



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

ISABELLE DOS SANTOS FRANÇA

**PRÁTICAS DE MEMÓRIA SOCIAL A PARTIR DA PARCERIA MUSEU-ESCOLA-
COMUNIDADE**

RECIFE

2017

ISABELLE DOS SANTOS FRANÇA

**PRÁTICAS DE MEMÓRIA SOCIAL A PARTIR DA PARCERIA MUSEU-ESCOLA-
COMUNIDADE**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, na linha de pesquisa 1: Movimentos Sociais, Práticas Educativo-culturais e Identidades, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares

RECIFE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

F837p França, Isabelle dos Santos
Práticas de memória social a partir da parceria museu-escola-
comunidade / Isabelle dos Santos França. – 2017.
90 f. : il.

Orientador: Maurício Antunes Tavares.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de
Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE,
2017.
Inclui referências.

1. Memória 2. Museu 3. Escola 4. Comunidade I. Tavares,
Maurício Antunes, orient. II. Título

CDD 370

ISABELLE DOS SANTOS FRANÇA

**PRÁTICAS DE MEMÓRIA SOCIAL A PARTIR DA PARCERIA MUSEU-ESCOLA-
COMUNIDADE**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, na linha de pesquisa 1: Movimentos Sociais, Práticas Educativo-culturais e Identidades, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação.

Data de aprovação ____/____/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares
(orientador)

Profa. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues
(Titular interno)

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita
(Titular externo)

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas colaboraram para a finalização deste processo. Agradeço ao meu orientador, Maurício, pela parceria e paciência durante a orientação para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço igualmente a este programa de pós-graduação por ter aprovado meu projeto, possibilitando a realização desta pesquisa. Agradeço também à Coordenação de Programas Educativos e Culturais do Museu do Homem do Nordeste por ter aberto as portas para mim e para minha pesquisa. Agradeço nominalmente à Sílvia Brasileiro, Edna Silva, Igor Amarante, Enerson Silva, Rinaldo Luiz, Letícia Bandeira, Alisson Pereira, Daniel Pereira, Luan Nascimento, Nayara Passos, Rebecka Borges, Polliana Mariano, Nathalia Sá e Olga dos Santos.

Agradeço a todos os estudantes e professores participantes da Escola Municipal Joaquim Nabuco e da Escola Municipal Ministro André Cavalcanti que participaram do Projeto pesquisado nesta dissertação por toda colaboração e aprendizado.

Janirza (Jana), eu agradeço por ter me apresentados as cores e por ter me ensinado a arte da pesquisa. Semadá Ribeiro, eu agradeço pelas conversas, pelos puxões de orelha e pelos conselhos. Cibele Rodrigues, obrigada pelos sorrisos, pelas dicas infalíveis de leitura e por se preocupar comigo. Carlos Sant'anna, obrigada pela companhia, mesmo distante, durante a pesquisa. Manoel Zózimo, eu agradeço por ter me convencido a fazer a seleção de mestrado.

Henrique Cruz, eu agradeço por ter me apresentado o fantástico mundo da Museologia. Ciema Mello, eu agradeço pela “távola-redonda”, pelo cafezinho, pelo pé de fruta-pão, pelo *Marlboro* e pelas aulas particulares diárias.

Amanda Gonçalves, Rafael Moura e Brunno Azevedo, meus bons amigos, vos agradeço a compreensão por minha ausência ao longo desses anos de tantos momentos importantes na vida de vocês.

Toni, *nha Neguinho*. Obrigada por tudo. Mesmo!

Agradeço à minha família pelo apoio às minhas escolhas, em especial à minha irmã Ana, ao meu pai José (*in memoriam*) e minha mãe Cilene (*in memoriam*).

RESUMO

Os processos de conservação da memória estão comumente atrelados aos espaços museais, conhecidos por preservar e expor acervos que procuram dar conta dos principais elementos socioculturais que representam os diversos grupos sociais. Nos últimos anos, há a consolidação da aproximação dos museus ao ambiente escolar de forma a construir, em conjunto, mecanismos metodológicos que possibilitam maior abrangência do campo de conhecimento dos estudantes em relação aos diversos saberes. Nesse sentido, esta dissertação apresenta as possibilidades de construção de saberes a partir da aproximação da escola com a comunidade onde está inserida através de um projeto de memória social desenvolvido em parceria com o museu. Num primeiro momento, o conceito de Memória é apresentado a partir das perspectivas da História Oral e da Museologia. Posteriormente, a relação Museu-Escola é abordada levando em consideração que tanto o Museu quanto a Escola são lugares de produção, sistematização e propagação das memórias e modos de vida das sociedades. Esse processo de estreitamento entre Escola e Museu a partir dos estudos de memória é apresentado a partir do estudo de caso da implantação do Projeto Memória Social na Escola no ano de 2015, onde a comunidade escolar, junto à equipe técnica do Museu do Homem do Nordeste, procura construir coletivamente uma metodologia de trabalho que aproxime a escola da comunidade onde está inserida, através do desenvolvimento de projetos que procuram compreender os mais variados aspectos da comunidade, dando visibilidade aos processos de memória ali existentes. Os conceitos apresentados ao longo da dissertação são abordados a partir da execução do referido Projeto especificamente nas comunidades de Mercês e Massangana, localizadas na área rural do município do Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco. Durante a pesquisa ficou evidenciada a influência do passado colonial da região, da economia escravocrata e açucareira, das modificações recentes na ocupação territorial e novos modelos econômicos na organização espacial e social dessas comunidades e o reflexo dessas questões na dinâmica dos estudantes participantes do Projeto. Além disso, as aulas de campo, com realização de entrevistas com moradores das comunidades, aproximou os mais velhos das crianças no processo de construção de conhecimento e no (re) conhecimento das histórias antes desconhecidas das localidades onde os estudantes vivem e onde a escola está inserida. A aproximação da escola com o museu também possibilitou aos estudantes novas experiências educacionais a partir do acesso a diversos espaços expositivo-culturais e aos docentes participantes do Projeto acesso às novas possibilidades pedagógicas para abordagem dos conteúdos programáticos escolares.

Palavras-chave: Memória; Museu; Escola; Comunidade.

ABSTRACT

The processes of memory conservation are commonly linked to museum spaces, known for preserving and exposing collections that represent the main socio-cultural elements of various social groups. In recent years, there has been a consolidation of the approach of museums to the environment to elaborate, jointly, methodological mechanisms that allow greater comprehensiveness of the field of knowledge of students in relation to the different knowledge. In this sense, this dissertation presents the possibilities of building knowledge from the approach of the school with the community where it is inserted through a project of social memory developed in partnership with the museum. At first, the concept of Memory is presented from the perspectives of Oral History and Museology. Subsequently, the Museum-School relationship is approached taking into account that both the Museum and the School are places of production, systematization and propagation of the memories and ways of life of societies. This process of narrowing between School and Museum from the memory studies is presented from the case study of the implementation of the Social Memory Project in School in 2015, where the school community, together with the technical staff of the Museum of the Northeast Man (Museu do Homem do Nordeste), collectively elaborates a methodology of work that approaches the school of the community where it is inserted, through the development of projects that aim to understand the most varied aspects of the community, giving visibility to the existing memory processes. The concepts presented throughout the dissertation are approached from the execution of said Project specifically in the communities of Mercês and Massangana, located in the rural area of the municipality of Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco. During the research the influence of the colonial past of the region, the slave and sugar economy, the recent modifications in the territorial occupation and new economic models in the spatial and social organization of these communities and the reflection of these questions on the dynamics of the students participating in the Project were evidenced. In addition, the outdoor classes, conducted interviews with community dwellers, brought the elders closer to the children in the process of building knowledge and recognizing the previously unknown histories of the places where students live and where the school is located. The approach of the school with the museum also allowed the students new educational experiences from the access to several exhibition spaces and the teachers participating in the Project access to the new pedagogical possibilities to approach the school.

Keywords: Memory; Museum. School; Community.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Joaquim Nabuco

Figura 2 – Mapa afetivo. Escola Municipal Joaquim Nabuco

Figura 3 – Mapa afetivo. Escola Municipal Joaquim Nabuco

Figura 4 – Atividade no Engenho Massangana

Figura 5 – Caminhada pela comunidade de Massangana

Figura 6 – Ensaio para as entrevistas

Figura 7 – Entrevistas realizadas entre os estudantes

Figura 8 – Realização de entrevista com morador da comunidade de Massangana

Figura 9 – Realização de entrevista com moradora da comunidade de Massangana

Figura 10 – Professora Renata Fialho

Figura 11 – Fachada da Escola Municipal Ministro André Cavalcanti

Figura 12 – Comunidade de Mercês. Ruínas da Usina Mercês

Figura 13 – Mapa afetivo. Escola Municipal Ministro André Cavalcanti

Figura 14 – Mapa afetivo. Escola Municipal Ministro André Cavalcanti

Figura 15 – Caminhada para Sabiá

Figura 16 – Caminhada pela comunidade de Mercês

Figura 17 – Professor Ubirajara Amâncio. Aula de campo sobre as ruínas da Usina Mercês

Figura 18 – Professora Gisleyne Portela

Figura 19 – Realização de entrevista com moradores da comunidade

LISTA DE SIGLAS

CEP – Código de Endereçamento Postal

CIPS – Complexo Industrial e Portuário de Suape

Fundaj – Fundação Joaquim Nabuco

ICOM – *International Council of Museums* (Conselho Internacional de Museus)

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

Incra – Instituto Nacional de Reforma Agrária

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia

MSE – Memória Social na Escola

Muhne – Museu do Homem do Nordeste

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PPP – Projeto Político Pedagógico

RMR – Região Metropolitana do Recife

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. PROCESSOS DE CONSERVAÇÃO DA MEMÓRIA	14
2.1 Memória e História Oral	14
2.2 Memória e Museu	31
2.3 Relação Museu – Escola	36
3. ESCOPO DA PESQUISA.....	43
3.1 Metodologia da Pesquisa.....	43
3.2 Projeto Memória Social na Escola	48
3.2.1 Escola Municipal Joaquim Nabuco	57
3.2.2 Escola Municipal Ministro André Cavalcanti	68
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
5. REFERÊNCIAS	83

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória acadêmica, participei de pesquisa relacionada à memória da educação em Pernambuco, especificamente sobre as práticas de ensino que ocorriam no arquipélago de Fernando de Noronha, no início do século XX, quando naquela região só havia um presídio. Durante esta pesquisa pude compreender com maior profundidade a importância da memória na construção histórica, social e cultural dos indivíduos.

Neste período, pude realizar atividades de mediação cultural e assistência pedagógica em museus. Consequentemente, os estudos de memória continuaram presentes na minha vida profissional. Neste caso, eram primordiais ao desenvolvimento satisfatório de minhas atividades nesses espaços.

O Museu do Homem do Nordeste – Muhne — local onde desenvolvo atividades de mediação cultural — possui projetos relacionados à Memória Social, que envolvem escolas e museus comunitários. Participei de um desses projetos — Memória Social na Escola —, onde alunos e professores da rede pública de ensino da Região Metropolitana do Recife – PE estão envolvidos na construção de projetos para desenvolvimento de estudos de memória social relacionados às comunidades onde as instituições de ensino se inserem, em parceria com funcionários e estagiários da Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj, instituição que abriga o Muhne. Desta forma o projeto Memória Social na Escola, desde 2014, promove atividades relativas aos estudos de memória, com participação de três (3) escolas do Recife e duas (2) escolas do Cabo de Santo Agostinho, tendo por objetivo “implantar um programa educativo, por meio do desenvolvimento de proposta para processos formativos de professores das redes públicas, visando utilização do acervo sobre memória social, a partir de histórias de vida e história das comunidades.”¹

1

Projeto “Memória Social na Escola” – Parceria Fundaj/MEC/UNESCO. Museu do Homem do Nordeste. 2014/2015.

No processo de escolha da instituição de ensino em que gostaria de desenvolver as atividades do projeto, optei pelas escolas do município do Cabo de Santo Agostinho — Escola Municipal Joaquim Nabuco, localizada no bairro de Massangana, e Escola Municipal Ministro André Cavalcanti, localizada no bairro de Mercês — por estarem localizadas nas áreas rurais daquela região, onde funcionavam antigos engenhos de cana de açúcar no século XIX e XX. Esta escolha talvez tenha sido feita tendo por pressuposto minhas memórias afetivas. Na verdade, as memórias afetivas de minha mãe — que sempre me reportou às recordações de sua infância nos engenhos da região. Maurice Halbwachs (2004) afirma que a memória, quando nos é passada e constitui nosso ser e nos entranha, acaba nos pertencendo, mesmo não sendo originariamente nossa. Esse tipo de memória, a coletiva, nos garante a continuidade de ritos, tradições, histórias, crenças. E a memória, assumindo papel social, se estabelece como elemento presente nos grupos sociais, servindo-lhes como suporte para propagação de seus valores culturais e práticas sociais. Esse arcabouço sociocultural da memória é compreendido por Halbwachs como “quadros sociais da memória”, reiterando a importância do estudo da memória como um fenômeno social.

Durante minhas atividades no projeto Memória Social na Escola, pude observar quão fortes são as discussões identitárias em sala de aula, quando alunos e professores investigam, através de entrevistas com moradores das comunidades, fotos antigas ou documentos raros, a história da localidade. E como esse processo investigativo dá margem não só ao desenvolvimento de propostas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, mas à aproximação destes meninos e meninas às histórias das comunidades através do contato as pessoas da localidade, ou seja, seus pais, tios, vizinhos, avós, numa relação educacional que ultrapassa os limites da escola, influenciando as práticas escolares vigentes.

Neste sentido, esta pesquisa de mestrado procura compreender como um projeto idealizado em um museu, ao discutir memória social, tendo como meio o ambiente escolar, a partir da perspectiva do aluno, do professor e da comunidade, pode contribuir para as discussões acerca dos processos educacionais não só no ambiente escolar, mas nas relações estabelecidas entre os alunos e os moradores das comunidades tendo como perspectiva os processos de patrimonialização/preservação da memória.

Na primeira parte do texto, os processos de sistematização, conservação e propagação da Memória são abordados tendo por perspectiva dos estudos de História Oral e da Museologia, compreendendo a Escola como mais um espaço de construção e propagação das memórias dos diversos grupos sociais. Num segundo momento é apresentado estudo de caso que aborda as questões discutidas anteriormente, a partir da observação de um projeto de memória social que ocorreu em duas escolas localizadas nas áreas rurais do município do Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, a partir de parceria com um museu, onde os modos de vida, as histórias, as memórias das comunidades onde as escolas estão inseridas, são sistematizadas pelos estudantes participantes desta ação. E, ao fim do texto, a importância do reconhecimento da escola como lugar da memória e da comunidade como partícipe nos processos de construção de conhecimentos pedagógicos é ratificada.

Considerando esse contexto, esta pesquisa, ora finalizada, teve como objetivo compreender a relação museu-escola-comunidade nos processos de construção de conhecimentos e preservação da memória local em duas escolas localizadas nas comunidades de Mercês e Massangana (Cabo de Santo Agostinho – PE), a partir da experiência do projeto Memória Social na Escola.

Para alcançar essa compreensão, o primeiro passo dado foi identificar a construção de saberes acerca da memória local das comunidades de Mercês e Massangana a partir da relação de professores e alunos participantes do projeto de memória social, e os moradores das comunidades. E, então, entender como o estudo de memória social pode contribuir para as práticas pedagógicas da escola, fortalecendo sua relação com a comunidade.

O caminho foi então trilhado para perceber como Os estudos de memória promovem a construção de conhecimentos sobre o indivíduo e a comunidade onde estabelece suas relações socioculturais, imbuindo de sentido suas experiências em sociedade, possibilitando fazer reflexões críticas sobre processos de (trans)formação de histórias, sociais e culturais. Assim, estudar a relação museu-escola-comunidade na perspectiva da memória é compreender que cada um destes espaços contribui para preservação/patrimonialização da memória e para a formação do indivíduo, na busca pela educação integral, ou seja, constituída pelos diversos saberes produzidos por todos aqueles que compõem a sociedade.

2. PROCESSOS DE CONSERVAÇÃO DA MEMÓRIA

2.1 Memória e História Oral

Na década de 1930, os estudos sobre a memória procuravam compreendê-la para além de um fenômeno biológico. Maurice Halbwachs já afirmava nesse período que a memória era um fenômeno social e coletivo, ligado a grupos, personagens e lugares. A memória de um indivíduo, por mais singular que possa parecer, de acordo com Halbwachs, é construída a partir da memória coletiva de um grupo. Ou seja, cada indivíduo carrega consigo elementos identitários que foram construídos a partir de uma vivência sociocultural em determinado grupo social. Sempre herdamos algo em nossa constituição enquanto ser, e propagamos como nosso os elementos culturais constituídos por outros (HALBWACHS, 2004). Essa dinâmica assegura a continuidade de um grupo social “no tempo e no espaço” (PERALTA, 2007, p.7).

Consultar a memória, seja ela individual ou coletiva, exige atenção ao fato de que ela jamais será revisitada. Não há possibilidade de resgate do que se passou, pois a interpretação do passado sofre influência direta das vivências do presente. Dessa forma, pode-se afirmar que a memória...

“[...] também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada.” (POLLAK, 1992, p.204)

A memória, assumindo papel social, se estabelece como elemento presente nos grupos sociais, servindo-lhes como suporte para propagação de seus valores culturais e práticas sociais. Esse arcabouço sociocultural da memória é compreendido por Halbwachs como “quadros sociais da memória”, reiterando a importância do estudo da memória como fenômeno social, sendo compreendido como “um espaço de contestação entre diferentes

vozes, cada uma delas procurando fazer ouvir sua versão do passado” (PERALTA, 2007, p.14)

Fentress e Wickam (1992) acentuam a memória social como fonte de conhecimento que reúne “material para reflexão consciente”, colocando-a de forma situada em relação às tradições de um grupo. Porém, criticam o “emparedamento” da memória social quando esta se torna mera narrativa, sendo apresentada de forma descontextualizada e com *status* de verdade absoluta.

Mas o que faz da memória, social? De acordo com esses autores, a memória para ser social precisa ser transmitida, e para que isso aconteça, ela tem que ser articulada, o que não se registre apenas às palavras. Fentress e Wickam ponderam, por exemplo, que a “memória do movimento gestual e corporal” será articulada muito mais em mostrar o “saber fazer” do que necessariamente explicar verbalmente tal processo. Se articulação não garante necessariamente o uso das palavras nesse processo, o que diferencia a memória social da memória individual? De acordo com os autores, ela é mais contextualizada ao social.

Todo esse movimento e transmissão e articulação da memória social tem como uma de suas maiores metas evitar o esquecimento da memória. Myrian Sepúlveda Santos (2002) destaca que muitos autores têm refletido sobre o esquecimento coletivo da memória, afirmando que esse processo compõe as relações sociais, já que a memória em si é composta por lembrança e esquecimento; selecionamos, tanto individual quanto coletivamente, o que queremos lembrar. Santos alerta, porém, que outros autores enfatizam a participação das instituições e estruturas coletivas na determinação do processo de construção sobre nosso passado, que a “decisão” de lembrar ou esquecer está para além das práticas sociais. Para alguns autores não existe memória individual, muito menos memória social. Na verdade, o que fazemos é um jogo de lembrar e esquecer a partir das práticas que instituímos socialmente. De qualquer modo, a autora concorda que o que ela chama de “amnésia coletiva” é, de todo modo, uma estratégia de esquecimento de modos de vida, de acontecimentos, para que outros aspectos do coletivo sejam exaltados e repassados no futuro como característicos daquele grupo social. (SANTOS, 2002, p. 141)

Santos chama atenção para a importância da linguagem no processo de transmissão da memória, seja ela individual ou coletiva, seja ela compreendida como fenômeno sociológico ou biológico. Apesar de imagens, lugares, objetos, gestos corporais, serem veículos para transmissão da memória, muitos autores concordam que na linguagem ela encontra respaldo para ser organizada, sistematizada e transmitida com maior fidedignidade ao que se quer propagar nos diversos grupos sociais. E quando a linguagem transpassa a oralidade e passa a ser registrada em textos, o processo de conservação da memória “estaciona” no texto, sendo muito mais difícil ludibriá-la.

Lembrando Halbwachs, a autora ressalta que a memória individual e a memória social estão sempre em diálogo. O indivíduo não constrói suas memórias sem a influência do seu contexto social e das memórias da coletividade da qual faz parte. E a construção da memória social depende das relações que os indivíduos estabelecem entre si e o local onde vivem, onde os acontecimentos individuais montam uma “colcha de retalhos” de memórias que se entrecruzam em determinados momentos, ressaltando os elementos em comum entre os indivíduos, conduzindo a construção de uma coletividade.

A memória, seja ela individual ou coletiva seria, então, uma forma de acessar de maneira seletiva acontecimentos do nosso passado? Para vários autores, não necessariamente. E Myrian Santos trata dessa questão ao afirmar que a memória – no caso, a individual – não é um passaporte para o passado. Ela é, na verdade, a presença de fragmentos do passado que se perpetuam no nosso presente. Ou seja, sempre que acessarmos nossas memórias, estamos fazendo isso de acordo com nosso ponto de vista, com nossos valores éticos e morais de hoje, e não de ontem. Assim, a memória não pode ser considerada um fragmento do passado, mas o diálogo entre nosso passado e nosso presente. Mas até no caso das memórias coletivas, isso ocorre. Os grupos sociais estão sempre reinterpretando as ações do passado de seus antecessores a partir de um matiz novo, adquirido na atualidade. Isso ocorre, por exemplo, quando se trata do processo de colonização, de guerras, etc.

Para Halbwachs, de acordo com Santos, se a linguagem não existisse, não haveria a transmissão da memória, já que para aquele autor a linguagem é fundamental nesse processo. Nesse processo de manutenção da memória, sua construção social depende diretamente dos

contextos, os acontecimentos históricos, das relações sociais, da herança social do indivíduo. Sua transmissão, nesse contexto, é fundamental para manutenção não só da memória em si, mas de características socioculturais das comunidades. É nesse sentido que a memória social passa a ter, de acordo com Santos, status de “tradição”.

Desta forma, podemos concluir que a memória, assim, é social...

“[...] porque nela influem os constrangimentos sociais próprios de determinado grupo. A memória é social porque pressupõe sempre uma relação de partilha cultural no seio do grupo social. Mas a memória é social principalmente porque é um sistema de organização e mediação cultural do acto mental de recordar.” (PERALTA, 2007, p.18)

O “acto mental de recordar” também desencadeia processos de “partilha cultural no seio do grupo social”, forjando assim o processo identitário dos indivíduos pertencentes ao grupo em questão, já que a identidade é estabelecida tendo o outro como referencial de aceitação (POLLAK, 1992). E, na construção da identidade, seja ela de um grupo ou de um indivíduo, a memória surge como elemento importante na significação dada às práticas e tradições, fazendo delas elementos fundamentais no processo de pertencimento (BARROS, 1999).

No processo de construção da memória estão imbricadas as singularidades das trajetórias de vida dos indivíduos, onde a memória se constitui como caminho de construção da identidade (ELIAS, 1994). E como acessar as memórias de um grupo social, de uma comunidade? Podemos refletir acerca desta perspectiva da experiência dos indivíduos como processo ligado a memória, onde a transmissão geracional de lembranças, histórias, acontecimentos, perspectivas do passado, opera como dispositivo de preservação da memória de um grupo. Neste sentido, a transmissão geracional da memória confere o caráter de sociabilidade de elementos constitutivos da identidade local.

Sobre a construção e transmissão da memória, Fentress e Wickham relatam que a memória, antes de mais nada, está relacionada diretamente às palavras. Elas são responsáveis pela organização, transmissão e, assim, conservação da memória, antes mesmo dos monumentos, pinturas, fotografias...A oralidade está presente na constituição das sociedades orientais e ocidentais, precedendo a escrita. Essa “memória das palavras”, é repassada através

da oralidade sob diversos formatos. Os autores destacam a importância do “poeta oral” nesse processo, o qual transforma histórias do seu cotidiano de seus antepassados em frases que compõem textos que são recitados às pessoas e que, nesse processo, as memórias dos modos de vidas das sociedades vão sendo alteradas e reinterpretadas cada vez que o poema é recitado. Nesse ínterim também são lembrados os cantores, que compõem suas canções, utilizando-se do ritmo e melodia para recordar mais fielmente seus textos mentais.

A criação da escrita e, posteriormente, a alfabetização dos povos, garante que os discursos sejam registrados, possibilitando maior fidedignidade ao que de fato foi narrado. É um dispositivo de consulta que auxilia à recordação dos acontecimentos diversos. Porém, nas sociedades onde a oralidade ainda é o único recurso de transmissão de saberes, são nas “orações, feitiços e fórmulas rituais, muitas vezes estruturadas como poesia mas que são na realidade exemplos de prosa, como as listas de linhagens e dinastias até os códigos de leis”, que estão sistematizadas a história, a memória, os modos de vida, desses povos. (FENTRESS; WICKAM, 1992, p.63)

A escrita não é primordial para transmissão e conservação da memória, mas garante maior fidelidade aos acontecimentos. Deste modo:

“A transmissão da memória articulada depende, num sentido mais geral, da maneira como uma cultura representa a linguagem como veículo de expressão e comunicação independente do contexto social imediato. Depende também da concepção que o grupo tiver do saber que recorda ...” (FENTRESS; WICKAM, 1992, p.64)

Além o uso da escrita como processo de registro, preservação e transmissão da memória não substitui, em absoluto, o uso da oralidade por essas sociedades. Esta – a oralidade – será sempre condição primeira no mundo em que vivemos. É através da palavra que estabelecemos, para além da comunicação, nossas construções culturais, nossos laços culturais com o local onde estamos, e com as pessoas que ali habitam. Não é à toa que o idioma é considerado por muitos autores como o grande indicador identitário de um indivíduo, para além, muitas vezes, de características fenotípicas ou comportamentos sociais específicos.

Para Fentress e Wickam, a construção das histórias podem conter imagens visuais e sons, ou até mesmo ser interpretada, representada por aquele que conta a história. Mas esses elementos são, na verdade, complementares ao processo de narrativa, já que “a história não tem como ser mais do que simples palavras” (p.69). E por que, ao falar da memória, os autores utilizam-se da história? Ora, para eles, esta é um “uma espécie de contentor natural da memória, uma maneira de sequenciar um conjunto de imagens, através de conexões lógicas e semânticas, numa forma de si fácil de reter na memória” (p.69). A palavra “história” aqui é utilizada tanto em relação a disciplina quando em relação às narrativas de ficção. O mais importante, neste caso específico, em compreender que a história traz uma narrativa com começo, meio e fim, onde há o contexto das ações, seus personagens, os principais acontecimentos, ou seja, ela representa de maneira completa a “realidade” das ações, mesmo quando se trata de uma ficção. A história, nesse sentido, comporta invariavelmente a memória em seu escopo.

Apesar dos autores concordarem com a invariável importância da linguagem no processo de sistematização e transmissão da memória, Fentress e Wickam separam a memória em dois termos: “memória sensorial” e “memória semântica” (p.70). É inegável que os sons, os sabores e os cheiros venham à nossa mente e provoquem em nós sensações diversas – muitas vezes nos fazendo “voltar ao tempo” a um simples estímulo, como o cheiro de um perfume, por exemplo – para que, posteriormente, tenhamos a habilidade de verbalizar nossas memórias.

“A Canção de Rolando” é um poema que foi composto no século XI, sendo considerado uma das canções gestas mais antigas escritas em línguas românicas – no caso, o francês. Canções gestas são, na verdade, a compilação de poemas épicos que foram originados no início da constituição da literatura francesa, a partir do século XI, influenciando a estrutura das canções, a literatura e até mesmo as manifestações culturais durante toda Idade Média. *La chanson de Roland* era recitada em jograis nas cidades ao grande público e conta a história de Rolando, sobrinho de Carlos Magno que morre heroicamente na Batalha de Roncesvales contra os sarracenos na segunda metade do século VIII. A batalha que é retratada é

especificamente entre o exército de Carlos Magno e montanheseos bascos. Porém, no poema, alguns detalhes da história são alterados como, por exemplo, a troca dos inimigos, de bascos para muçulmanos, tendo em vista que à época da composição, a Europa vivenciava a ocorrência das Cruzadas na península Ibérica (p.70-71).

Composto mais de três séculos após o acontecimento que relata, A canção de Rolando é fruto, antes de mais nada, da sistematização da oralidade de um povo, que narrou durante séculos, essa batalha. E, além das modificações no contexto original que ocorreram por conta dos “esquecimentos” e “acréscimos” à memória do ocorrido, houve mudanças propositais à narrativa, que procurava servir ao contexto ao qual estava sendo retratada.

Este é um exemplo que nos retoma ao fato de que

[...] o processo de mudança durante a transmissão da memória social é igualmente um processo de conceitualização. Se uma sociedade não dispõe de meios para fixar a memória do passado, a tendência natural da memória social é suprimir o que não é significativo ou intuitivamente satisfatório nas memórias coletivas do passado e interpolar ou introduzir o que parece mais apropriado ou mais em conformidade com determinada concepção de mundo. (FENTRESS; WICKAM, 1992, p.78)

E é por essa característica que a memória deve ser valorizada. Ela não traz consigo apenas a ordenações de acontecimentos que foram “selecionados” para serem lembrados ou esquecidos a depender do contexto no qual o indivíduo ou grupo social estão inseridos, onde vantagens e desvantagens do uso da memória são postos à mesa. Esse processo revela as interpelações que os grupos sociais criam com o local onde vivem, com o que lhes ocorre ao longo de sua história, suas (re)interpretações do mundo e de si mesmos. Essa “trajetória” de construção social de seus códigos de convivência, de seus modos de vida, de suas histórias, podem ser vislumbrados a partir da memória desse grupo, que auxilia a forjar sua identidade sociocultural.

Como Fentress e Wickam reiteram: memória não é informação; ela composta, entre outras coisas, pela informação, por isso está suscetível aos contextos na qual é conceitualizada. Quando a memória é compreendida desta forma - “memória dos

significados" – ela acaba modificando sempre que o contexto também modifica. Os autores usam Propp para aprofundar essa discussão referindo-se ao ato da caça. A memória social é conservada quando seu significado está associado ao seu uso real e prático. O ritual da caça, por exemplo, só faz sentido ser lembrado enquanto temos a prática de caçar. Quando o deixamos de praticar em nosso cotidiano, essa memória se perde porque não tem mais utilidade para o grupo em questão. É nesse sentido que se afirma que a memória, sua sistematização, preservação e propagação, depende diretamente do contexto no qual desejamos trazê-la a tona. (p.89)

Outro exemplo de transição da memória sistematizada apenas na oralidade para a escrita nas sociedades ocidentais é o conto de fadas, que, de acordo com os autores é uma narrativa que utiliza-se de uma linguagem que visa, assim com o poema, contextualizar o ouvinte, sem ter, necessariamente, apego ao "real". O conto de fadas é uma história antiga e já conhecida do público que é representada pelo narrador de maneira diferente, utilizando-se de elementos que ressaltassem detalhes antes negligenciados do local onde a história ocorria, de características dos personagens, utilizando-se muitas vezes de uma linguagem desconhecida – as vezes inventada – do público.

A memória trazida através dos contos de fadas é "uma memória descontextualizada. O narrador de conto de fadas recorda temas principalmente como meio de encher histórias, de compor novas versões de velhas histórias ou de inventar histórias inteiramente novas" (p.93). No conto de fadas são utilizados elementos fantasiosos que contextualizam determinada memória. Na memória social ocorre o mesmo. Há uma procura por "enxertos" para dar mais vivacidade às memórias. Esses elementos, porém, são encontrados em imagens, em contextos, na História, em fatos ocorridos. Esses elementos montam o "enredo" das memórias que propagamos, sejam elas individuais ou coletivas. Quando isso é feito a partir de elementos do real, a memória adquire "o suporte de que ela necessita para ficar retida" (p.95).

Nesses contextos – seja na oralidade, nos poemas ou nos contos de fadas – a memória social perde muito de sua singularidade por não estar fincadas em bases sólidas, que lhe dão

respaldo de veracidade e permanência. Ao longo do tempo, a produção documental cresce fortemente nas sociedades ocidentais e os registros passam a ser feitos a partir da escrita, da pintura, posteriormente na fotografia. Mas o que é registrado e os porquês desse registro limitam muito quais histórias são contadas ao longo dos séculos, num processo de exclusão de diversos grupos sociais do “privilégio” do registro para a posteridade de suas memórias de determinados tempos históricos, de acontecimentos específicos, de seus elementos socioculturais. E isso influencia diretamente na produção de conhecimento, direcionando as ciências exatas, as ciências da natureza e as ciências humanas e sociais.

Esse processo de reflexão sobre as memórias silenciadas ao longo dos séculos se intensifica nos anos 1970 em várias áreas do conhecimento. No caso da História, o início do uso da metodologia da História Oral se destaca. Lucilia de Almeida Neves Delgado (2010) define a história oral como

[...] procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. *Não é, portanto, um compartilhamento de história vivida, mas sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida.* [grifo do autor] (p.15)

A história oral é, portanto, um meio para produção de conhecimentos históricos a partir das histórias de vida das pessoas a partir de sua contextualização na História. São os registros da dinâmica social dos indivíduos a partir do contexto do coletivo o qual faz parte. E a principal fonte para construção dos depoimentos é a memória, que remonta os diversos aspectos temporais, especiais, coletivos e individuais. Na construção dos relatos sempre estarão presentes as memórias individuais e as memórias coletivas das pessoas, já que uma auxilia a outra não só no processo de contextualização das lembranças, mas de lembrança das histórias.

A história oral utiliza-se de relatos das pessoas para ser composta. E esses relatos são adquiridos geralmente a partir de entrevistas ou conversas que direcionem o entrevistado a relatar suas memórias de um determinado acontecimento, pessoal ou local específicos. O

entrevistador tem papel muito importante durante a entrevista pois é ele quem se utilizará de mecanismos que estimulem a memória do entrevistado, que já está lá em sua mente, mas que muitas vezes precisa ser lembrada.

Lucilia Delgado afirma que a História, o tempo e a memória são processos interligados, mas que a memória possui um tempo que vai além do individual, já que acaba se encontrando com o tempo da História. Por isso a memória é tão importante, pois através dela é possível não só conhecer os modos de vida de um indivíduo, mas compreender uma perspectiva diferente da História a partir dos indivíduos, enriquecendo e pluralizando ainda mais a construção histórica. Esse é, de acordo com Delgado, um dos grandes desafios da história oral: lidar com as temporalidades. Já que uma pessoa adulta pode relatar sua infância, ou seja, as memórias do seu passado, mas que o entrevistador, o estudioso da história oral, deve estar atento que, apesar de relatar o ontem, o entrevistado está revisitando seu passado a partir do seu olhar do presente e com as lembranças e esquecimentos que lhe são convenientes.

Paul Thompson (1992) afirma que a história oral “pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história” (p.22). Desde a compreensão da história como área do conhecimento até a segunda metade do século XX, este foi, sobretudo, um instrumento político, utilizado para registro dos acontecimentos considerados não só importantes ou marcantes mas, sim, politicamente estratégicos. A história amplia suas áreas de interesse no início do século XX mas continua restritiva, não sobre o que fala, mas quem fala e como fala. A história nesse período é sobre tudo ocidental e eurocêntrica. A produção do conhecimento histórico é balizada por escolas europeias – sobretudo a alemã e a francesa. A visão do processo de colonização nas Américas e na África a partir do século XVI, por exemplo, as grandes guerras, etc., relatadas sobre esta perspectiva. Muitos desses pontos continuam em processo de ampliação, mas a metodologia da história oral, surgida a partir do final dos anos 1970 possibilita a ampliação da construção do conhecimento histórico pois no sentido mais geral, uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão”. (THOMPSON, 1992, p.25).

A história, nesse processo, altera a seu ponto de vista em relação às temáticas que aborda. Thompson exemplifica essa questão a partir das pesquisas sobre o mundo escolar. Ao invés do historiador estar atento à história da escola, se sua implementação em determinado lugar, ou a história da construção de seu currículo, ele estará atento as experiências de alunos, professores e gestores no ambiente escolar. O autor ainda aponta que, a partir da metodologia da história oral, as escolas têm implantado projetos onde os alunos investigam, por exemplo, as histórias de suas famílias, promovendo, para além da ampliação do conteúdo escolar, a aproximação da família da dinâmica da escola junto às suas crianças. Além disso, a escola consegue ainda que a abordagem aos conteúdos programáticos tenham centralidade na criança, onde as temáticas são abordadas a partir dela e suas vivências no seio da família e de histórias que muitas vezes as crianças não conhecem sobre sua própria parentela como, por exemplo, como seus pais se conheceram, o local de nascimento dos avós, as origens da família, etc.

Assim a história oral nos permite adentrar às histórias do mundo a partir da pessoa, pois “ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação [...], traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade.” (THOMPSON, 1992, p.44)

Mas como se dá a utilização da história oral? Ela é um processo metodológico qualitativo, muito utilizado não só na história, mas, na sociologia, na antropologia, nas pesquisas em educação. Através dela, é possível sistematizar os depoimentos que são colhidos para se ter, a partir dessas fontes – fontes orais – acesso à diferentes pontos de vista sobre o processo que se pretende estudar.

A partir da perspectiva de Walter Benjamin, Delgado alerta que o maior desafio da história é o de permitir que as lembranças do passado continuem vivas, mas que estas não se tornem fontes que sirvam apenas para exaltar ou criminalizar o passado, mas sim, para que conheçamos os modos de vida de outrora, onde o diálogo entre passado e presente devem estar sempre presente. A memória dos indivíduos é, na verdade, fragmentos de um passado

que pertence a vários indivíduos. A história oral nos permite acessar esses fragmentos, que são remontados a partir do contexto histórico que compõe a memória. Porém, “buscar recompô-lo em sua integridade é tarefa impossível. Buscar compreendê-lo através da análise dos fragmentos [...] é desafio possível de ser enfrentado.” (DELGADO, 2010, p.36)

A memória é muito importante nesse processo de ampliação da produção do conhecimento histórico. Ela possui um limiar entre a história e a ficção. Em alguns momentos é possível fazer essa distinção e anunciá-la. Em outros momentos, não. Mas isso não a deprecia. Sua função nas sociedades está para além disso. Ela forja as identidades dos grupos sociais e promove o conhecimento de si, do local onde vive e do grupo com o qual o indivíduo interage, seja este sua família ou sua comunidade. Assim:

O relembrar é uma atividade mental que não exercitamos com frequência por que é desgastante ou embaraçosa. Mas é uma atividade salutar. Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos [...] Se o futuro se abre para a imaginação, mas não nos pertence mais, o mundo passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçar-nos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade (BOBBIO, 1997, p.30-31)

Conceitualizar o que é memória não é simples, pois esta assume múltiplos significados. Delgado destaca alguns desses conceitos: (1) organização e reinterpretação de vestígios históricos, de maneira espontânea ou induzida, relacionando esse processo às experiências, valores e tradições; (2) estabelecer conexões entre o presente o passado; (3) trazer o passado a tona a partir das lembranças dos indivíduos; (4) atualização do passado a partir da perspectiva do presente; (5) compreender as tensões entre lembrar e esquecer, narrar e silenciar; (6) manifestações das identidades plurais; (7) reconhecimentos das raízes históricas do indivíduo, tendo como objetivo a superação de traumas; (8) relação entre a memória individual e a memória coletiva.

Apesar da existência de diversos conceitos de memória, todos eles estão interconectados. Como afirma Lucília Neves (1998):

O conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação (p.218)

No campo da história, alguns autores criticam o uso da memória como fonte histórica, mas Delgado, se referindo a historiador francês Pierre Nora, afirma que a relação entre a disciplina História e a memória é complexa, e envolve em seu cerne a relação entre “apropriação, diálogo, destruição e contribuição”. (DELGADO, 2010, p.41). História e memória são diferentes uma da outra; elas se complementam. Ao mesmo tempo em que a História é cenário para as lembranças que advém da memória, a memória complementa as visões que temos dos acontecimentos históricos.

Acerca dessa discussão Lucilia Delgado sistematiza as diversas críticas que são feitas sobre a relação entre História e memória. Alguns autores acreditam que a História acaba por impossibilitar o uso da memória sob os seguintes aspectos: (1) a tradição da História regula e enquadra a memória; (2) a História, ao ser usada para contextualizar as memórias individuais e coletivas acabam por institucionalizá-las; (3) o campo da História é local de disputar de poder, o que provoca a construção de memórias direcionadas para fins políticos.

Já sobre os autores que compreendem a História e a memória como complementares, Delgado destaca: (1) a História oferece subsídios para as representações da memória coletiva; (2) a História empresta seus conceitos para que os diversos grupos sociais possam compreender melhor a si mesmos e suas relações com o passado; (3) a História contribui para sistematização, preservação e divulgação da memória social; (4) a narrativa histórica alimenta e auxilia no processo de lembrança – e esquecimento – das memórias.

Nessa relação entre memória e História, o uso das narrativas se destaca como importante veículo de preservação e transmissão das heranças e tradições dos grupos sociais ao longo do tempo. É preciso compreender, porém, que as narrativas são um tipo específico

de discurso, pautadas pelas “dimensões materiais, sociais, simbólicas e imaginárias” (DELGADO, 2010, p 41). As narrativas, deste modo, possuem a capacidade de traduzir as experiências das comunidades, e sua relação com a História, assim como da História com a memória, são inerentes. História, narrativa e memória caminham juntas.

A memória, desta forma, contribui para construção das identidades sociais, auxiliando os indivíduos a se localizarem nos grupos sociais com os quais se identificam . E a história contribui grandemente nesse processo, já que ela se ocupa de contextualizar essas memórias de acordo com os acontecimentos remotos, possibilitando novas perspectivas sobre o passado, ampliando as possibilidades de (re)interpretação das ações sociais, das manifestações culturais, do que levou determinada sociedade a adotar os modos de vida que possuem no presente.

Já é sabido que a memória é um processo de lembrança. Mas quando se lembra de algo, invariavelmente se esquece de outras coisas, ora voluntariamente, ora involuntariamente. Jô Gondar (2000) afirma que o ato de esquecer é muito importante na constituição da memória já que “só lembramos porque esquecemos” (p.36). O autor também chama atenção para o Orgulho como um motivo o esquecimento, seja um esquecimento individual, de um grupo social ou até de uma instituição, onde manter uma imagem já construída de si é mais importante, para isso, se destaca e elimina o que for mais conveniente. O autor denomina o que se lembra, nesse contexto, de “identidade”, e o que se esquece de “diferença” (p.37). Ou seja, a identidade é construída a partir de elementos selecionados, forjados, escolhidos, o que faz dela, em certa medida, algo ficcional. A memória, além de selecionar o que nos serve, ela exclui o que não nos serve.

A concepção da memória como algo pleno, que carrega consigo as heranças dos grupos sociais, com a potencialidade de propagar a identidade social deve ser acompanhada da percepção de que esquecemos – muitas vezes de forma proposital – de que esquecer é um “ato, um fazer social, tão histórico quanto nossa própria história”. (GONDAR, 2000, p.38). É preciso então, perceber que o esquecimento não é algo natural; escolhemos esquecer – seja

voluntariamente, seja de forma induzida. Compreender essa questão amplia a compreensão do que é memória, auxiliando no direcionamento que é dado, por exemplo, aos relatos que sistematizamos e contextualizamos a partir da história oral.

Desta forma:

Los pueblos dibujan su identidad a través de los discursos que los representan. Múltiples son las posibilidades empleadas. Distintas son las circunstancias en que los discursos diagraman sus visiones. Pero siempre hay un juego entre la memoria y el olvido: como aceptación, negación, renunciamento. (PAULLINELLI; SHAW; CENTENO, 2000, p.81)

As memórias possuem consonâncias e dissidências, que determinam as permanências e rupturas na construção da identidade. Michael Pollak (1989) afirma que os grupos sociais podem desaparecer, mas sua memória poderá sobreviver. Nesses casos, a memória assume posição mítica, pois não há mais a consulta da memória de grupo a partir de seus elementos do presente, ou seja, a partir de sua “realidade política do momento”. Nesse processo, a memória contribui para o empoderamento dos grupos sociais, onde os processos identitários são fortalecidos. Manuel Castells (1999) aborda em alguns de seus textos como as identidades coletivas se organizam no período histórico no qual estamos imersos. As instituições, concebidas até a primeira metade do século passado, estão sendo desestruturadas, na perspectiva de que elas não exercem a mesma influência de antes na construção identidades. Os processos culturais têm tomado novas formas, por conta da globalização, onde há questionamentos relativos à supremacia dos Estados nacionais. O autor procura compreender essas questões dentro do contexto do que ele afirmar ser uma sociedade em rede, onde as identidades são formadas a partir de elementos de um grupo com o qual se identifica. Nesse processo, a construção da identidade se dá de forma diferente do que ocorria na modernidade. Se antes a identidade estava ligada às instituições estabelecidas, agora ela se relaciona a necessidade de resistência, sobretudo por meio de comunidades formadas por minorias sociais.

Kathryn Woodward (2000), tendo por base os estudos de Stuart Hall, afirma que a construção das identidades é conferida de sentido a partir dos sistemas simbólicos que as representam. Sistemas estes, decodificados a partir da linguagem, que funciona aqui como o instrumento que transmite os elementos culturais entre os indivíduos e, desta forma, auxilia na construção das identidades. Os estudos de memória se apresentam como uma linguagem possível.

As discussões sobre o tema dão conta de que no período em que vivemos, não é possível afirmar que possuímos apenas uma única identidade. Os grupos sociais, conferidos elementos culturais diversos, também dão margem à construção de diversas concepções de identidade. Desta forma, Woodward afirma que a identidade parte de um sistema relacional marcado pela diferença. Ou seja, é preciso elevar o que há de diferente entre os indivíduos para que assim possa-se afirmar a existência de diversas identidades. A autora, porém, destaca que, nesse processo de demarcação de diferenças, alguns elementos de diferenciação são supervalorizados em detrimento de outros, dentro de contextos históricos e sociais específicos. É o que ocorre, por exemplo, no processo de colonização no século XVI, onde se tinha o discurso de que o padrão de sociedade europeia seria mais viável do que o padrão de sociedade da África subsaariana.

A autora afirma que o conceito de identidade perpassa concepções essencialistas e não-essencialistas. No primeiro caso, a construção da identidade é entendida como algo fixo, imutável, padronizado para todos os indivíduos que compõem determinado tipo de sociedade. Woodward se atém ao sistema capitalista e a concepção de classes, por exemplo, ao tratar da identidade nessa perspectiva. A cultura passa a ser homogeneizada e a concepção de nação se dá como mito, que se sobressai, sobretudo, durante o surgimento dos Estados-nação, ainda no século XIX, onde é evocado um modelo de cidadão, que segue um modelo pré-determinado de usos e costumes, dentro de um ideal de indivíduo.

Dentro de uma perspectiva não-essencialista, as identidades são concebidas como múltiplas, onde a diferença é demarcada nas singularidades identitárias de cada indivíduo, onde sua construção se dá da relação entre o indivíduo e o meio social. Nessa perspectiva,

cada indivíduo assume uma identidade de acordo com o ambiente em que está, o que faz da identidade algo fluido e transitório. O processo de globalização, que se intensifica na segunda metade do século passado, impulsiona, de acordo com Woodward, a existência das várias identidades. A mídia, nesse caso, é o grande veículo de divulgação de informações sobre várias partes do mundo. Porém, deve-se levar em consideração que a mídia é seletiva, e as informações são selecionadas de modo a disponibilizar informações específicas, supervalorizando algumas identidades em detrimento de outras.

O movimento de globalização das informações provoca, além da massificação de vários elementos identitários, o fortalecimento de identidades locais. Woodward afirma que esse processo se dá por conta do receio de alguns grupos de terem seus elementos culturais devastados pela invasão de componentes culturais que se impõem como hegemônicos. É o que ocorre, por exemplo, quando grupos locais sentem necessidade de conhecer melhor sua própria história, sistematizando seus elementos identitários a fim de fortalecê-los.

A evidência da existência de várias identidades, e da possibilidade do indivíduo assumir várias delas em detrimento de sua necessidade, configura uma crise na ideia de identidade concebida, por exemplo, como elemento identificador de um indivíduo em relação a seu grupo social, em caráter mais nacionalizado. Ou seja, de acordo com Woodward e outros autores, não é possível mais conceber a identidade como nacional, mas sim como única e múltipla ao mesmo tempo. Na mesma proporção na qual se hegemoniza o ideal de indivíduo a partir da globalização e disseminação de informações, há o fortalecimento daquilo que é local e, nesse contexto, o indivíduo pode assumir diversas posturas, de acordo com o contexto onde se insere. Como transitamos por diversos meios, acabamos por ter diversos processos identitários.

É possível, então, compreender que a relação entre a (re)construção das identidades e da memória é intrínseca. E, nesse processo, os grupos sociais são fortalecidos, já que seus processos históricos, sociais e culturais emergem, são registrados e compartilhados entre aqueles que compõem aquela comunidade e outros grupos sociais. Se faz importante se

(re)conhecer para compreender mais profundamente suas singularidades, já que a identificação das identidades perpassa visualizar o que se tem de diferente em relação ao “outro”.

2.2 Memória e Museu

As décadas de 1970 e 1980 foram muito importantes para (re)definições nos modos de se fazer pesquisa nas ciências sociais e humanas. A percepção dos sujeitos, das sociedades, imprimidas até então, foram fortemente contestadas. A universalização do comportamento humano, a valorização de uma sociedade em detrimento da outra, a história mais importante, o Fato... Questões desta ordem dão lugar ao exercício de compreensão do outro a partir de seu contexto social e a visão que se tem de si mesmo. Na verdade, o outro deixa de ser outro, já que ele mesmo conquista espaço para descrever a si mesmo. Em História, denominamos este movimento de Nova História, onde os “pequenos” (mulheres, idosos, negros, pessoas com deficiência) adquirem espaço para retratar a si mesmos.

Em Museologia, estas discussões também emergem na década de 1970. Reflexões sobre as funções do museu e seu diálogo com que estava ocorrendo naquele período surgem, onde a unicidade da narrativa nas salas de exposição acerca de determinado tema não faz mais sentido. Onde o real, o verdadeiro, já não se encaixam nas novas formas de pensar as configurações da contemporaneidade.

Ocorrem importantes encontros em 1973 e 1985, em Santiago e Lisboa, respectivamente, onde são elaborados documentos que corroboram para uma museologia diferente da que estava sendo utilizada até então. Surge então o termo Nova Museologia, se estabelecendo como um “processo de colocar perguntas pertinentes para as questões relevantes da comunidade”. Leite (2014), porém, destaca que no caso da América Latina, esta proposta de museologia, se instaura de maneira forte, onde esta nova museologia, mais tarde intitulada por alguns Museologia Social, se põe como “laboratório”, onde as questões sociais são debatidas e expostas (p.3).

A Museologia Social acaba por promover discussões que vão ao encontro de vários movimentos sociais, exemplificando o surgimento de diversos museus temáticos, como os museus de favela, museus em comunidades quilombolas, comunidades indígenas, vila de pescadores, etc. O museu, na verdade, se mostra, neste sentido, como ferramenta de conservação histórica dos caminhos trilhados por determinados grupos sociais, espacializando demandas e anseios, patrimonializando processos de luta. Faz-se importante, porém, ressaltar, que esta discussão, assim como a instalação destes museus, é recente. Se o termo Nova Museologia é cunhado apenas na década de 1980, é em 1992, em Caracas, que as discussões sobre os novos papéis dos museus se aprofunda. E no encontro internacional, ocorrido no Rio de Janeiro, em 2013...

...que defende uma Nova museologia com base nos afetos, na formação de narrativas construídas pelos protagonistas, nos museus como processos políticos, poéticos e pedagógicos que sejam simultaneamente protagonistas e cenários de construção de memórias e de sonhos que levam a reconstrução da realidade. (LEITE, 2014, p.10)

Esta discussão foi intermediada durante o Encontro Internacional do MINOM – Movimento Internacional para a Nova Museologia. Esta entidade, que já existe há mais de trinta anos, discute como o museu pode se colocar como um aparelho cultural disponível à comunidade de maneira a valorizar sua memória, sua cultura, sua organização socioeconômica, sua dinâmica social. Neste sentido, o museu não se basta. Ele opera a partir do matiz de quem o vê, interagindo com ele, lhe conferindo assim sentido. Como museu social, este espaço, criado pela comunidade, para a comunidade, só tem sentido a partir da comunidade (CHAGAS; ASSUNÇÃO; GLAS, 2014).

O museu é, então, social. (SOARES, 2012). Seu existir está ligado – na verdade sempre esteve – à questões políticas. O museu é político! Como instituição, o museu, desde o século XIX, na Europa com seus Estados-nacionais em formação, foi lugar de exaltação de elementos, símbolos, tipos, que representariam um povo imerso num território comum, que precisaria adquirir gostos comuns, ritos comuns, emblemas comuns. O processo de construção da identidade de um Estado perpassava simbologias específicas. O museu materializava, guardava, cuidava e exibia muitas delas (POULOT, 2009).

Na museologia social, o museu continua sendo político, mas numa nova perspectiva. Mário Moutinho, em 1993, ao elaborar a primeira definição do que seria uma “Museologia Social”, já afirmava que...

O alargamento da noção de patrimônio, e a conseqüente redefinição de ‘objeto museológico’, a ideia de participação da comunidade na definição e gestão das práticas museológicas, a museologia como factor de desenvolvimento, as questões de interdisciplinaridade, a utilização das ‘novas tecnologias’ de informação e a museologia como meio autónomo de comunicação, são exemplos das questões decorrentes das práticas museológicas contemporâneas e fazem parte de uma crescente bibliografia especializada (p.8).

Esta definição dá margem ao alargamento das funções do museu e de sua relação com a sociedade, onde se deve prestar como espaço de diálogo, de debate, de construção, numa relação dialógica entre a comunidade e o museu, onde o entrelaçamento dos diversos campos do saber não só são permitidos como necessários para melhor compreensão das novas dinâmicas de relações interpessoais e dos diversos grupos sociais na contemporaneidade.

Chagas (1985) alerta para a importância de a museologia acompanhar as modificações na dinâmica social, afirmando que...

O avanço das técnicas museológicas e museográficas estão a exigir a conscientização de que o museu é a intersecção entre o passado e o futuro, de que ele não é uma ilha onde apenas alguns argonautas conseguem ancorar, e que para poder acompanhar o ritmo das transformações do mundo contemporâneo (o museu) deve tornar claro e compreensível o seu *discurso sobre o homem* e deve revestir-se, cada vez mais, de um carácter social e educativo (p.185).

Ao discorrer sobre as funções do museu, Chagas é categórico em afirmar que a missão do espaço museu sempre foi a de educar, mas que, no final do século XIX e começo do século XX, há uma inversão de prioridades, onde o carácter educativo é substituído pela conservação e alimentação de mais peças para o acervo, esvaziando seu papel enquanto “centro do conhecimento” (p.188). Sobre esta discussão, o historiador e crítico de arte Hal Foster (2015), tratando especificamente dos museus de arte contemporânea, é categórico ao afirmar que os museus têm se perdido em sua função, não sabendo ao certo como se

relacionar com o público, se ao assumir a função de entretenimento, se minimiza a capacidade do público de relacionar-se com a exposição, se desconsidera sua construção histórica e identitária que, obviamente, está além do que lhe é apresentado num espaço museu. O museu parece ter esquecido a que veio. E, nesse sentido, Chagas, ao abordar o “novo museu”, voltado ao público, onde a relação do objeto com o visitante é primordial, e é clarificada sua função enquanto espaço para diálogo e debates, está, na verdade, apontando para um processo de retorno às funções que o museu já teve no passado, de servir a comunidade como espaço representativo e construído em conjunto, como produto da relação do público com a exposição.

O museu também é compreendido como espaço onde ocorrem práticas de patrimonialização da memória. Mas antes de tratamos desta sua função, faz-se necessário discutir o que seria o patrimônio e qual sua função social. Henri-Pierre Jeudy (1990) ao tratar desta questão, destaca que os monumentos, que são considerados um bem comum, são, até hoje, representantes de uma imagem social construída sobre as sociedades, adquirindo aspectos de transcendência e de eternidade ao longo da história. Da mesma forma é o patrimônio, formado por obras de arte e monumentos, é compreendido, para além de sua “atemporalidade” em termos de representação social, é ditado a partir de sua função estética e histórica. Representa, antes de tudo, a memória materializada de uma coletividade (1990, p.6).

Assim como no caso da memória advinda a partir das narrativas, proteger e conservar o patrimônio material de um grupo social não é o suficiente para que este seja compreendido como parte da história desta sociedade, para que seja incorporado ao imaginário social. Por isso, o processo de conservação dos patrimônios sofre interferências das diferentes contradições de sua representação para os diversos grupos que compõem as sociedades. Para Jeudy, essa discussão ultrapassa o saber técnico do ato de preservar, conservar e restaurar; é preciso compreender qual a função social dos patrimônios e quais memórias ele evoca.

Jeudy é enfático: o patrimônio é nada mais nada menos do que um museu social, que está para além do que a museografia pode oferecer num museu tradicional. No caso das cidades, a memória que é evocada a partir do patrimônio material é, muitas vezes, monumental e está articulada diretamente com os “marcos usuais” do local, como uma escola

antiga, uma praça, uma igreja. Esse patrimônio também se articula ao cotidiano das pessoas que dão uso a esses espaços de acordo com seus aspectos particularizados. (1990, p.17).

As políticas culturais, de acordo com Jeudy, são importantes meios de possibilitar que a memória esteja sempre presente na dinâmica social de forma consciente e a valorizar sua importância e relação com o patrimônio das diversas localidades. Mas o que determina a salvaguarda dos patrimônios das diversas sociedades? De acordo com o autor, muito mais do que a conservação dos patrimônios, o que determina sua permanência ou desaparecimento é o “poder destruidor das memórias. Poder este, antes de tudo salutar, face ao perigo de petrificação das culturas” (1990, p.20).

No caso dos museus, estes se tornam grandes polos onde a dinâmica das sociedades é exposta. A partir dos acervos, das exposições, as memórias sociais são evocadas e representadas. Esse processo faz parte do movimento de modificação na abordagem dos museus sobre as sociedades. E “essa ruptura da musealização clássica levou ao surgimento de textos programas onde são colocadas as novas questões, o novo sentido da constituição dos patrimônios recentes” (JEUDY, 1990, p.35). Surge, nesse momento, o fenômeno dos ecomuseus, onde a relação das comunidades como local onde vivem, suas manifestações socioculturais, onde suas memórias, dialogam com o museu.

Os ecomuseus e os museus de comunidade são exemplos de ações que visam a integração das comunidades no processo de conservação e divulgação da memória local. Os museus de comunidade compreendidos como espaços que têm sua definição ampliada de acordo com a dinâmica social. Este é um museu que tem por base a interdisciplinaridade atrelada às histórias das comunidades e a participação cooperativa das pessoas na elaboração do conceito expográfico, na curadoria e no funcionamento do museu. Os museus de comunidade estão localizados dentro das comunidades, criados e administrados por pessoas da comunidade, evidenciando diversos aspectos socioculturais daquela região. (BRULON; SCHEINER, 2014)

Os ecomuseus são, na verdade, um tipo de museu de comunidade. Existem várias definições de ecomuseus, já que sua função muda ao longo do tempo, mas em linhas gerais, o

ecomuseu é feito pela comunidade e para comunidade, evidenciando sua relação não apenas com os processos históricos, sociais e culturas, mas com o meio ambiente, com a natureza. É um espaço para expressão do produto gerado pela relação do homem com o meio natural (BRULON, 2015).

Esses museus descentralizam a produção de saberes dos meios acadêmicos e dos museus tradicionais. Os conhecimentos produzidos e sistematizados pelas comunidades ganham destaque e são apresentados de acordo as perspectivas das próprias comunidades.

2.3 Relação Museu – Escola

Os estudos referentes às relações museu-escola dão conta da importância do papel dos museus no processo de ensino-aprendizagem, mesmo se tratando de um processo educativo não-formal. Nessa perspectiva:

É [...] cada vez maior o número de pesquisas que procuram entender os museus como espaços educativos e, neste sentido, estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem vêm se ampliando nesses locais. Atualmente, o público é considerado o elemento central para elaboração das exposições e dos programas culturais e educacionais oferecidos nos museus. (MARANDINO, 2000, p.189-190)

Grande parte do público que frequenta os museus brasileiros é composto por estudantes de Ensino Fundamental e Ensino Médio e, de acordo com Martha Marandino (2008), pesquisas apontam que na maior parte dos casos, crianças e jovens que estudam na rede pública de ensino têm acesso à instituições culturais apenas por meio de visitas organizadas pelas escolas. Por conta disso, a autora destaca a necessidade de processos formativos por parte do museu junto aos professores das instituições de ensino, para que as especificidades do ambiente museu sejam melhores abordadas. E, da mesma forma, os educadores de museus precisam compreender as necessidades e expectativas das escolas para desenvolver um trabalho educativo de melhor qualidade, sempre levando em consideração as particularidades do ambiente museal. A autora alerta, porém, que estabelecer esta parceria de

trabalho implica em conflitos conceituais, já que o processo metodológico do museu difere do escolar.

A presença das escolas no museu não é algo novo. Para desenvolver um atendimento mais especializado e satisfatório, os museus criaram setores educativos, onde são desenvolvidas metodologias específicas para especializar o atendimento ao público visitante. De acordo com Luis Oliveira Henriques (1996), as reflexões acerca da importância da educação em museus é explicitada em 1952, com publicação do Conselho Internacional de Museus – ICOM e, posteriormente, em 1956, onde são discutidas as relações do museu com os jovens e com os professores. Já no início do anos 1960, ocorre o colóquio onde foi discutido o papel cultural e educacional dos museus e, em seguida, é criado comitê do ICOM sobre educação e cultura em museus. Esses são marcos internacionais e institucionalizados do reconhecimento da importância do caráter educativo dos museus, e da importância de se desenvolver pesquisas específicas na área, para melhor aperfeiçoamento do atendimento ao público a partir da perspectiva educacional dos espaços museais.

Henriques (1996) constrói uma analogia entre a Escola Nova – presente em várias instituições de ensino brasileiras a partir dos anos 1930 – e o Novo Museu, com discussões sobre o tema iniciadas no final dos anos 1970. De acordo com o autor, em ambos os casos, há a importância da participação, seja do aluno (no caso da escola), seja do visitante (no caso do museu) na construção dos conteúdos a serem abordados. “A renovação da escola trouxe consigo a necessidade de utilizar novos canais de comunicação, tanto mais que o educando é, agora, encarado como sujeito e objeto da educação” (p.68). Da mesma forma, o Museu tem percebido o visitante não apenas como receptor de informações que são introjetadas pelo “guia” do museu. Na verdade, o visitante dialoga com as exposições a partir de seus conhecimentos e interage com o acervo a partir de seu arcabouço sociocultural. O mediador cultural – e não mais o “guia” - tem como função facilitar o diálogo entre o visitante e o Museu a partir de um posicionamento respeitoso, onde a visita à exposição ocorre de maneira dialógica.

Ainda sobre a relação do museu com seu público e da escola com os alunos, Henriques (1996) discorre sobre princípios da comunicação. De acordo com o autor, a comunicação

pressupõe o uso de um suporte para que esta seja propagada, podendo ser este um papel (no caso do texto) ou o ar (no caso da fala). Henriques chama atenção à diferença entre comunicar e informar. Comunicar exige necessariamente um interlocutor, ou seja, existe o emissor e o receptor que, obrigatoriamente, precisam “trocar de papel” durante esse processo; o emissor é receptor e o receptor é emissor em algum momento deste processo. Já o caso da informação, se faz necessário apenas o emissor e o receptor, já que não há a necessidade do **diálogo** nesse processo. A comunicação pode ser interrompida e compreendida de maneira equivocada se esta receber a interferência de ruídos. Henriques, nesse sentido, alerta para o fato de que muitas vezes o ruído é ignorado ou, em alguns casos, nem percebido, fazendo com que comunicação seja gravemente prejudicada.

Luis Oliveira Henriques (1996) desenvolve discussão sobre os conceitos de comunicação e informação para atentar ao fato dos museus, muitas vezes estarem preocupados em receber e atender as escolas da melhor forma mas que, antes disso, devem fazer uma análise acerca das maneiras utilizadas para se comunicar com o público, seja através da equipe de atendimento ao público, seja através da expografia. Os museus necessitam repensar a maneira como interagem com seu visitante, se estes comunicam ou apenas informam ao seu público o que querem “falar” através de seu acervo. O autor ainda faz uma crítica ao uso das tecnologias nos museus, alertando que estas apenas “modernizam” o engessamento dos museus.

A percepção do museu enquanto espaço educativo surge ainda no século XVII na Europa, com a criação de museus atrelados à instituições de ensino superior. A consolidação de um setor educativo nos museus começa se configurar ainda no século XIX, a partir de projetos de governo que firmavam parcerias entre museus e escolas. Mas é no século XX que os museus, de fato, assentam a ideia do setor educativo para facilitar a compreensão do público acerca das exposições, visando facilitar a comunicação entre o visitante e o acervo (BERTELLI, 2010).

A relação entre a escola e o museu é engendrada por muitas especificidades que permeiam cada um destes espaços. De acordo com Mariana de Queiroz Bertelli (2010), são semelhantes no que diz respeito à valorização que é dada às “estratégias educativas”, onde são

evidenciados procedimentos metodológicos que valorizem a promoção do conhecimento a partir de elementos históricos e socioculturais. Da mesma medida, porém cada um destes espaços compreendem os processos educativos de maneiras diferentes. A autora aponta em seu texto que muitos outros autores enfatizam que o museu tem se perdido em sua função, já que este, por ter como público majoritário – no caso brasileiro – o escolar, acaba muitas vezes por se preocupar em atender demandas específicas das instituições de ensino, se desvirtuando de suas características educativas específicas. Bertelli traz como exemplo a utilização dos objetos em exposição como mera ilustração da explanação dos mediadores quando, na verdade, o objeto não é suporte da fala, ele é gerador dos questionamentos que devem permear a reflexão sobre a exposição.

Para além de um espaço de visitação ou de educação cultural, o museu é, assim, como a escola, um espaço onde discursos nacionais são engendrados. Manuela Dias Melo (2015) ressalta que o museu, como instituição pública, está ligado diretamente ao escopo da construção dos grandes países modernos, onde o nacionalismo é valorizado e reafirmado a partir dos museus e suas coleções, ligado diretamente ao processo de formação dos Estados-nacionais europeus, onde se configuram como “espaços como ambientes importantes para a ‘manutenção’, sempre inventada, da memória de uma nação” (p.50).

É da nova perspectiva de museologia que partem as discussões mais contemporâneas sobre o papel do museu, enfatizando seu caráter educacional e sua aproximação com o ambiente escolar. Porém, deixando claro sua postura enquanto espaço educacional não-formal, ou seja, não se apresentando apenas como local de complementaridade dos conteúdos trabalhados em sala de aula (ALMEIDA, 1997). O museu quer assumir a posição de espaço para experiências diferentes, onde o campo afetivo é aflorado e as experiências de cada visitante são particularizadas (ALLARD; BOUCHER; FOREST, 1994).

Manuela Dias (2015) enfatiza a importância da problematização acerca das diferentes classificações dos modelos de educação implementados nos museus e nas escolas, ou seja, a educação não-formal e a educação formal. De acordo com a autora, essas terminologias passam a ser utilizadas no Brasil nos anos 1960 e, nesse processo, a educação formal é

supervalorizada em detrimento da educação não-formal e até mesmo da educação informal, nomeada por alguns autores como educação popular. A partir de José Libâneo, Dias argumenta que a educação não-formal e educação formal são diferentes em intencionalidade e forma de sistematização, porém, ambas possuem metodologia clara, conteúdos específicos, objetivos claros. Desta forma, educação formal, educação informal e educação não-formal são, especificamente:

[...] a educação formal- são os espaços escolares, definidos pela Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o espaço formal diz respeito a um local onde a educação realizada é formalizada, garantida por Lei e organizada de acordo com uma padronização; a educação informal - é a que decorre de processos naturais e espontâneos, transmitida pela família e demais espaços sociais; e a educação não-formal - seriam aquelas práticas educativas estruturadas que ocorrem fora da instituição escolar, em espaços como museus, zoológicos, galerias de arte, jardins botânicos, etc. (DIAS, 2015, p. 66)

O museu é assim, um espaço onde a experiência é valorizada, não tendo relação direta com os conteúdos programáticos imprimidos por um programa oficial de ensino. . Desta forma, a educação em museus surge levando em consideração as várias especificidades e intencionalidades de suas exposições e acervo. (DIAS, 2015).

Por ser muitas vezes desvinculado de conteúdos oficiais, a educação não-formal, em alguns casos, pode ser confundida com a educação informal. Osmar Fávero (2007) afirma que o “não-formal” vem sendo utilizado para definir processos educativos que são sistematizados, intencionais, com metodologia específica e conteúdos programáticos, mas que se distinguem das atividades que ocorrem na sala de aula. O autor destaca ainda a dificuldade que vários autores enfrentam em conceituar sistematicamente o que seria uma educação não-formal, sendo o termo, em alguns casos, utilizado até mesmo para definir processos educativos da escola.

Luciana Sepúlveda Koptche (2001/2002), a partir de Jacobi e Copey, afirma que o museu e escola, ou seja, que o museu e a educação formal, construíram relações que pode ser de colaboração, coabitação, complementaridade ou de contradição. Para o autor, essas relações ocorrem pois “ambas as instituições visarem, entre outras coisas, promover situação

de construção do conhecimento, num espaço/tempo definido, segundo regras e valores implícitos nem sempre idênticos ou mesmo harmoniosos [...]” (p.16).

Koptche (2001/2002) aponta que o aumento da preocupação dos museus em desenvolver estratégias e melhorar a estrutura de atendimento ao público, sobretudo o escolar, ocorre desde os anos 1950 e esse fenômeno não se resume apenas ao continente europeu. É possível perceber esse fenômeno também no caso brasileiro. Isso ocorre, de acordo com a autora, por conta do incentivo da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – à importância da cultura no desenvolvimento social dos indivíduos.

Apesar da aproximação histórica entre museu e escola Maria Margaret Lopes (1991) é enfática ao afirmar que os museus não fazem parte da estrutura escolar regular e que deve demarcar seu espaço enquanto ambiente de educação não-formal, ou seja, “não escolar”, onde são evidenciadas novas maneiras de se fazer lugar com caráter educativo. Lopes é dura ao apontar que “a animação dos museus, em direção ao público escolar, não tem por objetivo, salvo exceções, satisfazer as necessidades deste público (sejamos francos e honestos) ou mesmo responder à demanda pedagógica expressa pelos professores. Se considerarmos a literatura sobre o assunto, se participarmos, como eu o faço a muito tempo, de reuniões de educadores de museus, constataremos imediatamente que há para este tipo de animação somente duas motivações principais: justificar a existência da instituição-museu e valorizar o patrimônio”. (LOPES, 1991, p.2).

Dando destaque a influência da Escola Nova nos modos de fazer educação em museus no Brasil, Lopes lembra que é a partir desse momento que a relação entre museu e escola não só é fortalecida mas e, sobremaneira, legitimada no Brasil. Essa herança seria o grande ranço da educação em museus que é desenvolvida atualmente. A autora destaca ainda o fortalecimento da educação popular no Brasil dos anos 1960 e como esse fenômeno não influenciou os museus em suas práticas educativas. O distanciamento entre o museu e as comunidades continuou alargado e o museu, mais uma vez cedeu espaço aos modelos educativos oriundos da educação formal. Ou seja, Paulo Freire, como afirma Lopes, não chega aos museus com a força esperada.

Esse descompasso no uso do museu como espaço educativo retroalimenta a ideia da escola de procurá-lo apenas para ilustrar as aulas que foram ministradas na escola e não como local para novas experiências de aprendizagem. A ideia do museu como “reforço” escolar é alimentada pelo próprio museu.

Como afirma a autora:

Essas são questões relevantes da relação museu-escola; o desconhecimento do público a respeito das potencialidades dos museus, pela falta de iniciativa de seus responsáveis; o universo cultural restrito da maioria das pessoas, que possivelmente só poderia ser informada sobre os recursos dos museus em seus cursos de formação; e, de qualquer maneira, a deficiência desses cursos. Em contrapartida, explicita o que consideramos um aspecto básico da redução do papel dos museus provocada pelas visões escolarizadas, redução que se inicia pela incorporação ao museu da visão escolar que dá prioridade ao discurso verbal e serve-se dos objetos do museu apenas “para ilustrar os programas das diversas disciplinas a serem ministradas”. (LOPES, 1991, p.7)

O museu é compreendido como espaço onde ocorrem práticas de patrimonialização da memória, dentro de um escopo educacional não-formal. Já a escola está atrelada às suas práticas curriculares, onde a educação é, neste sentido, formal. E a comunidade? Onde se insere nesta discussão? A escola e o museu estão inseridos em espaços de sociabilidade exercendo funções específicas nos locais onde se inserem. A comunidade é este local. É nela onde as pessoas que acessam o museu e a escola vivem, onde as relações sociais são estabelecidas e onde os processos históricos ocorrem.

3. ESCOPO DA PESQUISA

3.1 Metodologia da Pesquisa

Dentro do escopo da produção do conhecimento nas ciências sociais, a pesquisa apresentada nesta dissertação procura se alinhar às perspectivas que levam em consideração a atuação do indivíduo frente aos acontecimentos, num processo de interação e construção de percepções, sensações, emoções, na sua relação com seus pares, com os “outros”, com o tempo histórico, com os eventos, compreendendo assim os fatos sociais como processuais, emaranhados dos contextos de onde emergem, apartando assim a ideia de que os processos podem ser vislumbrados como naturalizados, dados, postos. O indivíduo, então, não pode ser compreendido deslocado da sociedade onde está inserido, estabelecendo uma relação de interdependência, onde cadeias de relações são formadas (ELIAS, 1994). Num processo de pesquisa desta natureza, então, se faz necessário compreender como o indivíduo se comporta em meio ao processo social que o rodeia. Neste sentido, a descrição do contexto social do indivíduo torna-se fundamental (MANNHEIM, 1982).

Dubet (1996) reacende, ainda no século passado, as discussões acerca da importância de se perceber o indivíduo como ator social, ou seja, enquanto sujeito imbricado de experiências advindas das relações que estabelece na sociedade. Alguns autores, no início do século XX, observavam com descrédito a experiência do indivíduo, tendo em vista o forte controle exercido pelas instituições sobre a ação humana, sejam elas a Igreja, o Estado, a Escola, ou o próprio sistema capitalista. Esta é a sociedade da repetição, da padronização. Desta forma, a experiência do indivíduo estaria dada ao campo do subjetivo e a narrativa da experiência perderia sentido, fadada a previsibilidade das ações do sujeito. Assim, quando o ator social reaparece, junto com ele é evidenciada a importância da experiência do indivíduo frente aos fenômenos sociais.

Quem é o ator social? Onde ele está inserido? Como compreendê-lo? Bem, Norbert Elias e John Scotson (2000), ao estudar um antigo bairro industrial londrino, no fim da década de 1950, discutem acerca das posições que os diversos grupos ocupam na sociedade, onde há os estabelecidos e os outsiders. De forma resumida, os estabelecidos podem ser

compreendidos como o grupo hegemônico dentro de uma mesma classe social da qual os outsiders fazem parte, mas que não gozam do mesmo prestígio social que os primeiros, sofrendo discriminações baseadas em sistemas simbólicos, que asseguram para determinados grupos mais privilégios do que a outros. Neste ínterim, Elias e Scotson observam questões importantes em relação ao contexto social onde os indivíduos interagem e constroem suas trajetórias, que revelam categorias de julgamento social que não são baseadas na classe social ou renda dos grupos sociais, mas sim, no tempo de vivência nos bairros daquela localidade, bem como na localização de suas casas e acesso determinados locais de interação social, como igrejas, bares e clubes, considerados de maior ou menor prestígio social. Desta forma, os autores alertam que categorias de análise estruturantes, em muitos casos, não dão conta de explicar determinadas situações que ocorrem enquanto se desenvolve uma pesquisa de campo, havendo assim necessidade de adentrar em outros níveis de relação para compreender de maneira mais profunda o que ocorre no local de estudo, aprofundando-se nos sistemas simbólicos ali encontrados. Este processo de aprofundamento, para Elias e Scotson, se dá a partir da observação do comportamento cotidiano. E é nele, no cotidiano, que o ator social emerge, onde suas experiências ocorrem. Compreender o cotidiano, a forma como o indivíduo interage na sociedade, contribui, nesta medida, para compreender o próprio indivíduo, já que este estabelece uma relação de reciprocidade com o meio social. Assim, compreender o contexto social também é compreender o indivíduo e suas ações.

Nesse sentido, a pesquisa que dá origem a esta dissertação está destinada ao estudo das contribuições dos estudos de memória social no processo de aproximação da escola à comunidade, a partir da implementação de um projeto de pesquisa sobre a história das comunidades onde as escolas estão inseridas, que envolveu atividades de formação de professores das escolas participantes e equipe técnica do museu participante, com ações relacionadas ao registro da Memória Social das comunidades envolvidas.

Nossos atores sociais são os alunos e professores participantes do projeto. E nosso ambiente de pesquisa, para além da comunidade, é a escola, local esse que nos permite compreender a educação como uma ciência complexa, dotada de características específicas. Através da educação escolar os diversos conhecimentos são abordados, contextualizados,

(re)interpretados. A educação possibilita, então, socialização de saberes que são adquiridos dentro e fora da escola, assumindo assim dimensões que a permitem fazer parte do cotidiano escolar e da comunidade. (ANDRÉ, 2001; DEMARTINI, 2006; FERRAÇO, 2007).

Levando em consideração as questões apresentadas acima, para desenvolvimento da pesquisa apresentada nesta dissertação, foi escolhida a metodologia da pesquisa participante, que permite maior compreensão das singularidades dos atores sociais envolvidos na pesquisa, onde cada indivíduo envolvido no contexto estudado é visto como agente da ação observada.

A pesquisa participativa é intensificada na década de 1960, com maior ênfase na América Latina, se opondo aos métodos de pesquisa considerados mais tradicionais, como os estruturalistas e positivistas. Esse novo modelo de pesquisa social proporciona ao pesquisador maior profundidade no desenvolvimento de pesquisas que abordem grandes contradições sociais, já que permite maior aproximação dos sujeitos participantes da ação e do contexto no qual estão inseridos.

Maria Luisa Sandoval Schmidt (2006) afirma que a pesquisa participativa surge da necessidade de ruptura com o paradigma positivista da produção científica e da hegemonia dos saberes científicos em relação à sabedoria popular. Além disso, a autora destaca que essa metodologia dá margem à discussões acerca das estruturas de poder na produção do conhecimento e de acesso à esses lugares de poder (p.13). A pesquisa participante permite ainda a reflexão da prática científica a partir de dezenas modos de fazer pesquisa qualitativa, onde as linhas teórico-metodológica, apesar de parecer similares, possuem aplicabilidade própria ao contexto a ser estudado.

Apesar dos estudos sobre pesquisa participativa terem tido sobressalto nos anos 1960, ainda no final do século XIX, a pesquisa etnográfica começa a se estruturar. Ou seja, a pesquisa participante surge enquanto disciplina atrelada à Antropologia, tendo como grande representante James Clifford (2002).

A pesquisa participante...

[...] sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na

qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Desde as primeiras experiências etnográficas, pesquisador e pesquisado foram, para todos os efeitos, sujeitos e objetos do conhecimento e a natureza destas complexas relações estiveram, e estão, no centro das reflexões que modelam e matizam as diferenças teórico-metodológicas (SCHMIDT, 2006, p. 16).

Quando na pesquisa participante o pesquisador assume a função de observador, há a possibilidade de aproximação do cotidiano dos grupos sociais estudados, onde o pesquisador pode observar mais detalhadamente comportamentos e fatos que são cruciais à compreensão do contexto estudado e que não seriam possíveis de serem vislumbrados em outra forma de pesquisa qualitativa. Muitas vezes a presença do pesquisador inibe as pessoas de se comportarem de forma mais próxima ao cotidiano do seu grupo. Quando o pesquisador adentra ao dia a dia da comunidade estudada, a naturalização de sua presença no ambiente facilita a realização de uma pesquisa que tenha elementos mais próximos à realidade observada (SCHMIDT, 2006).

O reconhecimento da observação participante como metodologia de pesquisa se dá a partir da cientificação da Antropologia, que permite maior aproximação dos elementos culturais dos diversos grupos sociais, onde o processo de interpretação do outro é construída a partir das leituras de mundo não apenas do pesquisador, mas os indivíduos estudados (CLIFFORD, 2002). De acordo com Maria Luisa Schmidt (2006), uma das principais dificuldades do pesquisador que opta pela observação participante é manter-se fiel ao que está sendo observado sem abrir mão da “coerência pessoal e articular coerentemente os achados incompletos e contraditórios do trabalho de campo” (p.22).

James Clifford (2002) destaca a existência de parcialidade no olhar do pesquisador e na sua produção escrita acerca da realidade social observada, e que essa parcialidade precisa estar evidente ao longo do texto produzido pelo pesquisador. Schmidt alerta porém que esta parcialidade deve estar atrelada ao que o campo oferece ao pesquisado. Ou seja, em vários casos, a observação participante evidencia a necessidade de o pesquisador modificar os conceitos que antes havia elencando para dialogar com as falas de seus interlocutores pois, o trabalho de campo “serve menos à confirmação das teorias antropológicas e mais ao teste dos

limites e das insuficiências dos conceitos familiares aos antropológicos” (SCHMIDT, 2006, p.27).

Clifford Geertz (1989) enfatiza que, no caso de uma pesquisa de observação participante, é mais importante o pesquisador ter estado de fato no campo, observando atentamente aos contextos estudados, e esses registros estarem presentes no texto do que, necessariamente, o excesso de argumentação teórica. Geertz não minimiza o arcabouço teórico da pesquisa, mas sim, alerta que, no caso da observação participante, deve ser percebida na leitura os acontecimentos observados pelo pesquisador no campo (p.25).

E, finalmente, como sintetiza Maria Luisa Schmidt (2006), a pesquisa participante cumpre as seguintes funções:

[...] a construção de representações contra-hegemônicas que podem contribuir para o aprimoramento mútuo das ciências humanas e do senso comum [...], na medida em que promovem a crítica tanto das concepções dogmáticas e excessivamente generalizantes que formam uma espécie de senso comum das ciências humanas, quanto das representações estigmatizantes e preconceituosas, origem de sofrimento para indivíduos, grupos e sociedades; a atribuição de espessura a “objetos de estudo” tais como a violência, o desemprego, o sofrimento ou a loucura, os movimentos sociais, enfim, os objetos das ciências humanas; o apoio para a ação política de grupos organizados; o subsídio para políticas públicas nas áreas sociais. (SCHMIDT, 2006, p.38)

A partir destas reflexões foi realizada observação de forma participativa do cotidiano das comunidades de Massangana e Mercês, onde estão localizadas as escolas municipais Joaquim Nabuco e Ministro André Cavalcanti, bem como as atividades realizadas para desenvolvimento dos estudos de memória social na prática pedagógica das duas escolas a partir da metodologia do Projeto Memória Social na Escola. A pesquisa foi pautada nas observações feitas ao longo das atividades do projeto no ano de 2015 e nos produtos advindos do projeto – material audiovisual e publicações.

Minha observação do campo se deu em conjunto com minha atuação no Projeto Memória Social na Escola na função de educadora, o que me permitiu vivenciar algumas situações do cotidiano das escolas sobre um ponto de vista privilegiado. Por outro lado, a posição de educadora do Projeto e pesquisadora se apresentou para mim, em algumas situações, como algo negativo, já que tive dificuldades em dissociar as duas funções – e essa dificuldade pode ser percebida em ao longo da construção do texto aqui apresentado

Nesta pesquisa de mestrado apresento o contexto das principais atividades desenvolvidas pelo Projeto em encontros realizados nas escolas e atividades de campo. Também abordo situações ocorridas no Projeto partir de imagens selecionadas de vídeos produzidos acerca das ações do Projeto Memória Social na Escola, levando em consideração as vivências dos estudantes e docentes ao longo do projeto. A pesquisa também apresenta o breve histórico das comunidades onde as escolas estão localizadas, visando construir o contexto socioeconômico e cultural das localidades onde as escolas estão inseridas.

3.2 Projeto Memória Social na Escola

Implementado em setembro de 2014, o Projeto Memória Social na Escola – MSE, criado pelo Museu do Homem do Nordeste – Muhne². – em parceria com consultoria do Museu da Pessoa (São Paulo), tem como proposta possibilitar o desenvolvimento de projetos de pesquisa em escolas da rede pública de ensino da Região Metropolitana do Recife, onde os alunos são protagonistas desta ação. As pesquisas levam em consideração as histórias e modos de vida das comunidades onde as escolas estão localizadas, a história da escola e sua

2

O Museu do Homem do Nordeste – Muhne está localizado em Recife, Pernambuco e faz parte do complexo cultural da Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj, órgão do Ministério da Educação que desenvolve atividades de pesquisa e ensino (pós-graduação), além de disponibilizar à sociedade equipamentos culturais, tais como cinemas, galerias e museus.

Fundado em 1979, o Muhne reúne o acervo dos extintos Museu de Arte Popular, Museu de Antropologia e Museu do Açúcar, contemplando vários aspectos culturais e sociais do Nordeste.

relação com o entorno. Os projetos nas escolas são coordenados pelos professores e gestores, sob orientação de profissionais do Muhne. Assim, o MSE promove...

[...] o trabalho colaborativo entre museu e escola, com vistas à construção de conhecimentos contextualizados, contribuindo para o aperfeiçoamento do currículo escolar, o fortalecimento das relações museu-escola-comunidade e a valorização das identidades coletivas nas comunidades envolvidas (FRANÇA; DUTRA; TAVARES (org.), 2016, p.21).

A metodologia deste projeto foi construída de forma colaborativa entre profissionais do Muhne e Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj -, professores e gestores participantes desta ação, sob a orientação de uma consultoria, e tem por base desenvolver atividades que tenham o objetivo de promover estudos de memória social nas escolas. Esta metodologia de trabalho foi construída a partir dos pilares da História oral, visando registrar, sistematizar e publicizar as narrativas dos moradores das comunidades onde as escolas estão inseridas, que seriam entrevistados pelos estudantes participantes do projeto a fim de desvelar as histórias da localidade, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem. Essas narrativas seriam as fontes para as pesquisas dos alunos, que aqui são percebidos como protagonistas no processo de construção de saberes a partir das memórias dos moradores das comunidades.

De acordo com as diretrizes do projeto, a metodologia da História oral permite ainda processos interdisciplinares, onde as narrativas dos moradores das comunidades pode dar margem ao trabalho não apenas de docentes de História, já que os depoimentos das histórias de vida dão margem a compreensão da história da localidade, mas dos processos de ocupação do espaço, atividades econômicas dos moradores, mudanças na fauna e flora, entre outros. Arelado a isso, a metodologia da História, a partir das entrevistas, promoveria a aproximação geracional entre idosos e crianças no processo de construção de conhecimento, a valorização dos saberes populares dentro da escola e desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao local onde se vive.

O MSE é organizado a partir de um Mapa Conceitual, onde pode-se destacar os eixos da “Cultura Visual”, “Comunicação” e “Humanidades”. A partir destes três eixos são construídos, junto às escolas, os projetos de pesquisa dos estudantes, além das atividades que

são desenvolvidas nas escolas, tanto pela equipe técnica do Museu quanto pelos professores, promovendo a interdisciplinaridade durante a execução do projeto que, de acordo com suas diretrizes, deve integrar os vários saberes que são apreendidos na escola aos saberes dos moradores da comunidade. Os referidos eixos foram elencados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, até então utilizados para nortear as práticas pedagógicas das escolas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

A partir desta perspectiva, os alunos participantes do projeto foram apresentados aos conceitos de memória, cultura, patrimônio e história oral, participaram de oficinas e visitaram espaços expositivos — museus e galerias —, e foram ao cinema.

Durante o projeto, os alunos participam da Oficina de Requalificação no Uso dos Dispositivos Móveis, que tem por objetivo ensinar a utilizar celulares, tablets e computadores para o registro das atividades do projeto, sejam elas entrevistas, caminhadas pela comunidade, atividades em sala de aula, visita aos espaços culturais. Assim, os alunos aprendem a filmar, fotografar, gravar áudio com os equipamentos que eles já possuem.

Como produto esta ação, foi lançado no ano de 2016 o livro digital “Memória Social na Escola”, que contém a metodologia empregada no referido projeto, bem como o relato de experiência das escolas participantes. Foi lançada ainda websérie, com vídeos sobre o projeto em cada escola e um (1) vídeo institucional.

Na primeira edição (2015) cinco escolas da rede pública participaram do projeto. Em Recife, participaram a Escola Municipal Novo, Escola Municipal Octávio de Meira de Lins e Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor.

A Escola Municipal Novo Pina está localizada na comunidade do Bode, no bairro do Pina, zona sul do Recife. Esta é uma das comunidades mais carentes da localidade e sofre com a especulação imobiliária. Muitos moradores foram realocados de suas casas para construção de centros empresariais e comerciais. Muitas famílias vivem da pesca no rio e/ou no mar e da coleta de mariscos no mangue.

Esta escola foi construída no final da década de 1980, sob reivindicação da própria comunidade, que não possuía escola na localidade até então. É nesta escola que acontecem várias reuniões de bairro e ensaios de grupos culturais do Bode. E, nesse contexto, os alunos

do 5º ano do Ensino Fundamental da escola desenvolveram projeto de pesquisa que tinha como objetivo conhecer melhor a história da história e sua relação com a localidade e seus moradores.

A Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor fica localizada no bairro da Várzea, antiga região de produção de açúcar da cidade do Recife, e onde ficam localizados centros universitários federais. A Escola foi fundada em 1963, no período que antecedeu o golpe civil-militar no Brasil. Nesse sentido, os alunos do 2º ano do Ensino Médio desenvolveram pesquisa sobre a história do mundo e do Brasil em 1963, a partir da música, cinema, política, economia, para melhor compreensão do contexto histórico daquele período. Além disso, foram realizadas entrevistas com vários ex-alunos e alunos da escola, professores e ex-professores, para compreender as modificações sofridas pela escola em seu aspecto físico e didático. Como produto, os alunos construíram um curta-metragem que foi exibido numa das salas de cinema da Fundação Joaquim Nabuco.

A Escola Municipal Octávio de Meira Lins fica localizada no Alto da Foice, no bairro do Vasco da Gama, zona norte do Recife, próximo ao Morro da Conceição. Os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental desenvolveram pesquisa que tinha como perspectiva compreender o processo de povoamento do Alto da Foice.

A zona norte do Recife começou a ser habitada no século XIX, com o processo de enfraquecimento da escravidão e dos engenhos de cana-de-açúcar da localidade. Nesse sentido, muitos escravos já libertos, escravos fugidos e brancos pobres começaram a povoar essa região de morro da cidade. O Alto da Foice, especificamente, começou a ter suas primeiras casas construídas nos anos 1960, com êxodo rural das pessoas que fugiam das grandes secas no agreste e sertão nordestinos. Assim, os alunos fizeram o levantamento dos municípios de origem das pessoas que moram na localidade, ou seja, de seus pais, tios, avós, vizinhos. E, durante esse processo, foi percebido que os alunos desconheciam, inclusive, o nome de seus parentes mais próximos, como o pai e a mãe, conhecendo-os apenas pelo vocativo “pai” e “mãe” ou por apelidos. Desta forma, a professora responsável por estes alunos desenvolveu como produto do projeto uma árvore genealógica de cada aluno, contendo

nome de seus parentes, e outra árvore contendo os municípios de origem dos familiares de cada um deles.

Do município do Cabo de Santo Agostinho, participaram a Escola Municipal Joaquim Nabuco e a Escola Municipal Ministro André Cavalcanti, localizadas nas comunidades de Massangana e Mercês, respectivamente, localidades que possuem contextos históricos, sociais e econômicos semelhantes.

A Escola Municipal Joaquim Nabuco está localizada na comunidade Engenho Massangana. Participaram do projeto 22 alunos e alunas do 5º ano do Ensino Fundamental 1, com idades entre 9 e 12 anos, além da professora polivalente desta turma. Já a Escola Municipal Ministro André Cavalcanti está localizada na comunidade Engenho Mercês, estando envolvidos no projeto 19 alunos e alunas do 8º ano do Ensino Fundamental 2, com idades entre 12 e 15 anos, além de uma professora de Língua Portuguesa e um professor de Geografia.

Ambas as escolas compartilham similaridades em relação ao contexto social dos locais nos quais se inserem. Mercês e Massangana são comunidades originadas em áreas de engenho de cana-de-açúcar da região do Cabo de Santo Agostinho, instalados ali ainda no período colonial, se configurando como locais de grande importância econômica durante este período. Atualmente, estas comunidades carecem de infraestrutura de qualidade, com falta de saneamento básico e atividade econômica expressiva. Além disso, ambas as escolas possuem classes referentes ao Ensino Fundamental 1 e 2, havendo necessidade de deslocamento do(a) estudante para o centro da cidade ou outro município para cursar o Ensino Médio.

Mercês e Massangana estão localizadas no município do Cabo de Santo Agostinho, próximas também ao município de Ipojuca. Os referidos municípios comportam em suas terras o Complexo Industrial e Portuário de Suape – CIPS –, sendo o maior porto do Norte/Nordeste. As comunidades de Mercês e Massangana sofrem impactos diretos por conta da instalação do porto, sobretudo devido à necessidade de construção de novas vias terrestres

de acesso ao complexo portuário, além da construção de novas fábricas, complexos logísticos, hotéis e condomínios próximos na região, além da migração de milhares de trabalhadores para trabalhar no período de construção do Porto.

A Fundaj, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – e a Universidade Federal da Paraíba – UFPB –, sob a coordenação da pesquisadora Helenilda Cavalcanti, desenvolve pesquisa³ para acompanhamento dos impactos da instalação do CIPS na (re)organização das moradias dos cidadãos das regiões dos municípios do Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca influenciadas diretamente pela construção do complexo portuário, identificando ainda os movimentos migratórios que ocorreram e ainda ocorrem naquelas localidades e quais as consequências desse movimento nas estruturas social, econômica e cultural dessas localidades.

De acordo com a pesquisa, o governo do estado de Pernambuco elaborou uma Agenda de desenvolvimento que seria implementada em toda Região Metropolitana do Recife – RMR – para estimular ações públicas e privada para construção de centros de desenvolvimento posicionados em locais estratégicos da região, visando maior concentração de recursos e melhorando a capacidade de competir com outros mercados. É desse projeto que surge, no início dos anos 1970, o CIPS, localizado no litoral sul da RMR e com acesso à capital Recife a partir da PE 60 e da BR 101, instalado nos municípios do Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca. Por pressão dos movimentos sociais, foi construído o Parque Metropolitano Armando Holanda de Cavalcanti, visando equacionar o impacto ambiental que a construção desse porto provocou. A partir dos anos 2000, com o reaquisição do complexo portuário, as ocupações irregulares cresceram exponencialmente na região. Além disso, Suape, durante sua construção estimulou a criação de milhares de empregos na construção civil, estimulando a migração de milhares de trabalhadores de outras regiões do estado e até mesmo de outras

3

Título da pesquisa: “Impactos do Complexo Industrial e Portuário de Suape: migração, trabalho, condições de moradia, identidade e novas territorialidades”

Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&id=5033:pesquisa

regiões do Nordeste e Norte do Brasil, criando um boom populacional na região portuária, desencadeando vários problemas de infraestrutura.

A referida pesquisa aponta ainda que houve um “superdimensionamento” da capacidade de organização e gerenciamento dos municípios do Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca frente aos desdobramentos advindos do funcionamento do CIPS. As pessoas economicamente ativas desses municípios não possuem escolaridade necessária para ocupar os cargos que são ofertados no Porto de Suape para sua operacionalização, ocupando apenas postos onde os rendimentos mensais muitas vezes são inferiores a um salário-mínimo. Os que recebem mais de um salário-mínimo são, em grande parte, migrantes da capital pernambucana ou do sudeste brasileiro. O PIB da região é o segundo maior do estado de Pernambuco – estando abaixo apenas da capital – e um dos maiores do Brasil, mesmo assim, a infraestrutura da localidade está muito aquém dos recolhimentos de impostos da região.

Há uma população muito grande de crianças e adolescentes e de idosos que dependem financeiramente de outras pessoas, especialmente mulheres que, de acordo com a pesquisa, totalizam mais de 40% dos responsáveis diretos pelo sustento das famílias e quase 50% das mulheres em idade economicamente ativa são mães solteiras. Isso ocorre, de acordo com a pesquisa, por conta da grande quantidade de trabalhadores da construção civil, a maioria esmagadora de homens que vêm de outros estados do Nordeste e Norte do país desacompanhados. Esse processo estimulou o aumento da prostituição infantil, consequentemente de gravidez na adolescência, de mães solteiras, doenças sexualmente transmissíveis e da sobrecarga de atendimento pré-natal e pediátrico nos hospitais e postos de saúde, o aumento de pedidos de auxílios governamentais. Atrelado a isso, a pesquisa aponta ainda o aumento da violência e do uso de drogas na região.

Muitas famílias estão sendo realocadas para expansão da estrutura de funcionamento do Porto de Suape. Muitos moradores foram desalojados de suas casas e atualmente vivem nos morros, tanto em Ipojuca, quanto no Cabo de Santo Agostinho, onde há ocupação desordenada dessas regiões. A retirada de famílias de seus locais de origem muitas vezes não leva em consideração a relação que as pessoas possuem com o local onde vivem. Muitas áreas de Ipojuca e do Cabo de Santo Agostinho ainda são rurais e as pessoas desenvolvem

atividades de subsistência, como a agricultura familiar e/ou pescaria nos rios e mares, além da coleta de mariscos nos mangues. Na comunidade de Massangana, onde está localizada uma das escolas abordadas nesta dissertação, a coleta de guaiamum, caranguejo no mangue próximo à localidade é prática corriqueira. Ao distanciar essas pessoas do acesso a essas condições de vida, muitas delas, sem o grau de instrução necessário, permanecem excetuadas do processo de desenvolvimento/desordenamento do Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca. Como afirma a pesquisadora Helenilda Cavalcanti “Suape prometeu o paraíso, mas está criando um inferno social”.

Lívio Sansone (2008) desenvolveu pesquisada em São Francisco do Conde - Bahia, onde o autor destaca as mudanças históricas que ocorrem na economia da região, antes dominada pelo cultivo e beneficiamento da cana-de-açúcar ainda no período colonial (1550) e a mudança da região para se tornar um grande centro de extração de petróleo (1950), as quais o autor intitula “primeira e a segunda mercadorias-chaves globais”.

Ao longo da pesquisa, Sansone (2008) afirma que os sistemas de memória e cultura da região que estuda remonta diretamente aos sistemas econômicos que imperavam na localidade, seja ele a cana-de-açúcar ou o petróleo. Durante a pesquisa desenvolvida na dissertação aqui apresentada, ficou evidente como a cultura do açúcar influencia na organização histórico-social e cultural das localidades onde as escolas estudadas estão localizadas. A observação das atividades desenvolvidas no Projeto Memória Social na Escola desvelou essas questões. No caso da comunidade de Mercês a divisão espacial da comunidade está pautada nas memórias que remetem ao período de produção açucareira, onde as áreas mais ou menos privilegiadas da comunidade estão atreladas à localização da casa-grande, do centro administrativo do engenho e, posteriormente, a usina, os locais onde os escravos e posteriormente os trabalhadores viviam, etc. No caso de Massangana, a relação da comunidade com a memória açucareira está materializada no Museu Engenho Massangana, que está localizado em meio a comunidade, onde as memórias do mundo açucareiro estão materializadas na arquitetura do local e no acervo em exposição. Foi possível evidenciar essas questões a partir do relato dos estudantes ao longo do desenvolvimento das atividades do Projeto Memória Social na Escola. Na comunidade de Mercês, os alunos afirmavam que

morar na Rua do Ferreiro, por exemplo, onde no passado estava localizada a área administrativa da antiga usina, incute um status social maior do que morar na comunidade de Utinga de Cima, local antes destinada à moradia dos funcionários da usina responsáveis pela plantação, colheita e beneficiamento da cana-de-açúcar.

Sansone (2008) adverte que o mundo do açúcar é relacionado ao passado, enquanto o mundo do petróleo – e, no caso, o Porto de Suape – é atrelado ao futuro, ao desenvolvimento socioeconômico da região. O autor, porém chama atenção à história da Usina Dao João, apresentada em sua pesquisa. Nesta propriedade, entre a década de 1940 e 1960, havia, em média, dois mil trabalhadores, entre a usina e o canavial. Esse era o único local da região a possuir um cinema, além de centros de compra de “secos e molhados” e atividades de lazer aos finais de semana, oferecidas aos moradores dos vilarejos vizinhos. A usina possuía sua própria linha ferroviária, um porto, frota de balsas e os únicos caminhões da redondeza (p.6).

A realidade descrita acima é similar a encontrada comunidade de Mercês, apresentada nesta dissertação. É possível vislumbrar o passado de Mercês a partir das ruínas da localidade, o que inclui a suntuosa casa do administrador da Usina Mercês, bem como a linha férrea (que esteve em plena atividade até os anos 1990, sendo essa uma das primeiras localidades do país a possuir túneis ferroviários no Brasil), o rio para escoamento de mercadorias (atualmente um riacho), além das ruínas do cinema (o único de toda região no período de funcionamento da usina, que veio a possuir uma sala cinema novamente apenas nos anos 2000, no centro da cidade do Cabo de Santo Agostinho), localizado na Rua do Ferreiro, antiga rua onde estavam concentradas as atividades administrativas do Engenho, e atualmente onde está instalada a escola da comunidade, a biblioteca, o posto de saúde, a igreja católica, a igreja protestante, os moradores mais abastados da comunidade e a única parada de ônibus, onde passa, a cada hora, a única linha de ônibus que desloca os moradores para o centro do Cabo de Santo Agostinho. A Usina Mercês esteve em funcionamento até o final dos anos 1970. A implementação do Porto de Suape no Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca que, em tese, traria maior modernidade à localidade, com grande recolhimento de impostos por parte dos municípios acima citados, desencadeou, como já dito, um aumento desenfreado nas desigualdades sociais, com a desapropriação desenfreada de muitos hectares para construção

de todo sistema anexo à Suape, para operacionalização da logística que o porto exige, aumento exponencialmente a construção de habitações irregulares, além da vinda de milhares de trabalhadores de outras regiões do Brasil para construção do porto, gerando aumento populacional e da prostituição infantil, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, atrelando ao aumento do uso de drogas.

São Francisco do Conde foi escolhido como local de pesquisa por Sansone e sua equipe pois, de acordo com o autor, esta localidade possui uma das maiores rendas *per capita* do Brasil e, ao mesmo tempo, um dos Índices de Desenvolvimento Humano – IDH – mais baixos da região. Como dito anteriormente, PIB da região portuária de Suape é um dos maiores de Pernambuco, enquanto o IDH é um dos piores do estado.

3.2.1 Escola Municipal Joaquim Nabuco

A Escola Municipal Joaquim Nabuco fica localizada na comunidade de Massangana, área rural do município do Cabo de Santo Agostinho. Esta escola fica localizada na mesma comunidade onde existe o Engenho Massanaga, espaço atualmente administrado pela Fundaj e transformado em museu com destaque à vida do abolicionista e pesquisador Joaquim Nabuco, que viveu ali quando criança ainda no século XIX. É possível conhecer também o cotidiano da aristocracia pernambucana durante o período colonial, no contexto da produção açucareira, tendo em vista que o Engenho Massangana foi grande produtor de cana-de-açúcar e seus derivados durante seu funcionamento.

A história de funcionamento do Engenho Massangana desponta ainda no início do processo colonizador português, já no século XVI. Há indícios de que o engenho tenha sido fundado por Tristão de Mendonça a partir da doação das terras indígenas a ele pelo donatário da capitania de Pernambuco naquele período, Duarte Coelho. A origem do nome “Massangana” é incerta, mas acredita-se ter sido originada a partir da derivação da palavra *massanganu*, significando “foz”, fazendo menção ao local no qual o engenho foi instalado; às margens do Rio Ipojuca. O viajante alemão Hans Staden (1557), em sua primeira vinda ao Brasil já retratava no livro “Viagem ao Brasil”, a ocupação do atual município do Cabo de

Santo Agostinho: “A 28 de janeiro (1548) houvermos vista de terra, vizinha a um cabo chamado *Sanct Augustin*. A oito milhas daí, chegamos a um porto, denominado *Prannenbucke*.” (STADEN, 1930, p.30).

Joaquim Nabuco (2010), que passou parte de sua infância em Massangana, descreve o contexto social da população que viva daquelas terras na segunda metade do século XIX. O autor afirma que as pessoas que vivam ali estavam isoladas de outros lugares por conta do sistema escravocrata. A maioria das pessoas era composta por negros retidos como escravos na produção de cana-de-açúcar e seu derivados. Em meio à Massangana estava a casa grande e mais recuada estava a capela de São Mateus, recentemente reaberta para celebração de missas pelo padre da comunidade. Sobre o rio Ipojuca, já naquela época era pouco caudaloso e possuía ali próximo vários jacarés, que são vistos nas redondezas do rio até os dias atuais.

No final dos anos 1800 o Engenho Massangana, que não produzia mais açúcar, voltou apenas a produzir cana-de-açúcar para outra usina. Posteriormente foi fechado e utilizado para diversos fins, até que o Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA –, no início dos anos 1970 foi desapropriado para que a área construída do engenho fosse restaurado e transformada em um museu, que foi entregue ao governo do estado de Pernambuco no início dos anos 1980, quando foi tombado como patrimônio histórico do estado. No mesmo período, o Engenho Massangana passa a ser administrado pela Fundaj, que o faz até os dias atuais.⁴

Antes de se tornar um museu, o Engenho Massangana teve muitas funcionalidades, inclusive, abrigar a escola da comunidade de Massangana, ou seja, a Escola Municipal Joaquim Nabuco. Nesse sentido, o projeto inicial previa que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental realizassem entrevistas com moradores da comunidade para compreender a história da escola e sua relação com o museu localizado ali. Além disso, os alunos procurariam compreender como era a dinâmica de Massangana antes da instalação do

4

Informações disponíveis em:
<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=256>. Acesso em 10 de jan. de 2017

Complexo Portuário de Suape, que tem exercido influência na especulação imobiliária da localidade, e na transformação da comunidade em via de acesso à ao porto.

Os 23 alunos participantes do projeto eram estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 12 anos, filhos e netos de ex-agricultores e pescadores. Grande parte dos alunos são vizinhos da escola. Um aluno mora numa localidade conhecida como “sítio” (em média 20 minutos de caminhada até a escola) e outro aluno vive em outra comunidade “Engenho Serraria” (em média 30 minutos de caminhada até a escola). As crianças possuem uma relação de proximidade com o Engenho Massangana (o Museu) como área verde utilizada para brincadeiras e para cortar caminho ao longo da comunidade de Massangana. (A relação entre a comunidade e o Engenho Massangana, ao menos durante o recorte temporal estudado nesta pesquisa, não é oficializada pela instituição).

A Escola Joaquim Nabuco pertence à rede municipal de ensino, com turmas entre o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escola com salas de aula minimamente equipadas (carteiras, quadro branco, livros, ventilador) mas muito quentes no período da tarde, dificultando o desenvolvimento de atividades pedagógicas por conta do calor. A instituição possui uma sala de vídeo, quadra coberta e as merendas são servidas no hall de entrada em mesas e cadeiras para refeitório. A escola possui relação próxima ao Engenho Massangana, sempre sendo convidada a participar das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo setor educativo do Museu.



Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Joaquim Nabuco
Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Joaquim Nabuco".
Museu do Homem do Nordeste, 2015

O projeto inicial da escola previa a investigação por parte dos alunos da história da escola e sua relação com o Engenho Massangana, visando o fortalecimento da relação de pertencimento das crianças com o local onde vivem e com o Engenho Massangana, presente no cotidiano da comunidade, além do fortalecimento das relações entre o Museu e a Escola. A pesquisa seria desenvolvida a partir da entrevista com moradores mais antigos de Massangana. A sistematização e publicização destas informações seria feita a partir da gravação de áudio e vídeo, além da confecção de literatura de cordel sobre a temática.

Foram desenvolvidas diversas atividades durante a execução do projeto ao longo do ano de 2015. A primeira atividade foi a construção de mapas afetivos. Essa atividade foi norteadora para o restante da execução do projeto. Os estudantes foram estimulados a construir mapas da localidade de Massangana a partir de suas lembranças, de suas vivências na localidade. A partir daí, foi possível perceber a importância da escola na memória afetiva das crianças, além do campo de futebol e o Engenho Massangana.

Durante minha pesquisa pude perceber que a elaboração do mapa afetivo foi uma das atividades mais importantes ao longo do Projeto Memória Social na Escola. Além de esta atividade estar presente nos primeiros contatos dos estudantes com a equipe técnica do Museu e da apresentação da ação que os estudantes desenvolveriam ao longo do ano, durante a elaboração do mapa foi possível contextualizar os estudantes em relação às suas impressões acerca da comunidade onde vivem. Como as crianças que participaram do Projeto nesta escola são pequenas, os mapas afetivos foram construídos em grupo com o auxílio da professora e da equipe técnica do Museu. Os estudantes encararam a construção dos mapas afetivos como uma grande brincadeira. Foram disponibilizadas cartolinas, canetas coloridas e lápis de cor. Os mapas produzidos pelos estudantes trouxeram como locais de destaque na comunidade a escola e o campo de futebol, ou seja, os locais relacionados à educação e lazer, respectivamente. E ambas temáticas estiveram presentes ao longo do projeto desenvolvido na escola. Os mapas também deixam transparecer a leveza com a qual os estudantes se relacionam com o local onde vivem. Durante a construção dos mapas, as crianças afirmaram gostar de viver na comunidade de Massangana e reconhecer na comunidade local que gostam de frequentar, como a escola.



Figura 2 – Mapa afetivo. Escola Municipal Joaquim Nabuco
Fonte: Museu do Homem do Nordeste, 2015



Figura 3 – Mapa afetivo. Escola Municipal Joaquim Nabuco
Fonte: Museu do Homem do Nordeste, 2015

Os alunos participaram de visitas ao Engenho Massangana, Museu do Homem do Nordeste e Cinema do Museu⁵ a partir da perspectiva da memória da comunidade de Massangana. Durante estas atividades, observei o interesse dos estudantes durante as visitas,

5

Cinema do Museu faz parte do complexo expositivo-cultural da Fundação Joaquim Nabuco.

inclusive no Engenho Massangana, que faz parte do cotidiano das crianças moradoras da comunidade de Massangana. Os mediadores culturais deste espaço, assim como do Museu do Homem do Nordeste, ofereceram aos estudantes uma visita aos espaços fazendo relação entre as histórias do acervo dos espaços culturais e as histórias da comunidade de Massangana e à realidade das crianças.



Figura 4 – Atividade no Engenho Massangana
Fonte: Museu do Homem do Nordeste, 2015

Para além da visita aos espaços, eu gostaria de destacar o deslocamento dos estudantes para os espaços citados, especialmente o Museu do Homem do Nordeste e o Cinema do Museu. A maioria dos estudantes nunca havia se deslocado do município do Cabo de Santo Agostinho para outros lugares. Então, para eles, a visita aos espaços foi vivenciada como uma experiência muito diferente da rotina que possuem na comunidade de Massangana. O traslado do Cabo de Santo Agostinho para Recife despertou nos alunos muito estranhamento e curiosidade, já que a paisagem muda drasticamente ainda mesmo no Cabo de Santo de Agostinho, com a mistura de plantações de cana-de-açúcar à infraestrutura secundária ao Porto de Suape (containers, galpões, empresas de logística), até os grandes prédios empresariais e residenciais de Recife.

Durante as atividades do Projeto, também foi realizada caminhada por toda localidade de Massangana, com o objetivo de identificar, coletivamente, locais e pessoas importantes da comunidade para realização das entrevistas. Durante esta ação, os estudantes, junto à docente e equipe técnica do Museu, mapearam a comunidade a partir das referências de identificação dos próprios estudantes com a localidade, ou seja, a caminha foi realizada pelo Engenho Massangana e principais ruas de Massangana, com paradas na casa dos estudantes e de moradores mais antigos da comunidade, com o objetivo de pré-selecionar possíveis entrevistados.



Figura 5 – Caminhada pela comunidade de Massangana
Fonte: Museu do Homem do Nordeste, 2015

Foi realizada atividade para construção de roteiros de entrevista e treinamento para realização das entrevistas com os moradores da comunidade. Os alunos entrevistaram os colegas de sala e funcionários da escola, utilizando câmera filmadora e microfone. Durante a realização deste treinamento, as crianças construíram roteiros com temáticas condizentes à idade, despertando curiosidade relacionada ao dia a dia dos entrevistados e à memória afetiva relacionada à infância (brincadeiras, atividades em família, atividades na escola com os colegas de sala, etc.). Esta atividade fez com que os objetivos iniciais do projeto desenvolvido pela escola se aproximassem da realidade das crianças participantes da ação.

Durante o treinamento para realização das entrevistas, muitas crianças demonstraram timidez por estar diante de uma câmera de filmagem e falando ao microfone. A atividade foi realizada de forma coletiva, na quadra de esportes da escola, envolvendo não apenas os estudantes participantes do Projeto, mas a docente da turma, coordenadoras, funcionárias da limpeza e cozinheiras da escola. O foco da atividade era proporcionar aos estudantes a experiência de realizar entrevistas com e sem roteiro, e de serem entrevistados. Nesse processo, os estudantes aprenderam a se posicionar diante da câmera, a filmar, a gravar áudio, a falar ao microfone, qual a maneira mais adequada de se portar diante dos entrevistados, como improvisar perguntas de acordo com o envolvimento do entrevistado com a entrevista, dentre outros fatores. Ao longo da atividade, a timidez inicial foi substituída pela desenvoltura dos estudantes para realização da atividade que acabou envolvendo outras pessoas da escola e culminou na realização de entrevistas com as funcionárias da escola, a partir do roteiro de entrevistas previamente elaborado pelos estudantes em aulas anteriores. Através destas entrevistas os estudantes conheceram melhor a história da consolidação da escola onde estudavam na comunidade de Massangana e as mudanças por ela enfrentadas ao longo dos anos.



Figura 6 – Ensaio para as entrevistas

Fonte: Museu do Homem do Nordeste, 2015

Esta atividade aproximou outras pessoas da escola do Projeto de memória social que ali estava sendo desenvolvido, pois, apesar de se voltar à comunidade, o Projeto não estava incorporado à escola, onde poucos e funcionários compreendiam quais os objetivos daquelas

atividades e quais os eventuais ganhos da escola ao participar do desenvolvimento de um Projeto de memória social que envolve a comunidade e seu entorno. Apesar de esta atividade ter promovido uma aproximação inicial da comunidade escolar ao Projeto desenvolvido pela turma, ao longo da observação ficou claro o distanciamento da escola às atividades do Projeto na turma participante.



Figura 7 – Entrevistas realizadas entre os estudantes
Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Joaquim Nabuco".
Museu do Homem do Nordeste, 2015

Foram realizadas entrevistas filmadas com moradores da comunidade a partir do recorte temático escolhido pelas crianças (diferente do elencado inicialmente), onde se pode destacar interesse pela infância dos mais velhos, de como era a comunidade de Massangana antigamente, como funcionava a escola, as brincadeiras de criança, etc. Esta atividade promoveu maior aproximação entre as crianças e os mais velhos da comunidade no processo de compartilhamento e construção de conhecimento, saberes, memórias.

Durante as entrevistas, os idosos destacaram as diferenças existentes entre a comunidade de Massangana de sessenta anos atrás e atualmente. Os senhores entrevistados narraram que as brincadeiras de infância eram realizadas nas ruas da comunidade, com o uso do pião, estilingue, bola de gude, bola de futebol. Já as senhoras ressaltaram a inexistência de bonecas e a necessidade de auxiliar nos serviços domésticos e na criação dos irmãos mais novos, além do casamento precoce e a grande quantidade de filhos que tiveram ao longo dos anos. Ambos, homens e mulheres, relataram terem trabalhado na agricultura como meio de

subsistência na comunidade de Massangana, a simplicidade das residências anos atrás, e a tranquilidade da comunidade no passado.



Figura 8 – Realização de entrevista com morador da comunidade de Massangana
Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Joaquim Nabuco".
Museu do Homem do Nordeste, 2015

Num primeiro momento eu esperava que os relatos acerca da infância das pessoas mais velhas da comunidade seriam conflituosos em relação aos relatos das crianças durante as entrevistas-teste realizadas ainda na escola. Porém, ficou evidente, inclusive para os próprios estudantes, que muitas das brincadeiras de infância dos idosos da comunidade ainda fazem parte da infância das crianças da comunidade de Massangana atualmente, já que a comunidade, até pouco tempo, estava afastada dos processos de urbanização, o que permitia às crianças brincar na rua, andar sozinhas pela comunidade e pelo Engenho Massangana, desfrutando de uma vida relativamente tranquila. Ao final do Projeto, no ano de 2015, as ruas principais de Massangana estavam sendo pavimentadas para oferecer mais uma possibilidade de acesso rodoviário ao Complexo Portuário de Suape. Estava sendo feita a terraplanagem para posterior construção da rodovia. Ou seja, a comunidade passará a ser “cortada” por uma rodovia de acesso de carros e caminhões pesados o porto, modificando drasticamente a paisagem local. Durante meu trabalho de campo, ao questionar o porquê da presença do maquinário na comunidade, as crianças respondiam que estava em construção uma praça com brinquedos para as crianças da comunidade.



Figura 9 – Realização de entrevista com morador da comunidade de Massangana
Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Joaquim Nabuco".
Museu do Homem do Nordeste, 2015

Com o objetivo de elaborar vídeo institucional sobre o projeto, os alunos foram entrevistados por equipe de filmagem contratada e prestaram depoimento sobre suas experiências no projeto. Apesar da pouca idade, os alunos expressaram satisfação em participar do projeto e os conhecimentos adquiridos ao longo do ano, as experiências adquiridas ao visitar os museus, ao ir ao cinema (para muitos deles, esta foi a primeira vez em que puderam assistir a uma sessão de cinema), a satisfação em realizar as entrevistas e as diferentes entre as atividades que desenvolvem na infância e as atividades desenvolvidas pelos mais velhos da comunidade quando possuíam a mesma idade. Ou seja, as memórias das vivências adquiridas ao longo do projeto e a interação da escola com os moradores da comunidade de Massangana na construção de saberes.

Ao final do ano de 2015, foi realizado encontro na escola entre a equipe técnica da Fundaj, a professora participante da ação, Renata Fialho, parentes responsáveis pelos alunos participantes do projeto, moradores da comunidade e pessoas entrevistadas pelos alunos ao longo do projeto. Nesta oportunidade, foram apresentados os produtos finais do Memória Social na Escola referentes à Escola Municipal Joaquim Nabuco e as outras escolas participantes do projeto naquela edição. Nesta oportunidade, o projeto pode ser apresentado em detalhes para toda comunidade, a partir da apresentação dos principais conceitos

norteadores da ação. Além disso, as pessoas entrevistadas puderam assistir o produto final do projeto na escola a partir de suas memórias da comunidade de Massangana.

Durante minha observação das atividades do Projeto ficou evidente o empenho da professora Renata Fialho para que esta ação fosse efetivada em sua escola. A professora polivalente da turma participante do Projeto conseguiu em diversas situações incorporar suas atividades programáticas do cronograma anual da turma às ações do Projeto. Porém, num primeiro momento a referida professora demonstrou dificuldades em incorporar à dinâmica da sala de aula as atividades programáticas do Projeto por em alguns momentos não receber apoio da gestão escolar e em outros momentos o Projeto possui atividades em excesso, que atrapalhavam o dia a dia da sala de aula. A interferência da professora Renata foi muito importante para alinhar as atividades desenvolvidas ao longo do ano com maior aproveitamento dos estudantes envolvidos, sem interferir no conteúdo programático regular anual.



Figura 10 – Professora Renata Fialho
Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Joaquim Nabuco".
Museu do Homem do Nordeste, 2015

3.2.2 Escola Municipal Ministro André Cavalcanti

A Escola Municipal Ministro André Cavalcanti fica localizada na comunidade de Mercês, área rural do Cabo de Santo Agostinho e há 46 km de Recife. Mercês foi local de grande produção açucareira até a década de 1970 e seus moradores têm sofrido com o adiamento do processo de reforma agrária na região. Esta comunidade ainda possui várias

ruínas que remetem ao período de grande produção açucareira, como a casa da administração da usina, estação de trem, chaminés, casa de beneficiamento da cana, cinema. Atualmente, essa região não atividade econômica expressiva e seus moradores se deslocam para o centro do município através do único ônibus que atende a localidade — e que funciona a cada uma (1) hora até 18h de cada dia.



Figura 11 – Fachada da Escola Municipal Ministro
 Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Ministro André Cavalcanti".
 Museu do Homem do Nordeste, 2015

Mercês está localizada no município do Cabo de Santo Agostinho e, assim como em Massangana, foi ocupada para produção de cana-de-açúcar e seus derivados ainda no século XVI. Nesse período, a localidade era subdividida em vários engenhos. Após o fim do domínio holandês em Pernambuco, já na segunda metade do século XVII, os territórios foram redistribuídos aos senhores de engenho no Cabo de Santo Agostinho e o território atualmente conhecido como Mercês foi subdividido entre Utinga de Baixo e Utinga de Cima, administrados por André Cavalcanti. Posteriormente surgiram outros engenhos próximos, como Engenho Sabiá e o Engenho Tabatinga. Na segunda metade do século XIX, Dom Pedro II visitou o município do Cabo de Santo Agostinho, ordenando a criação da Usina Mercês, por conta da grande fertilidade da terra da localidade. Algumas décadas antes deste acontecimento, Mercês (ou Tabatinga) recebeu os organizadores da Revolução Praieira, que na casa grande da localidade organizaram os trâmites da referida revolução (GOMES, 2013).

A Usina Mercês esteve em pleno funcionamento até o final dos anos 1970 com estrutura que está em ruínas ao longo da comunidade de Mercês. Além dos prédios administrativos, a usina possuía linha férrea que se estendia desde o Rio São Francisco até Recife, capital de Pernambuco – que esteve em pleno funcionamento até os anos 1990 –, represas, residências para habitação dos trabalhadores e seus familiares, áreas de lazer e até um cinema, o único da localidade naquele período e que atualmente se encontra em ruínas.



Figura 12 – Comunidade de Mercês. Ruínas da Usina Mercês
Fonte: Museu do Homem do Nordeste, 2015

Nesse contexto, os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental iniciaram projeto que tinha por objetivo conhecer mais detalhadamente a história da comunidade de Mercês já que o único documento conhecido pelos alunos até então que tratava da história de Mercês era um livro de poesias escrito por Monte Lopes “Um tempo em Mercês”, que retratava o cotidiano da comunidade nas datas comemorativas, festas, etc., a partir de poemas. Pouco se sabe sobre Monte Lopes — apenas que nasceu em Mercês e exerceu cargo político no município do Rio de Janeiro. Também não se sabe em que ano o livro foi publicado. Assim, os alunos, sob supervisão da professora língua portuguesa Gisleyne Portela, elaborariam textos sobre a comunidade a partir entrevista com moradores da localidade e pesquisas sobre a história da região sob supervisão do professor de história e geografia, Ubirajara Amâncio.

A comunidade de Mercês é subdividida em diversas localidades menores, de onde se originam os alunos que participaram do projeto. Alguns deles moram na Rua do Ferreiro, ou

seja, próximos à escola, outros porém vivem um pouco mais afastados, em localidades como Espoço, Utinga de Cima, Utinga de Baixo (antigos engenhos da região), distantes, em média 15 minutos de caminhada até a escola. Alguns alunos, porém, vivem no Engenho Sabiá que dista, em dias ensolarados, uma hora de caminhada para chegar até a escola. Em dias chuvosos, não é possível fazer o percurso por conta da grande quantidade de lama, brejos e riachos que ficam mais caudalosos durante o período de chuva. Muitas crianças são filhas e netas de ex-trabalhadores da antiga Usina Mercês e ex-agricultores.

A Escola Ministro André Calvalcanti pertence a rede municipal de ensino do Cabo de Santo Agostinho e possui turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escola possui salas de aula pequenas para a quantidade de alunos que atende e não possui quadra coberta ou outra área de lazer. As merendas são servidas no hall em mesas e cadeiras improvisadas. A instituição possui ainda sala de vídeo uma pequena biblioteca, que está instalada numa construção anexa à escola. A instituição foi convidada a participar do projeto Memória Social na Escola por indicação de funcionário da Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho.

O projeto a ser desenvolvido na escola ao longo do ano de 2015 tinha como proposta inicial abordar a história do bairro de Mercês, relacionando-a aos processos de construção identitária dos alunos. Assim, os estudantes realizariam entrevistas com pessoas da comunidade, além de produção textual acerca das temáticas abordadas durante as atividades do projeto. Como relatado anteriormente, os alunos tiveram acesso ao livro “Um tempo em Mercês”, que conta histórias da comunidade por meio de poemas que retratam vários de seus acontecimentos. Arelado a isso, seriam abordados conceitos relativos aos processos migratórios (migração pendular) que permeiam os moradores da comunidade que precisam ser deslocar até o centro da cidade para trabalhar, e os estudantes para concluir o Ensino Médio. Pretendia-se também evidenciar a história da comunidade, pouco conhecida pelos estudantes, onde a identidade local seria discutida como processo de resistência. Essas questões seriam trabalhadas a partir de entrevistas com moradores mais antigos e mais novos da comunidade e pesquisa bibliográfica, com destaque ao livro “Um tempo em Mercês”,

gerando como produto final produção textual dos alunos, dentro da disciplina de língua portuguesa.

A primeira atividade desenvolvida nesta escola foi a confecção por parte dos alunos de mapas afetivos sobre suas memórias dos locais da comunidade de Mercês. Num primeiro momento, os estudantes se recusaram a realizar a atividade, afirmando que a comunidade onde vivem não possuiria nada de expressivo a ser lembrado ou registrado, descrevendo Mercês como “lugar feio”, “cheio de mato”, “um buraco”. Essa reação de repulsa à Mercês chamou a atenção da equipe técnica da Fundaj que, até o momento, não tinham vivenciado esse tipo de situação em nenhuma das cinco escolas participantes do projeto até então. Apesar da recusa inicial, os alunos construíram os mapas afetivos da localidade, onde se destacaram a escola, a igreja, o campo de futebol, a bica (antiga represa da Usina Mercês) e o nome de algumas localidades desconhecidas da equipe até o momento e não relatadas pelos professores atuantes na escola.

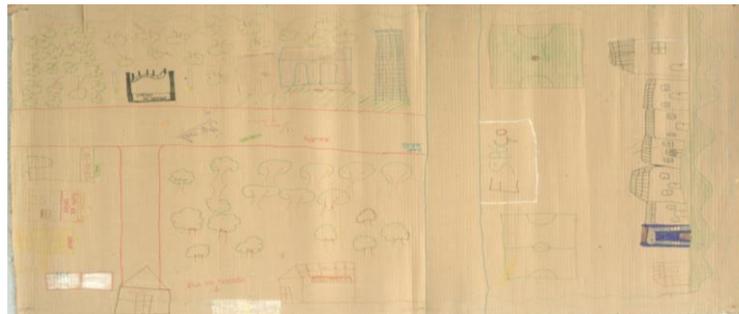


Figura 13 – Mapa afetivo. Escola Municipal Ministro André Cavalcanti.
Fonte: Museu do Homem do Nordeste, 2015

Ao longo do desenvolvimento desta atividade e em conversa com alunos, foi percebida uma relação de status social entre os alunos de acordo com o local que moravam, e que Mercês, na verdade, estava subdividida em diversos territórios não-oficiais, que têm relação direta com a utilização do território durante o período de produção açucareira. A Rua do Ferreiro, onde antes funcionava a administração do Engenho, hoje abriga a única escola da localidade, a biblioteca, o posto de saúde, a igreja, mercados, e as casas mais abastadas a

região. Porém existem outras localidades como Utinga de Cima e Utinga de Baixo (antigos engenhos), Espoço e Sabiá.



Figura 14 – Mapa afetivo. Escola Municipal Ministro André Cavalcanti.
Fonte: Museu do Homem do Nordeste, 2015.

Foi percebido que os alunos, ao longo do projeto, com exceção dos alunos que residiam na Rua do Ferreiro, se sentiam desconfortáveis ao falar o nome do local onde viviam, especialmente as duas crianças que viviam numa localidade bem mais afastada; o antigo Engenho Sabiá, uma área localizada a uma (1) hora a pé do centro de Mercês, dentro de uma área de mata atlântica preservada. Os alunos participantes do projeto que moravam nesta localidade, caminham, assim, duas (2) horas por dia para ir e voltar da escola. Estes alunos tinham vergonha de dizer que moravam em Sabiá porque sofriam represaria dos colegas de turma por chegarem atrasados, não comparecerem às aulas em dias chuvosos, etc. Assim, a equipe da Fundaj foi desafiada por uma aluna moradora de Sabiá a realizar uma atividade nesta localidade, tendo em vista que o projeto previa conhecer mais profundamente toda a comunidade de Mercês. E assim, dentro do projeto, foram realizadas visitas a todas as localidades mais distantes do centro de Mercês, inclusive Sabiá. Durante esta atividade foi possível, tanto para os alunos quanto para a equipe do projeto e dos professores da escola, perceber que no caminho de Sabiá para o centro da comunidade havia riachos, obstáculos, árvores, lama, ampliando a compreensão de todos em relação às dificuldades dos alunos oriundos desta localidade. Assim, o projeto, além de tratar da história de Mercês, tratou

também da ocupação do território e suas implicações da dinâmica social daquele contexto específico.



Figura 15 – Caminhada para Sabiá.

Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Ministro André Cavalcanti". Museu do Homem do Nordeste, 2015

Em relação às implicâncias sociais relacionadas à ocupação do território de Mercês, gostaria de destacar uma situação específica que ocorreu ao longo do projeto. A equipe da Fundaj precisava obter os termos de autorização de uso de imagem dos alunos para gerar produtos de divulgação do Memória Social na Escola a partir dos depoimentos orais e/ou escritos dos estudantes, além dos registros audiovisuais produzidos ao longo do projeto. Assim como ocorreu na Escola Municipal Joaquim Nabuco, entregávamos os termos preenchidos com os dados pessoais dos entrevistados ou pais e/ou responsáveis pelas crianças, para que estes apenas assinassem o termo. Além disso, explicávamos aos alunos o conteúdo do documento para que conversassem com seus responsáveis a respeito. A equipe adotou essa prática pois muitos dos responsáveis pelas crianças não sabem ler ou escrever, o que fazia com o que os termos de autorização de uso de imagem entregues anteriormente não fossem entregues à equipe da Fundaj.

No caso específico da Escola Municipal Ministro André Cavalcanti, eu fiquei responsável por, junto aos alunos, auxiliar cada um deles no preenchimento do termo de uso de imagem e depoimento oral do projeto. Ao longo dessa atividade relativamente simples pude perceber o quão intrínseca é a relação de poder social na comunidade de Mercês a partir do local onde se vive na comunidade, e como essa questão possui relação direta com a história

da ocupação do território ainda no período onde os engenhos e, posteriormente, a Usina Mercês, estiveram em atividade no local. Os alunos que moravam na Rua do Ferreiro sabiam informar com exatidão o nome da rua, o número da residência, possuíam telefone celular, e alguns sabiam, inclusive, o número do CEP da rua. Ao conversar com os alunos que moravam em Utinga de Cima, Utinga de Baixo, Espoço e Sabiá, era evidente o constrangimento das crianças ao fornecerem o endereço de suas residências. Muitas delas sussurravam ao falar o local onde moravam para o preenchimento da ficha e algumas delas num primeiro momento se negaram a preencher a ficha. Onde essas crianças moram não existe nome de rua, número de casa, muito menos CEP, e algumas não possuíam telefone celular em casa pois o sinal das companhias telefônicas não funcionavam naquela localidade (no centro de Mercês funciona o sinal de apenas uma companhia de telemóveis). O endereço se resumia ao nome da localidade “Sítio Utinga de Cima, sem número. Mercês, Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco”. O constrangimento daquelas crianças me chamou muito atenção. (Toda a atividade foi realizada numa sala de aula onde eu conversava individualmente com cada uma das crianças num local isolado dos outros alunos). A construção das identidades dos indivíduos está relacionada a um conjunto de fatores históricos, sociais, culturais e econômicos, que englobam as vivências não só entre os indivíduos, mas ao local onde vivem. E esse foi um dos momentos em que o projeto possibilitou à escola compreender determinados conflitos socioculturais que estão nos extramuros mas que refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Aproximar a escola das vivências da comunidade é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que faça sentido à vida dos alunos e a sua realidade cotidiana.

Sob a supervisão do professor Ubirajara Amâncio, que frequenta a comunidade de Mercês há pelo menos, 30 anos, foram realizadas aulas de campo sobre a indústria do açúcar e álcool e sua importância para a economia do estado de Pernambuco a partir da história da Usina Mercês, que esteve em funcionamento até o final dos anos 1970. Mercês é repleta de construções e ruínas que remetem a esse período e que estão incorporadas à paisagem e a dinâmica da comunidade. As antigas chaminés da usina se mantêm de pé, assim como os

antigos prédios da administração da usina. A antiga represa é conhecida pela população como “bica” e é utilizada para o lazer aos finais de semana. (Próximo ao local foi instalado um bar).



Figura 16 – Caminhada pela comunidade de Massangana
Fonte: Museu do Homem do Nordeste, 2015

Muitas das casas localizadas em Espoço, Utinga de Cima e Utinga de Baixo são, na verdade, a moradia dos trabalhadores da usina e remontam aos anos 1930. Algumas possuem ainda o alpendre construído naquele período. São casas pequenas, quase conjugadas, com, em média quatro pequenos cômodos, se assemelhando muito ao modelo das senzalas utilizadas na região no final do século XIX, onde os escravos viviam com suas famílias (Fundação Joaquim Nabuco, TV Escola, 2010). Durante esta atividade os alunos puderam observar ainda as ruínas da antiga linha ferroviária, que esteve em funcionamento até o início dos anos 1990, além do Cine Mercês, único cinema da região durante décadas e que atualmente encontra-se fechado e em processo de deterioração. Durante esta atividade os alunos realizaram registros audiovisuais da comunidade, além de realizar entrevistas com alguns moradores da localidade acerca da história de Mercês durante o funcionamento da usina.



Figura 17 -Professor Ubirajara Amâncio. Aula de campo sobre as ruínas da Usina Mercês.
Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Ministro André Cavalcanti".
Museu do Homem do Nordeste, 2015

Ao longo do ano, a professora de língua portuguesa trabalhou os conteúdos das pesquisas e vivências dos alunos no projeto a partir da produção textual, confrontando os conhecimentos dos alunos acerca da comunidade de Mercês aos escritores e estilos textuais que estavam programados para serem estudados no cronograma anual do 8º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, a professora promoveu a integração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos junto à comunidade ao currículo escolar.



Figura 18 – Professora Gisleyne Portela.
Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Ministro André Cavalcanti".
Museu do Homem do Nordeste, 2015

A participação da comunidade na execução do projeto ocorreu em diversos momentos, não apenas concedendo entrevistas, mas auxiliando nas aulas de campo realizadas pelos alunos na comunidade, além da colaboração com histórias e fotos de Mercês em décadas anteriores. Esse conteúdo vem sendo compartilhado desde 2015 num grupo criado pela professora participante do projeto nas redes sociais. “Mercês de memórias” possuía, até o dia 1 de junho de 2017, 623 membros, entre estudantes, docentes e técnicos do Museu do Homem do Nordeste participantes do projeto em Mercês, além de moradores da localidade, que alimentam o grupo com informações acerca da história da comunidade.

Essa rede de colaboradores formada nas redes sociais foi importante para fortalecer os laços da comunidade com as atividades do Projeto que, apesar de ter tido muitas atividades de campo, teve a realização de poucas entrevistas com moradores da comunidade de Mercês, apesar desta atividade ter sido prevista inicialmente. Porém, ao longo do ano ficou evidente a necessidade de abordar com os alunos temáticas relacionadas à identificação deles com o local onde vivem, onde a memória da localidade está relacionada diretamente à sua espacialidade.



Figura 19 – Realização de entrevistas com moradores da comunidade.

Fonte: Vídeo de divulgação "Projeto Memória Social na Escola Ministro André Cavalcanti".
Museu do Homem do Nordeste, 2015

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições escolares são lugares que devem congrega toda comunidade em prol da construção de conhecimentos que façam sentido, que se reflitam no dia a dia dos estudantes, de seus parentes, vizinhos e amigos. Levando em consideração a compreensão da educação como meio de libertação, emancipação, de autonomia, de desenvolvimento de sentimento de pertencimento, de fortalecimento das identidades, os estudos de memória corroboram com esse processo, além de possibilitar à educação popular fazer parte dos processos pedagógicos da escola. Gilberto Hildebrando (2010) afirma que “para que os lugares de memória sejam compreendidos como tal, é necessário que haja uma intencionalidade, um foco a ser direcionado para algumas lembranças” (p.23). Dessa forma, o projeto teve como objetivo aproximar o Museu e a Escola não só como parceiros na construção de atividades pedagógicas, mas de a Escola assumir o papel de local de memória, que faz parte de um complexo maior, que é a comunidade, que possui modos de vida e histórias que se refletem nas práticas escolares.

Antônio Flávio Barros Moreira e Vera Candau (2003), ao refletir acerca da construção do currículo escolar e a ausência de práticas multiculturais, que agreguem a educação formal aos saberes populares e suas pluralidades, alertam que a compreensão de uma educação global está ausente também dos cursos de formação de docentes. Os autores, a partir da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, ratificam a importância de uma educação multicultural no processo formativo oferecido pelas escolas, onde a educação é compreendida mais uma vez como instrumento emancipatório de tensões entre “políticas da igualdade e políticas da diferença” (p.157).

“A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.159). Assim, as discussões sobre cultura não podem ser excetuadas do currículo escolar, pois a escola é um local de convergências de tensões, de modos de vida, de realidades diversas. E os estudos de memória colaboram com o processo de conhecimento desses elementos culturais e em sua imersão na escola que, além de espaço de cultura, também é

espaço de confluências e produção de memória. Infelizmente, a padronização dos conteúdos abordados nas escolas provocou ao longo do século o esvaziamento da pluralidade que deveria ser uma importante característica do currículo escolar. Este processo provocou a sucessão de diversas opressões ao conteúdo escolar, a transmissão da cultura, à construção das memórias dos diversos grupos sociais. O modelo de educação de muitas das escolas brasileiras segue um modelo europeu, não apenas na forma de transmitir conhecimento, mas no próprio conteúdo que é abordado nas diversas disciplinas escolares, silenciando versões da História de sociedades menos privilegiadas em seus locais de fala, historicamente oprimidas. No caso específico das comunidades abordadas nesta pesquisa, os estudantes não conheciam a pujança econômica que os locais onde vivem tiveram no passado e os motivos pelos quais esse processo foi dissipado. A presença indígena na região do Cabo de Santo Agostinho é silenciada no material pedagógico disponibilizado, os processos de resistência da população escravizada nos engenhos existentes na região, a luta dos antigos moradores dessas comunidades (muitos deles ainda vivos) pela implementação da reforma agrária nas localidades de Mercês e Massangana, etc. Nesse contexto, o desenvolvimento de projetos de memória social nessas áreas possibilita maior aproximação dessas histórias silenciadas ao conteúdo escolar, além de aproximar os moradores das comunidades onde as escolas estão inseridas no processo educativo dos estudantes, integrando a comunidade à escola.

Moreira e Candau (2003) atentam ainda para a importância do Projeto Político Pedagógico no processo de ampliação da escola como espaço de cultura e de memória pois neste documento, que deve ser construído com participação de toda a comunidade escolar (docentes, discentes, funcionários da escola, responsáveis pelos alunos e moradores da comunidade), estão definidos os procedimentos adotados por toda a escola ao longo do ano. A compreensão da importância do projeto de memória social, que envolve a escola e a comunidade, estar presente nesse documento foi apontada pela professora participante do projeto na Escola Municipal Joaquim Nabuco, que percebeu que um projeto de memória social só poderia resultar em resultados satisfatórios se não fosse executado apenas por uma

turma da escola, mas sim, a partir da compreensão da instituição escolar como responsável em promover espaços de diálogo com a comunidade.

A relação entre o museu e a escola deve ser pautada no diálogo, onde a construção de propostas educativas levem em consideração as particulares de cada um desses espaços, onde a educação é compreendida criticamente como espaço de conflitos que vislumbrem espaços de saber múltiplos, onde as particularidades culturais e identitárias dos diversos grupos sociais são respeitadas (TAUNAY, 2015). Para tal, faz-se necessária a participação da comunidade em ambos os espaços pois, tanto o museu quanto a escola, em suma, contam a história da humanidade sobre perspectivas distintas. O projeto de memória social apresentado neste texto tem por objetivo que a escola se aproxime da comunidade a partir dos estudos de memória e ao museu se aproximar da escola numa perspectiva diferenciada. O museu abandona sua zona de conforto e vai até a escola para discutir memória a partir da perspectiva e da realidade da escola, enquanto a escola sai de sua zona de conforto e vai até a comunidade para construir conteúdos escolares a partir da perspectiva e da realidade da comunidade.

Ao longo da pesquisa foi percebido que em algumas situações, o processo de aprendizagem em sala de aula atrelado às atividades do Projeto foi interpretado pelos estudantes como brincadeiras, o que ressalta a possibilidade da ludicidade estar atrelada à aprendizagem na escola, tornando a aprendizagem mais fluida. Essas atividades, em algumas ocasiões foram interpretadas como atividades complementares ao conteúdo programático quando, em outras situações, foram incorporadas como mais uma ferramenta pedagógica para abordagem dos conteúdos escolares.

Houve o relato de alguns professores que enfatizaram que em alguns momentos a direção da escola estava distante das ações previstas no Projeto, ratificando, em algumas situações, uma relação de conflito com o Projeto, que pode produzir, por um lado o distanciamento da instituição escolar, deixando o professor só e, por outro lado, o projeto contribuindo para a percepção e o enfrentamento de questões que extrapolam a instituição

escolar, mas a envolvem, em algumas situações, conflitos que ocorrem não só na escola mas na comunidade onde está inserida.

O Projeto, nesse sentido, revela ou colabora com a solução de conflitos entre escola e comunidade, conflitos entre esses dois lugares sociais. Desta maneira o Projeto abarca um conjunto de relações entre os diversos atores que gravitam em torno dele, onde, nesse caso, a memória social se apresenta como um território de conflitos e disputas, internas à comunidade, e também na relação da comunidade com atores externos.

5. REFERÊNCIAS

ALLARD, Michel; BOUCHER, Suzianne; FOREST, Lina. The Museum and the School. *In: McGill Journal of Education*, vol. 29, n. 2, 1994.

ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da relação museu-escola. *In: Revista Comunicação & Educação*, n. 10, set/dez 1997, p. 50-56.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.51-64, jul. 2001.

BARROS, José Márcio. **Cultura, memória e identidade**: contribuição ao debate. *In: Cadernos de História*, Belo Horizonte, vol.4. Editora PUC, 1999, p.31-36

BERTELLI, Mariana de Queiroz. **Identidades, imagens e papéis museais nos discursos institucionais sobre a relação museu-escola**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BRULON, Bruno. A invenção do ecomuseu: O caso do Écomusée du Creusot Montceau-les-Mines e a prática da museologia experimental. *Revista Mana Estudos de Antropologia Visual*, Rio de Janeiro, v. 21, p.297-295, 2015.

BRULON, Bruno; SCHEINER, Thereza. A ascensão dos Museus Comunitários e os patrimônios “comuns”: um ensaio sobre a casa. *Anais X Encontro ENANCIB*, Belo Horizonte, 2014.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p 167-286.

CHAGAS, Mário de Souza. Um novo (velho) conceito de museu. **Caderno de Estudos Sociais**, Recife, v. 1 n.2, p. 183-192, jul./dez., 1985.

CHAGAS, Mário; ASSUNÇÃO, Paula; GLAS, Tamara. Museologia social em movimento. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, ano 27, n.41, 429-436, 2014.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: a antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Caminho para a reflexão e a diversidade. In: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (coords). **História Falada**. Memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ELIAS, Norbert. Mudanças na Balança Nós-Eu. In: ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol., 28, n. 99, p 614-617, maio/ago. 2007.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social**. Lisboa: Teorema, 1992.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *As praticas teóricas* de professoras e professores das escolas públicas ou sobre *imagens* em pesquisas com o cotidiano escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p78-92, jul./dez, 2007.

FOSTER, Hal. Museus sem fim – não param de surgir instituições de arte mundo afora. Mas para quê? **Revista Piauí**. Ed.105, ano 9, p.27-28, 2015.

FRANÇA, Isabelle dos Santos; DUTRA, Mariana Ratts; TAVARES, Maurício Antunes (Org.). **Memória Social na Escola**. Recife: Editora Massangana, 2016,

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO; Tv Escola. **Cultura do Açúcar**. Recife: Editora Massangana, 2010.

GEERTZ, Clifford. **El antropologo como autor**. Barcelona: Paidós, 1989.

GOMES, Geraldo. **Engenho e Arquitetura**. Recife: Editora Massangana, 2013.

GONDAR, Jô. Lembrar e esquecer: desejo de memória. *In*: COSTA, Icléia Thiese Magalhães; GONDAR, Jô. **Memória e Espaço**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença**. Vozes: Petrópolis, 2009.

HENRIQUES, Luis Oliveira. A comunicação na escola e no museu. **Cadernos de Museologia**. n.5, 1996, p. 67-97.

HILDEBRANDO, Gilberto. **O Museu e a Escola: Memórias e histórias em uma cidade de formação recente – Londrina/PR**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2010.

JEUDY, Henri-Pierre. **Memórias do social**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

KOPTCKE, Luciana Sepúlveda. Analisando a dinâmica da relação museu – educação formal. In. **Caderno do Museu da Vida**. O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu. 2001/2002.

LEITE, Pedro Pereira. **A Museologia Social e os movimentos sociais no Brasil**. Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/5750/1/artigoETNICEX.pdf>. Acesso em 20 de set. 2015.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Revista Educação e Sociedade**. n.40, dez, 1991.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. (org). **Mannheim**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1982.

MARANDINO, Martha. **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

_____ Museu e Escola: parceiros na educação científica do cidadão. *In:* CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MELO, Manuela Dias. **Educação museol.**: reflexão sobre semelhanças e contrastes com uma forma escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *In:* **Revista Brasileira de Educação**, n23. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, maio/jun/jul/ago 2003.

MOUTINHO, Mário. Sobre o conceito de Museologia Social. **Cadernos de Museologia**. n.1, p.7-8, 1993.

NABUCO, Joaquim. **Minha Formação (1990)**. São Paulo: Editora 34. 2010.

NEVES, Lucilia de Almeida. **Jardim d tempo**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

PAULLINELLI, Maria; SHAW, Enrique E.; CENTENO, Carlos A. Juárez. Los Sapos de la Memoria y la construcción de la Memoria. *In:* LEMOS, Maria Teresa Roribio Brittes; MORAES, Nilson Alves; PARENTE, Paulo Andre Leira. **Memória e Identidade**. Rio de Janeiro:7Letras, 2000.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. *In:* **Arquivos da Memória. Antropologia, Escola e Memória**. nº2. Lisboa: Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *In:* **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p.200-212.

_____. Memória, Esquecimento, Silêncio. *In: Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n. 3, 1989, p.3-15.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio do Ocidente, séculos XVIII-XXI**: do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p.9-38

SANSORE, Lívio. Um contraponto baiano de açúcar e petróleo: mercadorias globais, identidade globais?. *In: ANAIS*. 26^a Reunião Brasileira de Antropologia, 2008. Disponível em

<http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2015/livio%20sansone.pdf> Acesso em 5 de mar. 2017.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. **Cadernos de Sociomuseologia**. Portugal, nº 19, v.19. p.139-171, 2002.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa Participante: alteridade e comunidades interpretativas. *In. Revista Psicologia*, 17a ed. São Paulo: USP, 2006.

SOARES, Bruno Brulon. Museologia Social, Sociologia Museal: por uma ciência humana dos museus. **Anais – IV Semana Nacional de Museus** na Unifal-MG, 2012.

STADEN, Hans. **Viagem ao Brasil**. Versão do texto de Marburgo, de 1557 por Albert Lofgren. Rio de Janeiro: Academia Brasileira, 1930.

TAUNAY, Maria Paula Vasconcelos. **Paisagens da Memória**: Museu da Educação do Distrito Federal. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História Oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.