo – Estudo de Geografia Urbana**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia, 1971. 354 p.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MARTINS, José de Souza. **Subúrbio – vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; Unesp, 2002. 365 p.

MATOS, Odilon Nogueira de. **São Paulo no século XIX**. In: AZEVEDO, Aroldo de. (Org.). *A cidade de São Paulo – Estudos de Geografia Urbana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. p. 50 – 100, vol. II.

MENDES, Renato da Silveira. **Os bairros da Zona Norte e os bairros orientais**. In: AZEVEDO, Aroldo de. (Org.). *A cidade de São Paulo – Estudos de Geografia Urbana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. p. 50 – 100, vol. III. p. 183 –256.

MENESES, Ulpiano T. B. de. **O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas.** I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural. Conferências magna.

PETRONE, Pasquale. **São Paulo no século XX.** In: AZEVEDO, Aroldo de. (Org.). *A cidade de São Paulo – Estudos de Geografia Urbana.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. p. 50 – 100, vol. II. p. 101 – 165.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200 – 2012, 1992.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **O conceito de estudo do meio transforma-se... e tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes.** In: VESENTINI, J. W. (org.). *O ensino de Geografia no Século XXI.* Campinas, SP: Papirus, 2004. Coleção Papirus Educação.

SANTOS, Elina O. **Tietê, o rio de São Paulo.** In: AZEVEDO, Aroldo de. (Org.). *A cidade de São Paulo – Estudos de Geografia Urbana.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. p. 50 – 100, vol. I. p. 46 –67.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova.** São Paulo: Edusp, 2008. 285 p.

SCHUELER, Alessandra F. M. de.; MAGALDI, Ana Maria B. de M. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.** *Tempo [online]*. vol.13, n. 26, pp.32-55, 2009.

SCIFONI, Simone. **Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema.** In: TOLENTINO, Átila (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas.* João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

SCIFONI, Simone. **Para repensar a Educação Patrimonial.** Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial. Fortaleza: IPHAN, 2015. 195 – 205.

SEABRA, Odette. **Os meandros dos rios nos meandros do poder. Tietê e Pinheiros – valorização dos rios e das várzeas na cidade de São Paulo.** 301 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987.

SILVA, Raul de Andrada. **São Paulo nos tempos coloniais.** In: AZEVEDO, Aroldo de. (Org.). *A cidade de São Paulo – Estudos de Geografia Urbana.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. p. 5 – 48, vol. II.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da.; BEZERRA, Marcia. **Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas.** In: FILHO, BELTRÃO e ECKERT (org). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos.* Blumenau: Nova Letra, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria.** Buenos Aires: Barcelona y Editorial Paidós, 2000.

WOLFF, Silvia. **Escolas para a República: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas.** São Paulo: Edusp, 2010. 384 p.

Anexo – Carta de retorno de alguns alunos sobre o Projeto

São Paulo, 01 de dezembro de 2015

O projeto, trouxe a história do CEPAV, entre outros patrimônios de Santana, e de São Paulo.

A arquitetura trazida da Europa para inspirar o CEPAV, as entrevistas de campo, o encontro de gerações, trouxe lembranças e histórias. Amei estar nesse projeto e conhecer o CEPAV além da história, entre outros.

1  
Ligto: <sup>1</sup>informações do Cpar.

Eu gostei bastante da iniciativa, aderei conhecer mais sobre patrimônio, conhecia história não só do Cpar mais sim do bairro de Santana.

Conhecer a arquitetura juntamente com as raízes, isso foi muito importante, espero que esse projeto contine, foi muito emocionante.

Muito Obrigada!\*

O Projeto Memória foi muito importante para todos que participaram, pois conhecemos mais sobre nossa escola e, além de tudo, aprendemos a valorizar os patrimônios públicos, que fizeram parte da história de nossa cidade e devemos conscientizar os cidadãos de que eles devem ser preservados.

Esse projeto não é fácil, pois precisamos de tempo para tudo, e a coisa mais difícil é conseguir juntar todo mundo pra fazer ~~mesmo~~ algo juntos. Eu mesmo ~~tal~~ não consegui participar muito do projeto pois os horários não batia com meu, mesmo assim foi maravilhoso aprendi muita coisa das incrível que parece. Por ser tudo muito corrido não deu para planejar muito coisa, mas o que planejando foi muito bem executado.



01/12/2015.

Em relação ao projeto, posso dizer que aprendi muitas coisas, não só sobre a CEPAV, mas a história do bairro e tudo ao redor.

Foi uma ótima experiência de aprendizagem geral, com os trabalhos de campo e a montagem da exposição.

Aos iniciados no Terceiro de Patrimônios também foi algo muito interessante e que incentivou muito mais o nosso projeto.

É muito gratificante ver como fomos evoluindo desde o início desse projeto e que mesmo com pouco tempo tivemos um ótimo resultado.

Lydia, queria te parabenizar pelo projeto, acho que você sabe disso mas vou te dizer mesmo assim: nada disso teria acontecido sem você. Você é uma pessoa incrível e eu sou uma pessoa que claramente te admira muito.

Eu amei o projeto. Às vezes teve algumas coisas que me fizeram pensar que eu não queria mais participar mas eu parei para refletir e lembrei da importância dele e o quanto eu sou sortuda por estar participando dele.

Muito obrigada por tudo! Pela paciência, pela dedicação e pela dor de cabeça que você com certeza deve ter tido muitas!

Já amamos você! ♡

Eu acho o projeto muito legal, duração e volume combinam, assim como eu tenho certeza de que o projeto vai ser muito bom.

- Trabalho para  
1º ano E