



## ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIAS E PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA DA CIDADE

Diógenes Nicolau Lawand<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresento alguns resultados da dissertação de mestrado “Memória e ensino de história: uma experiência na educação de jovens e adultos”, que foi defendida em 01/10/2004. A dissertação apresenta e analisa, a partir de experiências do professor/pesquisador, algumas potencialidades da relação entre memória e ensino de história. E sugere que o trabalho com memória, no processo ensino-aprendizagem, pode desenvolver uma educação para a vida em um estágio de sobrevivência,<sup>2</sup> não a partir do consumo frenético veiculado no capitalismo globalizante. É a educação para a admiração, para a harmonia com o próprio ritmo, em busca de rastros para a convivência com diferentes. Educandos e educadores podem degustar nas dimensões de um trabalho de educação ligado à memória que passa pelo reconhecimento da dignidade humana, maior vinculação ao processo ensino-aprendizagem e significação das metas de vida dentro do quadro social.

Várias opções fizeram o caminho da pesquisa, cada uma gerando limites e possibilidades ao pesquisador/professor. Foi escolhido o 2º Termo da Educação de Jovens e Adultos (referente ao 7º ano do Ensino Fundamental), em escola municipal da cidade de São Paulo), e escolhemos como eixo temático “As moradias e o cotidiano em diversos períodos da história”.

O eixo temático foi construído ao longo da trajetória do pesquisador/professor, de 1985 até o ano 2000, do seu início no magistério até quando propôs o projeto de pesquisa para o mestrado. O contato com diversos alunos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos apontou para o interesse dos alunos pelo cotidiano, a vinculação das propostas gerais da disciplina história vinculadas aos projetos e objetivos da unidade escolar; a existência de diversos

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela FEUSP e profissional do Centro de Memória e Acervo Histórico da S.E.E. -S.P.

<sup>2</sup> Uma relação de lutar pela vida, desde as manutenções básicas até a persistência no existir pelo valor dado à vida.



materiais didáticos para o estudo, a experiência do professor com a temática e sua vinculação com a memória individual e social dos alunos.

O desenvolvimento da pesquisa, que gerou a dissertação, ocorreu em uma escola municipal da periferia do município de São Paulo, onde eu era o professor de história no ensino fundamental regular, no período da tarde e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA (Suplência II) no período noturno.

### **CONTEXTO DA PESQUISA QUE GEROU A DISSERTAÇÃO**

A pesquisa foi desenvolvida em duas classes do 2º Termo, de Educação de Jovens e Adultos (EJA), da E.M.E.F. José do Patrocínio, localizada na cidade de São Paulo, no limite entre os municípios de São Caetano, São Bernardo e Diadema, regiões que abrigam um grande número de indústrias. Próxima à Via Anchieta (estrada de trânsito entre o litoral sul do Estado de São Paulo e a Capital), entre o quilômetro 12 e o quilômetro 14. A escola está rodeada por indústrias, moradias mais antigas, favelas e prédios de classe média baixa. A escola está localizada no Jardim Santa Emília.

Nestas classes, dos 75 alunos matriculados no início do semestre de 2002, 41 tiveram frequência regular até o final do semestre. Dos alunos de frequência regular, o número de mulheres se assemelha ao número de homens: 20 são do sexo masculino e 21 do feminino. O maior número de alunos se concentra nas faixas etárias de maior aceitação no mercado de trabalho, não havendo distinção de sexo entre 14 e 19 anos. Na faixa etária de 20 a 27 anos, o número predominante é de estudantes homens, o que pode sugerir que a mulher, exercendo dupla jornada de trabalho, tem maior dificuldade para estudar. Há um número grande de desistências ao estudo escolar devido à jornada de trabalho, tanto para a mulher quanto para o homem. A evasão de certa forma atinge igualmente os dois sexos. Vinte e sete alunos são migrantes.

Quanto à profissão exercida, todos são empregados operacionais (empregadas domésticas, lavadores de carro, operários com pequena qualificação técnica etc.), estabelecendo-se uma relação entre o número de anos de estudo com a qualificação profissional.

A pesquisa estava inserida nos Projetos Especiais de Ação (PEA), de 2002, da escola, que recebeu a denominação "expressando a alfabetização através das artes, dos movimentos corporais, das ciências, bem como das relações sociais, com ética e cidadania", pensado para a melhoria da qualidade de vida e formação cidadã dos alunos. Também se preocupou em se relacionar com os parâmetros curriculares nacionais, já que são a referência institucional para os currículos escolares.

O número de aulas do 2º Termo (7º ano) constitui-se de quatro aulas semanais em cinco meses. O plano de ensino do 2º Termo, elaborado pelo professor no início do ano letivo, depois de um conhecimento prévio dos alunos e do PEA já estar esboçado, teve como objetivos específicos do componente curricular (intencionalidade didática):

- Utilizar os patrimônios históricos/culturais e da comunidade como instrumentos de memória, fontes para o estudo de história;
- Reconhecer a construção do conhecimento histórico por meio do cotidiano;
- Caracterizar e distinguir diferentes relações culturais a partir de diferentes tempos e/ou espaços;
- Relacionar o processo contemporâneo de moradia com o mesmo processo em outros tempos e outros lugares;
- Organizar informações históricas sobre o cotidiano escolar e da comunidade que envolva o tema da moradia na história;
- Debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação.

O material didático constituinte das aulas foram materiais e atividades vinculados à temática memória, que constituíram fundamentos de outras atividades, e outros materiais utilizados para reflexão e tomada de posições frente a valorização, recuperação e preservação da memória:

- Imagens: fotografias (produzidas e/ou de posse dos alunos, contendo o cotidiano dos alunos e do Museu Paulista, o histórico da construção e a montagem dos cenários do museu, sítios arqueológicos com pinturas rupestres, de povos indígenas), reproduções de telas produzidas por Jean Baptiste Debret sobre escravidão e desenhos produzidos pelos próprios alunos a partir dos assuntos trabalhados em sala de aula;
- Vídeos: documentários sobre a memória de bairros e museus;



- Diários, memorialistas e romances;
- Notícias da imprensa de períodos passados comparadas com notícias atuais;
- Textos referindo-se ao cotidiano dos períodos estudados;
- Textos analisando períodos, fatos e/ou personagens;
- Textos e imagens que museus e instituições culturais produziram;
- Visita ao Museu Paulista e pedido de apresentação por escrito dos relatos de impressões que os alunos tiveram das visitas;
- Organização e preparação para exposições dos trabalhos produzidos.

O primeiro semestre de 2002 foi utilizado para a coleta de dados que serão aqui analisados.

### **DESENVOLVER O OLHAR DE ADMIRAÇÃO**

Olhar com admiração é mais que olhar. É contemplar com o respeito que tal ação pode propiciar. Admirar é esse olhar que colocamos no trabalho educativo envolvendo história e memória. Dentro da lógica da propaganda mercadológica, nosso olhar é rápido, difuso, banalizado, rebaixado em sua sensibilidade, prejudicando nossa percepção dos demais sentidos. Em nosso trabalho com ensino de história e memória temos procurado potencializar os demais sentidos no olhar admirar.

Mesmo as imagens produzidas como documentos ilustrativos podem ser problematizadas enquanto documentos monumentalizados<sup>3</sup> e, portanto, serem objetos do olhar, do admirar.

Envolvidos com semelhantes pensamentos, na prática em sala de aula realizamos atividades em que os alunos produziram desenhos e responderam questões sobre imagens, além de exporem suas ideias em relação ao tema de aula. Pensamos as imagens como fontes históricas de abrangência multidisciplinar. É aí que lhe atribuímos significados e admiração. (KOSSOY, 2002).

Com o intuito de verificar quais competências para a construção do conhecimento os alunos possuíam antes de se iniciar o estudo do relacionamento entre Tiradentes, a Independência do Brasil e o Museu Paulista, foi-lhes solicitada a elaboração de desenhos e que

<sup>3</sup>Documento/Monumento in: LE GOFF (1996, pp. 535 – 549).

respondessem uma questão. Era o mês de abril de 2002, e 45 alunos realizaram as atividades propostas.

Os alunos reproduziram, em maior número, as imagens veiculadas em livros, revistas e outras mídias, criando visões de heróis para os personagens, que são vistos como condutores dos acontecimentos: Tiradentes aparece representado como Jesus Cristo e D. Pedro I é colocado no centro do movimento da Independência, tal como na famosa obra de Pedro Américo (*“Independência ou Morte”*).

A memória oficial (senso comum) é o elemento indicado na maior parte dos desenhos. No conjunto deles, Tiradentes é representado com referências a homem, força, barba e cabelo. A Independência do Brasil é representada na imagem por D. Pedro I (referindo-se à obra de Pedro Américo), também com referência à guerra, ao mapa e à bandeira do Brasil (símbolos nacionais), ao museu e referências curiosas: criança, *“boneca da mãe de D. Pedro I”*, indicando a liberdade pessoal (brincar, estudar, trabalhar e futebol).

Em relação à questão *“Qual o objetivo da construção do prédio do Museu Paulista (Museu do Ipiranga)?”*, o destaque nas respostas associou a visão geral de que em um museu só há coisas velhas, dado ser seu objetivo *“guardar objetos antigos e apresentar para gerações futuras”*. Uma boa parte dos alunos apresentou o objetivo dos idealizadores da construção do prédio *“marco, Monumento ao Grito”*, em que podemos perceber um conteúdo estudado (ou informações obtidas) criticamente antes do 2º Termo. Isto é, o Museu Paulista foi construído com esses objetivos. Foram apresentadas relações mais diretas e divulgadas: com a História do Brasil e com a data de 7 de setembro. O pensamento de que *“D. Pedro morava lá”* foi apresentado por um aluno. A indicação de que o Museu guardava *“os restos da mãe de D. Pedro I”* apresenta a identificação do prédio com o conjunto Parque da Independência, e também certa confusão de personagens. Em relação ao tema memória, as respostas nos levam a relacionar o prédio do museu como sendo um lugar de memória, (NORA, 1993) pois: guarda objetos, guarda restos, é um marco, é significado das pessoas que viviam na época, é para comemorar, ligado ao passado e à história.

Após a discussão do que foi produzido pelos alunos, relacionando a imagem de Tiradentes com a de D. Pedro I e o espaço do Grito (o Museu Paulista), o professor apresentou vídeos,

transparências de imagens e textos. No texto “Fizeram Você de Bobo” (DIMENSTEIN, 1994, p.16) é desconstruída a imagem de Tiradentes como Jesus Cristo, idealizada pelos republicanos, e debatida a imagem sendo construída com o objetivo de sensibilizar consumidores e para que grande parte da população possa abraçar a causa.

Com a análise da imagem “Independência ou Morte”, obra de Pedro Américo exposta no Museu Paulista, notamos detalhes e contextualizamos momento da elaboração da pintura. Lemos o texto “Relato do Padre Belchior Pinheiro de Oliveira” (CINTRA, 1921, p.211-213) que é o primeiro documento escrito sobre o Grito. Assim se desconstrói a imagem que a pintura de Pedro Américo realizou. Este é um documento histórico como outro qualquer, não é a descrição da realidade. É uma memória, em volta de outras. Por fim, nos deparamos com o espaço do Grito.

Dois vídeos institucionais apresentam o histórico do Museu Paulista, ou popularmente chamado de Museu do Ipiranga, e parte da construção do seu cenário interno, que valoriza a história de uma São Paulo “carro-chefe do Brasil”<sup>4</sup>.

Foram projetadas nas aulas imagens da constituição histórica do “Cenário do Museu Paulista”<sup>5</sup>, apresentando alguns interesses da constituição da memória oficial sobre a história do Brasil e a história da cidade de São Paulo.

## VERIFICAÇÃO DE DIVERSOS RITMOS SOCIAIS

O ritmo predominante na atualidade é o do capitalismo globalizante. A questão é que esse ritmo se defronta com outros ritmos e, sobretudo, há os ritmos que mesmo desvalorizados estão vivos nas comunidades. Nas casas de *fast food* tudo é para o imediato, para o prazer na agilidade, para o consumo no ritmo impessoal. A indústria, no ritmo de produção e consumo, exige rapidez e exatidão. A própria percepção é alterada com os avanços tecnológicos. As diferenças tecnológicas colocam ritmos diferentes e propõem formas diferentes de percebermos o mundo que nos cerca.

---

<sup>4</sup>Museu Paulista da USP (Museu do Ipiranga), 1999.

<sup>5</sup>“Cenário do Museu Paulista” realizado a partir de OLIVEIRA (1995).

O desenraizamento gera novas condições de memória e esquecimento. Há sim uma imposição dominante na sociedade atual para o esquecimento. Mas há vivências de preservação de costumes culturais, por exemplo, nas favelas.

O trabalho de Garcia (1999), que pensa a temporalidade da sala de aula a partir de duas dimensões – *chronos* e *kairós* –, foi um elemento precioso para o nosso trabalho sobre a relação ensino de história e memória. Segundo Garcia, a sala de aula tem seus ritmos. Ela não é independente do ritmo da sociedade, mas é apropriado o ritmo social e são construídos os ritmos escolares. A percepção que temos do tempo conduz, de certa forma, o ritmo que adotamos. Garcia estuda o trabalho de Laura, reconhecida como ótima professora pela comunidade da escola pela qual trabalha. Seu trabalho aponta para o ritmo que é dado pelo ajuste entre *kairós* (o tempo estratégico, apropriado para determinada ação) e *chronos* (o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável). Para Laura, a atividade de ensino está centrada na possibilidade de atender no momento oportuno cada aluno em suas necessidades. Ela atende os alunos individualmente e permite que eles recuperem, em parte, o controle sobre o seu próprio tempo. Com isso, Laura rompe com a ideia de que todos os alunos são ensinados da mesma forma e ao mesmo tempo. Para Laura, o tempo não é *chronos*, é *kairós*. A definição do tempo de conclusão de uma tarefa ou do horário que se marca para um encontro é expressão do momento apropriado – ou oportuno –, presente na vida cotidiana e que possibilita a convivência social. A escolha do momento certo, nos contatos cotidianos, é de grande importância e revela “a riqueza do tempo perdido”. As experiências temporais são individuais e sociais. O tempo vivido é subjetivo, já que cada um tem o seu próprio tempo, influenciado pela fantasia, pela memória, pela imaginação e também pelos contatos sociais. (GARCIA, 1999) Mesmo em uma sociedade em que o capitalismo globalizante dita o ritmo, Laura se apropria a partir de sua percepção relacionada com o ensino.

Ao iniciar o processo de narrar, as experiências ficam encravadas na memória, a fricção é espetacular, o auge é atingido, apesar de ficarem as expressões que o passado, apesar de ter sido feliz, não é valorizado. Para muitos, há o sentimento de decepção e de que o ato de narrar as memórias foi perda de tempo.

A memória voluntária, que é o apelo de quem quer se lembrar e repor o passado sob a forma de reconstituição posterior de uma história já vivida, e a memória involuntária, que não depende de encadeamentos conscientes e nem está à disposição da inteligência no fundo do terreno inconsciente, podem ser usadas no ensino de história. (BORELLI, 1992)

O tempo da comunidade e o individual interagem em diversas apropriações e marcam ritmos, inclusive na associação ao que é considerado o dominante – o ritmo frenético da sociedade capitalista globalizante. Na favela, sexta-feira à noite é uma festa nas ruas e nos bares, transformando o ritmo dominante pelas diversas apropriações em uma especificidade da própria comunidade que aí vive.

Ecléa Bosi aponta para a qualidade do vínculo que faz a qualidade da narração e do ouvir. Também a relação do professor com os alunos favorece o narrar, ou o não-narrar.

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes. (Aqui, convém repetir a frase de Alain, mestre de Simone Weil: “As pessoas importantes não têm importância”) (BOSI, 2003, p. 61).

Do povo migrante, as raízes foram arrancadas. O que a escola pode estimular é o estudo do que pode ou está em processo de renascer na terra de erosão, fazendo uma relação com os conceitos tática e estratégia de Michel de Certeau (2001, p.99-101).

Em nossa pesquisa, no processo de estímulo, surgiram momentos em que pudemos trabalhar com essas questões. O texto “A Casa Xavante” (*Apud* ANDRIOLO, 1999, p. 7), em leitura conjunta e com diversas questões levantadas que tinham como objetivo a comparação entre ela e a casa de cada aluno, frutificou um debate e mostrou que havia potencial para registrar os relatos.

É interessante analisarmos as anotações referentes às aulas em que o texto “A Casa Xavante” foi apresentado e que o professor realizou em cada Diário de Classe, no item *Resumo do Conteúdo Programático e das Atividades Desenvolvidas*.<sup>6</sup>

Na anotação de número 17 temos: a aluna N.L.S.S. - 44 anos - *trouxe esteira*. A aluna M.P.C. - 51 anos - *deu depoimento de quando vivia na divisa de Goiás/Mato Grosso*, destacando o uso de rede. A aluna S.R.S. - 36 anos - *apresentou sua vivência na Bahia*, sobre o uso de rede. Aluno R.S.L. - 71 anos - *relatou sua vivência na pesca*. O aluno L.R.A. - 25 anos - *puxou o debate cultura popular X cultura indígena X cultura dominante*. Na anotação de número 18, temos: *Exibição de transparências: tradição, pinturas e objetos indígenas*. O sentido da exibição das transparências naquele momento para o 2º TB é partir do envolvimento dessa turma com o debate que os relatos geraram.

Em relação ao 2º TA temos anotação sobre o texto “A Casa Xavante”, apenas em um espaço, número 17: *Texto: “A Casa Xavante”. Desenhos e depoimentos (entre parênteses foi colocado o nome dos alunos que deram os relatos) sobre esteira, cultura popular e história. Ótimo debate e verificação de cadernos*.

Após a leitura e o debate do texto “A Casa Xavante”, o professor pediu que os alunos desenhassem nos cadernos a casa que o texto sugeria. Tal pedido tinha como objetivo trabalhar o conteúdo do texto, o entendimento que os alunos fizeram do texto por meio de outro tipo de expressão, no caso o desenho. O professor verificou os desenhos, mas não os arquivou.

Os relatos foram registrados no dia 20 de março de 2002. Na primeira aula, foram registrados os quatro relatos do 2º TB. Nas duas aulas referentes ao 2º TA, segunda e terceira do dia, foram registrados os oito relatos da turma. A intenção do registro ocorreu após a leitura com debate, explicação e desenhos do texto “A Casa Xavante”, em que o professor percebeu o potencial de como os alunos se sensibilizaram em relação ao tema. O professor, que mantinha sempre o gravador e as fitas cassetes no armário para possíveis registros, aproveitou alguns relatos sobre a esteira (aspecto que sensibilizou os alunos) e estimulou os alunos a produzirem outros. O estímulo que o

<sup>6</sup>Anexo “Anotações dos Diários de Classe” in: LAWAND (2004, p. 215 – 226).

texto desenvolveu com eles foi grande. Uma aluna, N.L.S.S., 44 anos, 2º TB, trouxe uma miniatura de esteira e fez seu relato ao texto que tinha sido trabalhado na aula (e dia) anterior à aula (e dia) do relato.

A proposta era utilizar procedimentos de história oral,<sup>7</sup> procurando interferir o menos possível, desenvolvendo dentro de limites do contexto e da atividade pedagógica com liberdade de expressão. Em alguns casos, para estimular o relato, para “esquentar os motores”, o professor interferiu mais na forma de entrevista, colocando questões.

Pode-se ver a situação de aprendizagem como campo de interações. O que chamamos de intervenções docentes são ações do professor apresentadas dentro de sua preocupação com a intencionalidade educativa.

O professor procurou encaminhar as discussões sobre os relatos na perspectiva da cultura popular, que revela nossa história e tradições. No caso em questão, a esteira, muito vinculada aos povos indígenas. Nos relatos estamos trabalhando com tal cultura que veio também dos antepassados.

No 2º TB o aluno L.R.A. (25 anos), que não fez relato, afirmou que a cidade de São Paulo não tem cultura própria, em contraponto aos Estados Unidos que, segundo ele, têm a cultura americana. O professor estimulou o debate e encaminhou as discussões no sentido das influências das diversas culturas, gerando um amálgama em São Paulo, que foi o caso questionado.

Foram 12 relatos feitos por 3 homens e 10 mulheres. A proveniência dos alunos que fizeram os relatos é: 2 do Piauí (um que viveu também no Ceará), 2 de Pernambuco, 2 da Bahia, 1 de Alagoas, 1 de Sergipe, 1 do Ceará, 1 de Goiás, 1 de Minas Gerais e 1 de São Paulo, mas que morou 8 anos na Bahia. Portanto, o predomínio é de mulheres e nordestinos.

A idade dos alunos que deram os relatos (19, 22, 23, 25, 29, 32, 36, 40, 44, 45, 51 e 71 anos) seguem uma sequência, sugerindo o trabalho com memória sendo possível com a faixa de idade dos alunos que frequentam o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Interessante

---

<sup>7</sup> Sobre tais procedimentos ver MEIHY, 2002.

notar que a narrativa da aluna de 19 anos é típica do ritmo de busca da memória. O relato de uma pessoa mais velha que se envolve no debate segue quase que a mesma cadência.

Três alunos do 2º TA não fizeram relatos, embora participassem, conforme consta da análise dos relatos da turma, da discussão e da reflexão apresentada pela aluna D.G.B., pela aluna M.S.C.M. (44 anos), pelo aluno S.S.S. (36 anos) e pelo aluno J.N.G.D. (24 anos).

Um aluno do 2º TB, L.R.A. (25 anos), também não fez relato, mas participou abrindo um debate a partir de outros relatos sobre cultura própria em contraponto à cultura norte-americana, como está apontado na introdução da transcrição. Os quatro alunos apontados não estão contados nos números referentes aos relatos.

São características dos relatos das duas turmas (2º TA e 2º TB) os seguintes aspectos: da esteira, para a rede, para o colchão; a produção da esteira e a ampliação da narração envolvendo outros temas. O esquentar dos motores da memória também foi característica comum de ambas as turmas.

Os relatos demonstram a memória e a possibilidade de se criar no EJA bancos de memória. Nosso trabalho apontou para esse aspecto, mas não o concretizou. A escola tem potencial para arquivar os depoimentos para uso posterior. Não consegui realizar isso neste momento, pois é necessário um trabalho envolvente com a equipe escolar, para que também acredite e dê prioridade para esse tipo de ação. Por estar realizando o mestrado, não consegui sensibilizar os colegas. O trabalho ficou sendo observado pelos colegas como trabalho para desenvolver o mestrado.

As relações com diversos temas a partir dos relatos são possíveis e ricas. Que verdade buscamos a partir dos relatos? Uma verdade baseada na experiência dos alunos e no que eles acreditam ser o ensino de história. É a verdade que é ligada com a memória. A memória social que a comunidade valoriza ou não. (JENKINS, 2001)

As mudanças no tempo são destacadas. Não era “assim” no tempo deles. Onze alunos estão abaixo dos 51 anos e, em muitos momentos, a maioria considera, indiretamente, o relatar experiências



como “coisa de velho”. E o velho como alguém que não tem nada mais a oferecer à sociedade. Na contemporaneidade, a narração de experiências é desvalorizada pela rapidez do tempo expressa na tecnologia, na mídia, na luta pela sobrevivência. O velho é descartado. Os alunos deixam transparecer nas narrações que o lembrar é coisa de velho. Como eles estão lembrando, eles também são velhos.

É importante frisar que são alunos do EJA, que consideram em grande parte a perda de tempo e o atraso nas etapas do ensino formal como fatores de incapacidade. Portanto, é necessário um trabalho de aumento da autoestima no qual, eu acredito, a experiência do ensino de história relacionado com memória está contida.

É a partir das vozes dos alunos, em suas narrações, que o passado é restaurado no presente. O que importa na contemporaneidade é viver a inovação, o eterno presente. A experiência, enraizada nos hábitos, nos valores e até na tradição, dilui-se. Mas ao iniciar o processo de narrar as experiências encravadas na memória, a ebulição é atingida, apesar de ficarem expressões, ditas e não ditas, da perda de tempo que é narrar. (BORELLI, 1992)

O compartilhar memórias é uma questão de forte sensibilidade em que o ouvir e o narrar estão envolvidos. A dificuldade de muitos relatos é a de que o significado destes é de dor (vivida no real) ou de desvalorização social. Talvez, desta forma, possamos valorizar trabalhos de memória. Quando os próprios familiares (ou os mais próximos) não querem compartilhar as memórias (da dor, da exclusão, da alegria, mas todas da significação pessoal, comunitária e social) nem narrar e nem ouvir, cria-se a impossibilidade de conviver. (GAGNEBIN, 2002)

Quando propomos ouvir os alunos, que podem ser protagonistas no ensino que os tomam como sujeitos, não é para prendê-los em um próprio mundo. Mas é a partir do mundo próprio, de se relacionar com outros mundos.

## **A MEMÓRIA NAS CALÇADAS POR ONDE PISAM OS ALUNOS**

No exame da memória, os acontecimentos são impressos não com a força de qualquer marca, daí se usar o termo traço. Este é delicado no imprimir, e para desvendá-lo se requer sabedoria e

sensibilidade. Rastro, pois, é uma marca capaz de sobreviver. O rastro, impresso na memória como traço, em marca ou sinal, é o elemento que nos dá condições de relacionar ensino de história e memória. Os rastros não são criados, mas deixados ou esquecidos. (Gagnebin, 2002). O rastro pode exigir que vários, ou todos, os sentidos humanos participem de sua descoberta e interpretação.

Um monumento, em qualquer suporte – escrito, oral, tridimensional –, é lido de formas diferentes. Fazemos a leitura nas entrelinhas, necessitando por vezes de outras fontes que ajudem a melhor problematizar tal objeto cultural. Assim podemos inseri-lo no acaso. Isto é, se foi preparado para se fazer um tipo de leitura, abriu portas para ser apropriado de forma diversa. O rastro denuncia uma presença ausente, como os conceitos de tática e estratégia apontadas por Certeau (2001). O trabalho com memória está preocupado com o esquecimento, muito mais do que com a lembrança. As lacunas, os esquecimentos, são os elementos de problematização com que o ensino de história trabalha.

Os objetivos iniciais das memórias oficiais não são marcas de rastros e nem de traços, mas marcas de marcas. Querem que fique clara a marca para enaltecer alguém, alguns ou um determinado lugar. Como é o caso do Parque do Ibirapuera, por exemplo, na cidade de São Paulo, que foi destinado a perpetuar a grandeza da data do IV Centenário de São Paulo, em 1954. Escolher o Pátio do Colégio, no contexto das comemorações do IV Centenário, não seria negar a memória que representa, a da fundação da cidade de São Paulo, mas o fato de ser signo de uma memória que foi superada pela inovação é deixado, da “São Paulo trilhos da nação”. Muitas vezes, a memória é que deve ser valorizada e o passado, ultrapassado.

Placas comemorativas e grandes monumentos são, quase sempre, resultantes de esforços para não serem esquecidos, sejam vitoriosos ou não em seus projetos. O que importa é deixar a marca que os protege do esquecimento e, assim, assegurar-lhes um lugar na história (LOFEGO, 2002, p. 172).

A memória se nutre das relações humanas. Os rastros são traços dessas relações, que envolvem valores, sentimentos e cenários. No tempo, o ser humano deixa os rastros da existência humana. O

cenário dessa existência indica os traços que são potenciais constituintes da memória. Destacamos a cidade como cenário, ela que foi, em alguns aspectos, trabalhada junto aos alunos que protagonizaram esta pesquisa.

A cidade é monumento e rastro, formada com as influências das relações humanas locais e externas, extremamente influenciadas pelas migrações. Podemos observar tempos diferentes no mesmo espaço, a partir dos marcos e rastros deixados, observando sua arquitetura, seus logradouros públicos, bairros, seus meios de transporte, as condições de abastecimento de gêneros e de água para moradores, de aparelhamento comercial e industrial, das condições de higiene, de salubridade e de policiamento, das suas procissões, suas festas religiosas e seus divertimentos dominantes. Dessa maneira, tais elementos parecem constituir um corpo vivo, carregado por uma memória viva nos registros de sobrevivência.

Podemos notar traços de memória, tempos diferentes no mesmo espaço, condições que nos levam a refletir sobre a contextualização histórica da cidade, tanto das lembranças quanto dos silêncios, para se desfazer da imagem que não quer ter no momento de ruptura, como da nova imagem que quer se ver refletida como modernidade. Esse é o caso da cidade de São Paulo, de local sertanista para burgo dos estudantes, do colégio (1554) à faculdade de direito (1828), momentos, rupturas do espaço social, em traços de memória.

Da cidade de São Paulo colonial temos pequenos traços, pois as moradias de pobres, de ricos e até as igrejas sofreram grandes transformações para abrigarem uma nova São Paulo, e mais do que isso para abrigarem um novo tempo. O objetivo era eliminar as lembranças de uma cidade sem moldes europeus. Temos traços de técnicas de construções de São Paulo colonial, tais como pau a pique e taipa de pilão, no Mosteiro da Luz, que abriga o Museu de Arte Sacra, na Casa da Marquesa, inclusive com traços das mãos dos construtores que no barro deixaram suas marcas.

Estamos à procura de rastros na memória da comunidade, que são traços, frutos do acaso. O papel desta pesquisa é entender o ensino de história como o exame de rastros, isto é, sensibilizar os alunos na procura e leitura de rastros no cotidiano (objetos, costumes, ditos e dizeres, construções etc.).

A favela é parte da resistência de camadas populares e condição de sobrevivência em uma cidade que, na atualidade, busca ainda apagar sinais que não sejam de modernidade. Nas favelas, podemos ver com clareza traços das influências remotas se fundindo no local, também formando a cidade.

Precisamos na cidade estar abertos à memória dos cidadãos, que é a memória de cada rua e de cada bairro. Rua e bairro (e no meu ponto de vista as favelas são bairros) são povoados de sons e movimentos que, registrados, apontam o cotidiano da comunidade. Possuem uma biografia própria, ritmos próprios que são formados historicamente com a apropriação que a comunidade faz do espaço, sempre com influências locais e externas, como já afirmamos.

Na sociabilidade da favela, encontramos resistências ao ritmo frenético imposto pelo capitalismo globalizante. O tempo de lazer na rua e nos bares, as vivências das diversas crenças. Existem apropriações do ritmo frenético que convergem para ritmos específicos de tal comunidade. Os instantes das pessoas nas ruas, nos comércios estabelecidos nas favelas e loteamentos populares são momentos impregnados de vida, com esperanças e semeando projetos. É a resistência também da memória da comunidade, dos migrantes. A rua, como símbolo e suporte de sociabilidade, apresenta as ironias e contradições na vida da cidade moderna.

Pensar e buscar os rastros da combinação entre a casa precária autoconstruída ou auto gerenciada pelos moradores e o loteamento popular frequentemente irregular ou clandestino, conforme Grostein (1990), coloca o aluno do EJA a contrapor a ideia que tem de zoneamento, mesmo que não tenha claro esse conceito, e a concepção de zoneamento que a cidade apresenta. Afinal, os alunos do EJA com que trabalhamos, de moradias populares, são também os construtores da cidade. Há implícito em suas construções e nas preocupações que apresentam nas redações que recolhemos, como pensam o princípio de cidade, as necessidades que a população tem em relação ao espaço que ocupa. A comunidade escolar constrói com suas devidas apropriações a cidade.

A rua é vista como lugar de trânsito, mas na prática é utilizada também como casa, via de procissão, de passeata, protesto ou comemoração, palco, vitrine e até como ponto de descanso e de

encontro. As ruas das favelas próximas à escola onde se desenvolveu a pesquisa são todas enfeitadas e pintadas em momentos como Copa do Mundo e festas juninas. E os rastros estão nas experiências, nas ruas, sinais da cidade que não é única, apresentando vários tons e rastros de sociabilidade.

Outros recortes temáticos evidenciam as vivências plurais na cidade (o referencial é a cidade de São Paulo, espaço ocupado pela escola onde desenvolvemos a pesquisa): o lazer em diversos bairros, os laços de solidariedade entre migrantes nordestinos, as vivências religiosas, as apropriações múltiplas do espaço urbano pelos moradores, em suas dimensões de lazer, trabalho, festa, crenças etc. (LEWGOY, 1997)

As sociabilidades não brotam do vazio. Surgem em espaços vinculados aos encontros sociais: moradia, lazer, crenças, trabalho, entre outros. A experiência de sociabilidade da rua se estabelece na memória da comunidade, e é dela, apresentando um recorte que também fazemos na vinculação do ensino de história com memória. O cotidiano tem algo de natural, de ritmo próprio, na vida da comunidade. A cidade ganha aspectos diferentes em dias de eleições, de jogos de futebol (finais de campeonatos ou jogos da seleção brasileira), de carnaval. E há dias que a favela se transforma, por exemplo: às sextas-feiras à noite a comunidade está em festa e em encontro, alongando por todo o fim de semana.

Utilizamos o Egito Antigo para pensar sobre a moradia e o que restou dela: a moradia dos mortos (pirâmides e tumbas). A mentalidade no Egito Antigo propiciava a valorização da vida após a morte. Lemos textos e discutimos a questão colocada acima e sobre os bairros ricos, intermediários e pobres no Egito Antigo.<sup>8</sup>

Abordando a temática de patrimônio cultural, desde o início do ano letivo, discutimos o que restou das moradias (as vilas, os arraiais, as ruas) existentes em algumas cidades do Brasil no século XVIII, que tiveram seus apogeu econômicos no período da mineração.<sup>9</sup> A tarefa de pesquisa proposta era: em grupos, retratar o bairro (no mínimo cinco fotos), demonstrando os aspectos que as futuras gerações não terão acesso, e contar a história do bairro. Aproveitamos para

<sup>8</sup> Mentalidade e Moradia no Egito Antigo in: (DREGUER e TOLEDO, 1997, p. 30).

<sup>9</sup> Mineração e moradia in: (ANDRIOLO, 1999, p. 4-5) e (ROLNIK, 2001, p. 14-20).

apresentar a cidade de São Paulo e suas mudanças em termos de moradia. Da cidade de taipa à cidade industrial.<sup>10</sup> Debatermos o tema relacionando as mudanças observadas com a cidade atual e o bairro que os alunos habitam.

Exibições de vídeos<sup>11</sup> de programas transmitidos pela TV Cultura e gravados pelo professor temperaram de um modo especial, e bom, a fermentação da discussão e a busca de rastros no cotidiano. O documentário “São Paulo: Memória em Pedacos” apresenta bairros tradicionais de São Paulo e seus moradores relatando suas memórias como, por exemplo, o bairro do Brás, que trata da questão da imigração e do recriar tradições envolvendo e se apropriando da cultura local. O debate gerou comparações entre imigração e migração, apropriações e envolvimento das culturas, sempre relacionando a discussão com o cotidiano dos alunos e indicando o lado humano da moradia e dos rastros.

O vídeo “Estrada das Lágrimas, 1.400”,<sup>12</sup> fez direta referência ao cotidiano da favela de Heliópolis, o que criou momentos de muita emoção, pela identificação realizada pelos alunos e, em alguns casos, pela aproximação dos bairros e a identificação dos personagens. Em turma de semestre posterior, um aluno saiu durante a exibição. Perguntado o motivo, disse que recordou o próprio pai, que foi assassinado. O vídeo aborda questões que a discussão com a classe fez fermentar a temática moradia: violência, sofrimento, pobreza, preconceito e ignorância de quem considera a favela como o lado negativo da sociedade, trabalho, pobreza, sobrevivência, saúde, transporte, além de problemas com a infância e a adolescência (miséria, gravidez, doença etc.).

O ponto alto do tratamento da temática memória e moradia foi a leitura e debate de parte da obra “O Diário de uma favelada: Quarto de despejo”, que descreve o cotidiano da favela do Canindé, bairro da cidade de São Paulo, na década de 1950 (JESUS, 1995). Procuramos fazer uma contextualização do surgimento de favelas, inclusive da palavra “favela”, utilizando trechos de “Os Sertões” (CUNHA, 2002)

---

<sup>10</sup> São Paulo: Da Vila Bandeirante à Cidade do Café in:

<sup>11</sup> São Paulo: memória em pedacos. Bexiga; Barra Funda; Brás; Mooca, 1997.

<sup>12</sup> TV Cultura - Fundação Padre Anchieta, 1992.

e uma discussão dos critérios do IBGE para designar a favela.<sup>13</sup> A leitura de trechos do “Diário” gerou grande identificação e respeito, motivado pelo olhar criativo da autora. Nele, a busca de rastros se transforma em luta por dignidade humana. Os alunos questionaram como eles poderiam conseguir a obra, por compra ou empréstimo, tal foi o entusiasmo.

O pedido para a redação foi feito após trabalho com textos e imagens de história de bairros e cidades, dado que o fio condutor foi o tema moradia e, portanto, todas as discussões, leituras e análises estavam canalizadas para esse tema. Apresento destaques das redações “escreva o cotidiano do local onde você habita: o seu bairro, a sua rua e a sua casa” elaboradas por 27 alunos, 17 (14 mulheres e 3 homens) do 2º Termo A; e 10 (5 mulheres e 5 homens) do 2º Termo B, em 5/6/2002.

### A CASA

Na maior parte dos relatos de alunos, a casa é um lugar de ficar e passar: “*Eu gosto de ficar em casa, fico em casa só aos sábados e domingos porque nos outros dias eu trabalho*”. Poucas são as descrições que fazem das próprias casas: “*a casa é de bom tamanho; minha casa tem dois cômodos, não pago aluguel*”. É o lugar que no final de semana ocorre o trabalho (limpeza e organização). É nela que o desempregado arruma ou que a dona de casa exerce o seu poder: “*Eu lavo e cozinho em minha casa*”. Mas é o lar: “*Não encontrei um lar tão unido quanto a minha casa*”.

### A RUA

A rua mostra sentimento maior de pertencimento. A rua é o local do encontro (“*Gente transitando na rua*”; “*No retorno para casa que vejo pessoas bêbadas e pessoas malvestidas*”), da diversão (“*Tem vários divertimentos na rua: festa junina, comemorações de final de ano*”), da vida comunitária (“*Enfeitam a rua, dançam quadrilha na rua. Eu levo meus sobrinhos para brincar na rua*”), do morar (“*Moro numa rua movimentada*”), mas é o local da violência (“*Corremos o perigo de morrer pela bala perdida*”). Um bom número de alunos

---

<sup>13</sup>Textos sobre cortiço e favela: CUNHA, 2002, p. 24, 37 e 114; JESUS, 1995, p. 7 – 13; TAFARELLO, 1993, p. 10 – 11.

procura classificar a rua como tranquila ou movimentada: “*Eu gosto muito da minha rua*”; “*É tranquila*”; “*A rua é movimentada*”.

## O BAR

Fonte de diversão e tragédia, o bar se torna uma referência do cotidiano descrito: “*Passeio com ela e vejo gente bebendo ou jogando no bar*”; “*Aconteceu uma tragédia. Assassinato no bar*”; “*Não vou em bar. É melhor ficar em casa. Já presenciei várias mortes de rapazes*”. A impressão é de que as ruas são cheias de bares que determinam o ritmo social: “*Não gosto muito do meu bairro... Só tem boteco*”; “*Eu moro numa rua muito agitada com muitos bares*”.

## AS PESSOAS

Os reflexos da rotina estão nas pessoas (“*Levanto de manhã e vejo as mesmas coisas, as mesmas pessoas*”). Nelas se concretizam os encontros ou desencontros, gerando as classificações das pessoas: “*Tem gente que fala dos outros*”; “*Tenho vizinhos legais e pessoas que falam dos outros*”; “*Tem gente legal e gente que não é legal*”; “*As pessoas são muito boas*”; “*O pessoal, de onde eu moro, é muito animado*”; “*As pessoas são humildes e temos muita amizade*”; “*Minha rua só tem bobão*”; “*Tem drogados que geram violência*”. As pessoas geram vida, a partir da rotina que criam: “*As pessoas acordam cedo para ir ao trabalho, ir para a escola, ir para o médico, ir para a padaria*”.

Os reflexos da rotina estão nas pessoas, havendo encontros ou desencontros, quando elas são classificadas como *legais ou fofoqueiras, boas, animadas, humildes, amigas, bobonas, drogadas e violentas*. A partir da rotina que criam, as pessoas geram vida: “*Acordam cedo para ir ao trabalho, ir para a escola, ir para o médico, ir para a padaria*”.

## A FAMÍLIA

Chama atenção o tema família apontado por alguns alunos. Citações diretas demonstraram que o morar com a família produz satisfação: “*Eu adoro saber que eu tenho minha família*”; “*Moro com minha família*”; “*Moro com a família*”. A família é apontada como base na formação pessoal: “*Sou de família evangélica, o que me deu boa formação*”.

## AS CARÊNCIAS

Bancos, padarias, correios, limpeza, cinemas, praças e creches são as carências do bairro apontadas pelos alunos. Tais carências geram insatisfações: *“Eu gosto muito do meu bairro, mas ao mesmo tempo eu não gosto, pois não tem Banco, Correio etc.”*. Os preços da alimentação e do aluguel são mencionados ampliando a insatisfação: *“Eu sou feliz, apesar de ter que pagar aluguel que custa a metade do meu salário, pagar água e luz, que é um absurdo”*; *“Na feira, só nos falta assaltar”*. As carências são traduzidas na desvalorização do local de moradia: *“Quando eu vim aqui, eu chorava o dia inteiro. Eu moro, na verdade, no mutirão, mas, no lado tem favela”*.

## O BAIRRO

Os alunos apresentam o bairro com designação genérica. Ele contém os outros itens abordados. Para alguns ele é bom: *“Eu gosto muito do meu bairro onde eu moro”* (lá tem comércio); *“É um bairro bom* (tem comércios e vizinhos bons); *“Gosto muito do meu bairro porque é unido, tem tudo que eu preciso”*. Para outros alunos, o bairro não é bom: *“É um bairro pobre, sem divertimento; Não gosto muito do meu bairro, principalmente das pessoas”*. Alguns alunos não residem no bairro da escola e se sentem bem: *“Morava no bairro da escola há seis anos. Mudei e estou feliz”*; *“Moro num bairro distante da escola que é muito bom”*. E têm aqueles que acabaram de chegar e outros que fazem observações sociais igualando com outros bairros: *“Não sei muita coisa do meu bairro. Mudei para cá um pouco mais de um ano”*; *“Na vila onde eu moro, apesar de não ter muito conhecimento* (o aluno volta para casa só para dormir, o restante é trabalho e escola), *os problemas sociais são como os outros bairros de São Paulo”*.

## CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Retomar a dissertação, mais de dez anos depois da defesa, também implica em considerá-la em sua historicidade. Considero que as informações produzidas durante a pesquisa, por alunos e professor, são elementos de reflexão sobre a história da cidade de São Paulo e processo de migração. Neste sentido, é importante salientar três pontos da metodologia aplicada:

1. O olhar admirado se contrapõe ao olhar consumista e se associa ao olhar da memória. É um olhar ético e curioso. Busca olhar

com cuidado e atenção para perceber coisas não destacadas no imediato. (GONÇALVES FILHO, 1990.)

2. A memória oral fecunda quando exerce a função de intermediária cultural entre gerações, é um instrumento precioso para trabalhar a memória não-oficial. Solta do vínculo com o passado se extrai a força para formação da identidade, uma necessidade de sobrevivência. O presente, voltado apenas para o futuro imediato, seria uma prisão.

A narrativa é a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da história com a vida cotidiana. Segundo Gagnebin, a narrativa é terapêutica. Em seu artigo, trata o conceito de "experiência" e a força da narração para salvar o passado. (GAGNEBIN, 1985) É do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde. O narrar relativiza o passado e o presente no tempo vivido; o que se lembra são momentos vividos. A memória trabalha sobre o tempo vivido pela cultura e pelo indivíduo. E o tempo não é único para todos: há a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente, a noite pontilhada do perseguido.

3. Com a memória do morador da cidade há certa reconstrução da memória urbana, que é rastro da própria cidade, suas transformações e permanências, tendo cada comunidade memórias de suas práticas sociais, que vão do lazer ao trabalho, sem ordem específica, e dos momentos de vida que os sujeitos vivenciaram no espaço da cidade. Sendo a comunidade a melhor guardiã de suas memórias, o que inclui modos de fazer e saber, seus integrantes solucionam seus problemas respeitando valores próprios e específicos, mesmo sob a ingerência da economia globalizada. A maneira peculiar do fazer e ser é avaliada segundo vasto conjunto de artefatos e gestos humanos, o que inclui paisagens, cidades, construções, documentos diversos, música, dança e até certos tipos de relação com a natureza.

Os rastros do cotidiano são os que estão em mais leves traços. A busca dos mesmos alavanca um processo de valorização e consciência das possibilidades de tal comunidade. Conhecer o bairro e sua comunidade é fazer um verdadeiro estudo do meio, importante para que o projeto pedagógico da escola esteja muito claro em relação ao educar tal comunidade. A proposta é multidisciplinar por natureza,



necessita preparação e exige o envolvimento dos alunos, sendo que a solidariedade aumenta no desenvolvimento do estudo.

---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRIOLO, Arley. *Viver e morar no século XVIII: Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás*. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORELLI, Silvia Helena Simões. Memória e temporalidade: diálogo entre Walter Benjamin e Henri Bérégson. *Revista Margem*, n.1, p. 79-90, mar. 1992.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001. v.1.

CINTRA, F. Assis. *D. Pedro I e o Grito da Independência*. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1921.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

DIMENSTEIN, Gilberto (Org.). *Como não ser enganado nas eleições*. São Paulo: Ática, 1994.

DREGUER, Ricardo e TOLEDO, Eliete. História: cotidiano e mentalidades. São Paulo: Atual, Saraiva, 1997, v.1 (civilizações emergentes: dos primeiros homens ao século V).

ESTRADA das Lágrimas, 1400. Direção de Carlos Alberto Vicalvi. São Paulo: TV Cultura - Fundação Padre Anchieta, 1992. 1 fita de vídeo (67 min), VHS, son, Color.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13. n. 3, p. 125 - 133, set./dez 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Narrar e curar. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1º set. 1985. Folhetim, p. 11.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v..25, n..2, p.109-125, jul./dez. 1999.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Aduino et al.. *O olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1990, p. 95-124.

GROSTEIN, Marta Dora. Uma cidade por refazer: a periferia paulistana. *Revista USP*. São Paulo, n. 5, 1990. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25525/27270>> Acesso em: 06 jul. 2017.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1995.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções: a trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê, 2002.

LAWAND, Diógenes Nicolau. *Memória e ensino de história: uma experiência na educação de jovens e adultos*. Orientadora: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Dissertação (Mestrado) São Paulo: Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12022015-145603/pt-br.php>>. Acesso em 06/07/2017.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

LEWGOY, Bernardo. Na metrópole: textos de antropologia urbana. *Revista de Antropologia*. São Paulo, vol.40, no.2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77011997000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77011997000200009&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 06 jul. 2017.

LOFEGO, Silvio Luiz. *Memória de uma metrópole: São Paulo na obra de Ernani Silva Bruno*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2001.

LOFEGO, Silvio Luiz. *IV Centenário da cidade de São Paulo: a construção do passado e do futuro nas comemorações de 1954*. 2002. 204f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Rua, símbolo e suporte da experiência urbana. *NAU-Núcleo de Antropologia Urbana da USP*. Versão revista e atualizada do artigo “A rua e a evolução da

sociabilidade”, originalmente publicado em *Cadernos de História de São Paulo* 2, jan/dez 1993, Museu Paulista- USP. São Paulo, s.d. Disponível em: <[http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/rua\\_simbolo%20e%20suporte%20da%20experiencia%20-%20magnani.pdf](http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/rua_simbolo%20e%20suporte%20da%20experiencia%20-%20magnani.pdf)> Acesso em: 06 jul. 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MUSEU Paulista da USP (Museu do Ipiranga). Direção de Giselle Gubernikoff. São Paulo: ECA-USP/Museu Paulista-USP/Ominicom Imagem e Comunicação, 1999. 1 fita de vídeo (16 min), VHS, son. Color.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. O Museu Paulista e o imaginário da independência. In: OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles (Coord.). *Museu Paulista: novas leituras*. São Paulo: Museu Paulista da USP, 1995. pp. 5-11.

OLIVEIRA, Mirtes C. Marins de. Fotografia e História da Educação. *Videtur – Letras*. São Paulo. s.d. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vdletras6/mirtes.htm>> Acesso em: 06 jul. 2017.

ROLNIK, Raquel. *São Paulo*. São Paulo: Publifolha, 2001.

SÃO PAULO: memória em pedaços - Bexiga. Produção de Maria Cristina Poli e Neide Duarte. São Paulo: TV Cultura – Quarks Vídeo, 1997. 1 fita de vídeo (30 minutos), VHS, son. Color.

SÃO PAULO: memória em pedaços – Barra Funda. Produção de Maria Cristina Poli e Neide Duarte. São Paulo: TV Cultura – Quarks Vídeo, 1997. 1 fita de vídeo (30 minutos), VHS, son. Color.

SÃO PAULO: memória em pedaços - Brás. Produção de Maria Cristina Poli e Neide Duarte. São Paulo: TV Cultura – Quarks Vídeo, 1997. 1 fita de vídeo (30 minutos), VHS, son. Color.



SÃO PAULO: memória em pedaços - Móoca. Produção de Maria Cristina Poli e Neide Duarte. São Paulo: TV Cultura – Quarks Vídeo, 1997. 1 fita de vídeo (30 minutos), VHS, son. Color.

SEVCENKO, Nicolau. A cidade metástasis e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia paulista. *REVISTA USP*, São Paulo, n.63, p. 16-35, setembro/novembro 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*, jul./dez. 1999, vol.25, no.2, p.127-143.

TAFARELLO, Cláudio A. Notas de leitura. In: AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*; São Paulo: Moderna, 1993, p.10 - 11.

Recebido em 28/05/2017 - Aprovado em 2/07/2017