

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CULTURA, NARRATIVAS, ESCUTAS E REGISTROS DE COMUNIDADES COMO  
PRÁTICA EDUCATIVA – OLHARES PARA O TERRITÓRIO DE  
MASSARANDUBA/SC**

CAMILA SANTIAGO DA ROCHA

JOINVILLE - SC  
2017

**CAMILA SANTIAGO DA ROCHA**

**CULTURA, NARRATIVAS, ESCUTAS E REGISTROS DE COMUNIDADES COMO  
PRÁTICA EDUCATIVA – OLHARES PARA O TERRITÓRIO DE  
MASSARANDUBA/SC**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE na linha de pesquisa de Políticas e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação das Professoras Doutora Elizabete Tamanini e Doutora Iana Gomes de Lima.

JOINVILLE - SC  
2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

R672c Rocha, Camila Santiago da  
Cultura, narrativas, escutas e registros de comunidades como prática educativa: olhares para o território de Massaranduba/SC/ Camila Santiago da Rocha; orientadora Dra. Iana Gomes de Lima, co-orientadora Dra. Elizabete Tamanini. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

144 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Prática de ensino. 2. Narrativa (Retórica). 3. Patrimônio Cultural. I. Lima, Iana Gomes de (orient.). II. Tamanini, Elizabete (co-orient.). III. Título.

CDD 370.7

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

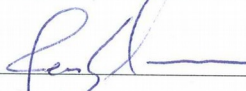
**Termo de Aprovação**

**“Cultura, Narrativas, Escutas e Registros de Comunidades como Prática Educativa –  
Olhares para o Território de Massaranduba/SC”**

por

Camila Santiago da Rocha

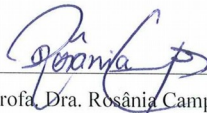
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Iana Gomes de Lima  
Orientadora (UNIVILLE)

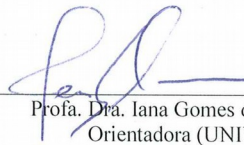


Prof. Dra. Elizabete Tamanini  
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos  
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

**Banca Examinadora:**



Prof. Dra. Iana Gomes de Lima  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Elizabete Tamanini  
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos  
(MAE-USP)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
(UNIVILLE)

Joinville, 19 de dezembro de 2017

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à todos(as) que desejam um mundo com mais respeito e diálogo entre as pessoas.*

## AGRADECIMENTOS

“O corpo carrega duas caixas. Na mão direita, mão da destreza e do trabalho, ele leva uma caixa de ferramentas. E na mão esquerda, mão do coração, ele leva uma caixa de brinquedos”.

“Muitas ferramentas são objetos (...).”

“Outras ferramentas são puras habilidades”.

“Na caixa das ferramentas, ao lado das ferramentas existentes, mas num compartimento separado, está a arte de pensar”.

“A vida não se justifica pela utilidade. Ela se justifica pelo prazer e pela alegria – moradores da ordem da fruição”.

“As coisas da caixa de ferramenta (...) são meios de vida, necessários para a sobrevivência”.

“As ferramentas não nos dão razões para viver. Elas só servem como chaves para abrir a caixa de brinquedos”<sup>1</sup>.

Agradeço aos meus pais pelo incentivo ao longo da vida, para que meu corpo carregasse e nutrisse a caixa das ferramentas e a caixa dos brinquedos, ambas importantes para a vida. Sou muito grata por todo o carinho e apoio. Sou grata aos meus irmãos, à minha família, a meu esposo.

Agradeço, na trajetória do mestrado, também, às minhas professoras e orientadoras. Betinha, grata pelas orientações, pelos ensinamentos e carinho. Grata por buscar mostrar, nas suas ações práticas, ser possível ter alegria e boniteza no movimento de ensinar e aprender. Iana, obrigada pela disponibilidade para juntas construir. Seu apoio, acolhida, contribuições foram muito importantes. Muito obrigada!

Sou grata, também, pela leitura do texto de dissertação e pelas reflexões e contribuições realizadas na ocasião da qualificação e/ou da banca de defesa ao professor Camilo de Mello Vasconcellos e às professoras Silvia Sell Duarte Pillotto e Jane Mery Richter Voigt.

---

<sup>1</sup> Trechos dos capítulos “A caixa de ferramentas” e “A caixa de brinquedos” da obra *Educação dos sentidos e mais* de Rubem Alves. (ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus Editora, 2005, 126p.)

Agradeço às professoras e aos(às) colegas do Mestrado em Educação pelos momentos de trocas, por terem contribuído para ampliação do meu olhar crítico e da sensibilidade do coração para as questões que envolvem a educação e a condição humana.

Agradeço aos(às) colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas – GEPPPE/UNIVILLE, pelos encontros. Agradeço, em especial, ao companheiro Ernesto, com quem pude conviver e aprender nas disciplinas do Mestrado.

Faço especial agradecimento à minha colega de mestrado e amiga, Cristina. Sou profundamente grata à vida por ter colocado você em meu caminho. Grata por todo o apoio, pelo acolhimento, pela fala, pela escuta, pela troca, pelo diálogo. Grata pelos debates teóricos, colaborando em muito para a nutrição da minha caixa de ferramentas. Grata pelo seu olhar sensível para com a vida, pelo compartilhamento de momentos divertidos, pelas risadas, por ter nutrido, também, minha caixa de brinquedos. Extendo o agradecimento à sua querida família.

Agradeço, com muito carinho, Maria Ivoni e Elisia, e o Projeto “Construindo Histórias e Identidades”, da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba/SC, pela acolhida. Sou igualmente grata às narradoras que contribuíram com este estudo. Cada sujeito é único e fonte de sabedorias. Obrigada a todas vocês pelos encontros.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina. Agradeço à FAPESC pelo auxílio financeiro.

## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, vinculado à linha de pesquisa de Políticas e Práticas Educativas. Tem como objetivo analisar os efeitos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e pela narrativa oral, tendo em vista a formação humana. A pesquisa tem caráter qualitativo e é guiada por reflexões da história oral. Foram entrevistadas participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades”, da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba/SC. O Projeto é contexto de onde se pôde ouvir pessoas que tiveram a experiência de olhar para o território em que vivem, estudar e fazer registro escrito sobre histórias de patrimônios culturais da comunidade, contando com narrativas orais de pessoas da região. Para responder ao objetivo desta pesquisa, são colocados em diálogo fragmentos das narrativas das pessoas entrevistadas e ideias de autores e autoras que se constituem como referências bibliográficas deste estudo. Compõem o referencial teórico do trabalho aqui apresentado: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Ecléa Bosi, Paul Thompsom, Elizabete Tamanini, Maria Célia T. Moura Santos, dentre outros. As reflexões realizadas são organizadas e apresentadas segundo temas geradores. Diante da pesquisa realizada, entendo que o estudo, a escrita e a escuta sobre um patrimônio cultural da comunidade a que o sujeito se sente pertencente é um potente mobilizador para a busca do conhecer mais. Que partir de tema com o qual se tem familiaridade possibilita a abertura para outros conhecimentos. Compreendo, também, que a escuta da fala das pessoas (idosos, familiares, pessoas da comunidade), feita por sujeitos adultos, no caso desta pesquisa, possibilita acessar diferentes pontos de vista, refletir criticamente, buscar entender a perspectiva do outro e dizer a sua palavra, de forma que a escuta não anula o sujeito que ouve. Entendo, ainda, que a escuta do outro a quem se foi em busca pode proporcionar momentos prazerosos, fomentar respeito e teias de diálogos. Desta forma, compreendo que uma prática educativa com olhar para os patrimônios culturais da comunidade e para as narrativas orais das pessoas da localidade, permeada por lembranças e saberes populares, podem contribuir para uma formação humana, que caminha no sentido do respeito, do diálogo, das trocas de conhecimentos e de afetos.

**Palavras-chaves:** Prática educativa; Memória; Narrativa; Patrimônio Cultural.



## ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line of Policies and Educational Practices of the Post-Graduation Program in Education of the Universidade da Região de Joinville – Univille. The present thesis aims at analyzing the effects of educational practice mediated by the cultural heritage of the community and oral narrative in view of human formation. This study is a qualitative research, which used Oral history as a guide. Interviews were carried out with participants of the Project called “Stories and identities” of the Secretary of Education, Culture, Sport and Tourism of Massaranduba/SC that had the experience of studying, writing and listening to oral narratives about cultural heritage of the community. In order to respond to the objective of this research, fragments of the narratives of the people interviewed and the ideas of authors references of this study are placed in dialogue. The theoretical reference authors of this study are Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Ecléa Bosi, Paul Thompson, Elizabete Tamanini, Maria Célia T. Moura Santos, among others. From the study I understood that studying, writing and listening about the cultural heritage of a community is a strong stimulator for research engagement. I could observe that starting a study from a theme to which one is familiar allows the acquisition of other knowledge. I also understood that listening to people's speeches (elderly people, family members, community people), in the case of this research, makes it possible to access different points of view, to reflect critically, to seek understanding of the perspective of others, without undoing your own opinion. I also understood that listening to elders, family and community members provide moments of pleasure, respect and dialogue. Thus, I observe that a educational practice mediated by the cultural heritage of the community and oral narrative can contribute to human development towards respect, dialogue, knowledge exchange and affection.

**KEY-WORDS:** Educational Practices. Memory. Narrative. Cultural heritage

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Localização de Santa Catarina no mapa do Brasil

Figura 2 - Localização de Massaranduba em Santa Catarina

Figura 3 - Localização de Massaranduba entre municípios vizinhos

Figura 4 - Fachada do Museu Histórico Municipal de Massaranduba

Figura 5 - Reprodução da capa do jornal A Notícia de 15 de fevereiro de 1949

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SC – Santa Catarina

SECET/MASSARANDUBA - Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

## SUMÁRIO

ALGUNS APRENDIZADOS NO ITINERÁRIO DA VIDA.....	12
1. MASSARANDUBA (SANTA CATARINA) E O PROJETO “CONSTRUINDO HISTÓRIAS E IDENTIDADES”: um olhar para o território.....	20
1.1 Sobre o território em estudo: itinerários em Massaranduba/SC.....	21
1.2 Projeto “Construindo Histórias e Identidades”: um olhar para o patrimônio cultural da comunidade.....	32
1.3 Educação, museu e patrimônio cultural: o que dizem outros estudos e práticas educativas.....	39
2. CAMINHO METODOLÓGICO: estradas, percursos e paradas.....	50
2.1 Estradas, percursos, paradas: fase de estudo exploratório e observação participante.....	50
2.1.1 Recorte do cenário de estudo: um olhar para uma experiência do Projeto “Construindo Histórias e Identidades”.....	57
2.2 Estradas, percursos, paradas: história oral como guia do caminhar.....	58
2.2.1 Passo a passos do caminhar com a história oral no contexto deste estudo.....	64
2.2.2 Entre narrativas, memórias, saberes: encontro com as narradoras.....	68
3. EDUCAÇÃO E CULTURA: territórios envoltos por encontros, narrativas, memórias, saberes e fazeres.....	71
3.1 Educação e práticas educativas: redes e trocas.....	71
3.2 Educação dialógica e formação humana: o pensar mediatizado pela realidade.....	76
3.3 Memória, narrativa e educação.....	79
3.4 Práticas educativas e o olhar para o território, as memórias, as narrativas, os saberes e fazeres: o que dizem outros estudos.....	90
4. ENTRE ESCUTAS, ESTUDOS E REGISTROS: efeitos educativos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural e a narrativa oral.....	94
4.1 Um olhar para o território: motivação para a escolha do tema estudado.....	95
4.2 Um olhar para o território: o caminhar entre fontes e vozes.....	105
4.3 Prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e pela narrativa oral: contribuições para o processo educativo.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES.....	134

## ALGUNS APRENDIZADOS NO ITINERÁRIO DA VIDA

O presente estudo, em sua essência geral, valoriza vozes, memórias e saberes de pessoas e de grupos e o encontro dessas distintas vozes em processos educativos. Início a escrita deste estudo anunciando a essência geral do propósito da pesquisa para partir para uma breve narrativa sobre fragmentos do meu caminhar que elucidam o porquê do engajamento neste estudo.

Por diferentes itinerários pode-se seguir em uma narrativa sobre si. Esse tipo de escrita lança o olhar da narradora para o passado, sendo estimulado e influenciado pelo presente. Santhiago e Magalhães (2015, p.98), sobre a autobiografia, afirmam que “(...) sempre que alguém decide contar sua própria história, está operando com escolhas, seleções, cortes, e sendo influenciado pelas condições que os circundam (as condições de produção do relato)”.

O fragmento da minha vida que aqui elegi compartilhar gira em torno, especialmente, das experiências de vida mediadas pelo estudo e trabalho que deixaram marcas no meu movimento de construção de formas de entender o mundo, as pessoas e as relações. Movimento que nunca se encerra, movimento em constante transformação, sendo, como chama Paulo Freire, um ser humano inconcluso. Sobre isso, Freire (2011, p.56-57) diz que: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”, sendo uma contradição o ser humano inacabado e consciente do inacabamento não se inserir em tal movimento.

Sou de Teresina/Piauí, onde vivi com minha família até logo antes de iniciar a vida universitária. Fiz formação em terapia ocupacional<sup>2</sup> na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, com conclusão em 2008. Recém-graduada, vivi poucos anos em um outro país, e estar imersa em uma cultura diferente da minha, fez-me muito refletir sobre distintas questões<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Terapia ocupacional é um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, em educação e na esfera social orientado para a emancipação e autonomia de pessoas que apresentam dificuldade na inserção e de participação na vida social, seja por questões físicas, sensoriais, mentais, psicológicas e ou sociais (Definição da FMUSP, 1997, publicada no documento intitulado “Definitions of Occupational Therapy from member organisations”, da World Federation of Occupational Therapists - WFOT, 2013).

<sup>3</sup> Vivi na Finlândia nos anos de 2009, 2010 e 2011.

Uma das ideias que fortemente me atravessou foi sobre a potência de relações interpessoais em que ambas as partes colocam-se em posição de quem ensina e de quem aprende<sup>4</sup>. Isso não me foi dito, foi vivenciado. Diante de uma pessoa com problema na saúde mental, foi interessante perceber como o meu não saber acionar uma máquina para mim desconhecida ou o meu não saber como chegar em determinada localidade, tirava-lhe do lugar de quem só recebia ajuda e colocava-lhe no lugar de quem também poderia ajudar. Percebia claramente a potência das trocas, da legitimação do saber do outro, que em alguns momentos precisava de ajuda e que em outros ajuda pode dar. A própria pessoa me fez perceber isso quando soube, por meio de outra, que comigo sentia-se uma “pessoa normal”. O que naquele encontro existiu foi apenas espaço para as potências do outro se manifestar. Essa simples constatação marcou-me fortemente.

A experiência de viver em outro país e de conviver com pessoas de diferentes nacionalidades foi, também, um especial exercício de busca pelo entendimento de diferentes formas de ver e entender o mundo, de entendimento da perspectiva do(a) outro(a)<sup>5</sup>.

De volta ao Brasil, fiz formação multiprofissional em saúde mental no Rio de Janeiro, com conclusão no início de 2014. O trabalho com pessoas com problemas na saúde mental auxiliou-me a desenvolver escuta sensível, a conhecer diferentes formas de ser e estar no mundo e a valorizar vozes que muitas vezes são silenciadas.

Posteriormente, nos anos de 2014 e 2015, tive a oportunidade de atuar como professora substituta em curso de graduação em terapia ocupacional na mesma cidade. Dentre outras, assumi a disciplina de educação popular em saúde, com suporte da professora efetiva. Considero um grande presente da vida ter iniciado a

---

<sup>4</sup> Sabemos que o conceito de potência e potencial estão presente nas obras de Aristóteles, em especial onde este autor discute sobre política, comunidade e perfeição. Ver: ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Mário da Gama Kury. 3 ed. Brasília: UnB, 1997.

Segundo o filósofo e pesquisador Rodrigues (2007, p.57) a dimensão de potência e potencial "(...) encontra-se na constante e efetiva atividade, pelo fazer ou ação empreendida no dia-a-dia que lhe permite atualizar aquilo que a natureza proporcionou de forma primária e inacabada. A conjugação das experiências vividas ao longo do tempo com o desenvolvimento das capacidades de julgar e conhecer, aliado com o empreendimento constante de boas ações conduz o ser humano ao seu fim, à realização de sua função como ser humano, tornando-o, por acréscimo à sua natureza e pelo hábito, um ser virtuoso." (RODRIGUES, Claudio Eduardo. *Ética Aristotélica: finalidade, perfeição e comunidade*. **Polymathéia. UECE/Fortaleza. Revista de Filosofia**, vol. V, nº 7, p. 51-67, 2009).

<sup>5</sup> Neste estudo, por entendermos que as mulheres não podem ficar na invisibilidade na escrita apenas no masculino de palavras como "professores", adotamos a escrita no masculino e no feminino. Ao apresentar, contudo, a escrita de citações diretas, respeitamos a forma de registro dos autores e autoras referenciados.

carreira docente pensando sobre a educação e sobre uma perspectiva em que o cuidado com a população se dá envolto pela valorização dos saberes e das trocas e pelo fomento da cidadania participativa. A experiência como docente reiterou o interesse pelo campo da educação.

Ao ter a oportunidade de participar, em 2015, ainda durante a experiência de atuação como professora substituta, de projeto universitário de base comunitária que busca fomentar estratégias colaborativas para o desenvolvimento local participativo e valorização e interlocução das culturas locais; e ao fazer formação em acessibilidade cultural, nesse mesmo ano, curso de especialização com foco na cidadania cultural de pessoas com deficiência, aproximei-me e interessei-me, também, pelo campo da cultura. No referido curso, as aulas práticas em museu, com intuito de tornar a fruição acessível a toda a população, despertaram o olhar para o potencial dessa instituição de contribuir com a educação e para transformações sociais e de inspirar iniciativas emancipatórias.

Residindo em Joinville, Santa Catarina, iniciei, em 2016, as atividades no Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille. Interessada no olhar para trabalhos de base comunitária que valorizam as vozes, os saberes e as trocas e no estudo da interface entre educação e cultura, fui convidada por uma das minhas orientadoras, Elizabete Tamanini, para conhecer o projeto “Construindo Histórias e Identidades”, da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo do Município de Massaranduba/SC - SECET/MASSARANDUBA<sup>6</sup>, projeto para o qual ela foi convidada a participar. Passei a acompanhá-la em encontros do Projeto e de seus desdobramentos, como em reuniões com a equipe coordenadora, em encontro cultural comunitário promovido por esse e em momentos de formação do grupo envolvido.

Nesse contexto, desenvolvi interesse no estudo sobre questões que ali me cativaram. Uma apresentação sobre Massaranduba/SC e sobre o Projeto e seus desdobramentos será realizada no primeiro capítulo deste manuscrito, limitando-me nesta introdução a fazer breve contextualização para destacar aspectos que motivaram o presente estudo.

Massaranduba é um município do estado de Santa Catarina com população estimada, para 2016, de 16.240 habitantes (IBGE, 2016). Neste território foi

---

<sup>6</sup> Neste estudo utilizo a sigla SECET/MASSARANDUBA para se referir a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo do Município de Massaranduba/SC, sendo a sigla criada pela autora e não uma sigla oficial.

desenvolvido o projeto “Construindo Histórias e Identidades”, que tem como objetivo geral “Promover a sensibilização da comunidade massarandubense referente ao patrimônio cultural bem como o reconhecimento da identidade e do sentido de pertencimento”. O referido Projeto entende patrimônio cultural como toda produção humana que propicia o conhecimento e a consciência do ser humano sobre si mesmo e sobre sua inserção no mundo (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO DE MASSARANDUBA, 2015)<sup>7</sup>.

Por meio do Projeto e de seus desdobramentos metodológicos, os(as) participantes (professores(as) e lideranças comunitárias) tiveram a experiência, dentre outras, em 2016, de fazer exercício de escrita sobre suas histórias de vida; de olhar para o território em que vivem e convidar pessoas da comunidade para contar narrativas de suas histórias de vida e de patrimônios da comunidade e compartilhar saberes e fazeres em encontros culturais abertos à população, chamados de Noites Culturais; bem como de, por livre escolha, identificarem patrimônios culturais do município que gostariam de fazer registro escrito sobre, contando em suas pesquisas com narrativas orais das pessoas da comunidade, sendo esta última proposta de atividade aqui mencionada a parte do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e seus desdobramentos a que esta pesquisa lançou olhar para estudo. Cabe informar que, “estes patrimônios culturais eleitos” não seriam, necessariamente, a partir de manifestações e bens com inventário<sup>8</sup> ou tombamento<sup>9</sup> oficial (entes municipal, estadual e federal), e sim a partir daquilo que a comunidade ou pessoa em si assumia como tal.

Diante desse processo, trago Carlos Rodrigues Brandão (1984) para dialogar com as questões da experiência e do fazer como uma ação educativa. Para este autor, a educação está relacionada à vivência em sociedade, ocorrendo em diferentes lugares e envolvendo todos nesse processo. Assim:

---

<sup>7</sup> Texto do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba/SC, 2015.

<sup>8</sup> Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN: “Os Inventários são instrumentos de preservação que buscam identificar as diversas manifestações culturais e bens de interesse de preservação, de natureza imaterial e material. O principal objetivo é compor um banco de dados que possibilite a valorização e salvaguarda, planejamento e pesquisa, conhecimento de potencialidades e educação patrimonial.”

Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/421>> Acesso em: julho/2017.

<sup>9</sup> O tombamento é uma forma de preservação “(...) adequado, principalmente, à proteção de edificações, paisagens e conjuntos históricos urbanos.”

Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>> Acesso em: julho/2017.



Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1984, p. 7).

Ao observar alguns encontros de formação do Projeto "Construindo Histórias e Identidades" e seus desdobramentos, presenciei relatos reflexivos de algumas participantes. Sobre o exercício de escrita sobre si, tocou-me a fala de participante que se posicionou do quão importante foi ouvir a narrativa de familiar sobre a vida de seus ascendentes, mencionando que a experiência a ajudou a entender mais a própria vida. Em dialogia com tal observação, cativou-me, também, a afirmativa de Ecléa Bosi de que: "Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente" (BOSI, 1994, p.82). Como diz Paulo Freire, algumas "soldaduras" e "ligaduras" foram feitas nesta experiência, possibilitando "(...) religar lembranças, reconhecer fatos, (...) unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor" (FREIRE, 2015, p. 27).

Presenciei, também, a fala de participante que comentou que foi por meio de pessoas da comunidade que passou a entender o significado de um artefato localizado em espaço público da comunidade, artefato que faz parte da história de vida de quem narrou e do cenário de vida diário de quem escutou. Tal vivência faz refletir sobre o que expõe Bosi ao afirmar que: "Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu" (BOSI, 2003, p. 69).

Envolta pelo interesse no estudo entrelaçado sobre educação e cultura e cativada pelas observações realizadas no contexto do Projeto "Construindo Histórias e Identidades" e seus desdobramentos ficou a pergunta: Que contribuições a prática educativa mediatizada pela escuta de narrativas orais e o registro de histórias de patrimônio cultural da comunidade trazem para a formação humana?

Ao utilizar o termo formação humana nesta pesquisa, busca-se elucidar que são valorizados aprendizados vários, não se limitando a aspectos técnico-científicos da formação dos seres humanos, bem como está relacionado ao caminhar no

sentido do respeito, do diálogo e não opressão, o que será discutido no terceiro capítulo deste manuscrito.

Assim, para este estudo definimos como objetivo geral analisar os efeitos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e pela narrativa oral tendo em vista a formação humana.

A partir da questão de pesquisa e do objetivo geral formulamos os objetivos específicos, a saber:

- Conhecer as motivações para o estudo e registro escrito sobre um patrimônio cultural da comunidade por pessoas não especialistas da área;
- Identificar e analisar os efeitos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e a narrativa oral.

Este estudo tem caráter qualitativo e a história oral como guia. A metodologia constrói fontes orais inéditas (entrevistas) com participantes do Projeto “Construindo histórias e identidades”. É realizada entrevista do tipo história oral temática. O passo a passo da pesquisa é inspirado nas contribuições de Maria Cecília de Souza Minayo, Paul Thompson, Elizabete Tamanini, José Carlos Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda, Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães.

Envoltas pelo pensar a educação, a cultura, o patrimônio cultural dialogamos com Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Elizabete Tamanini, Camilo de Mello Vasconcellos, Pedro Paulo Abreu Funari, Regina Abreu, Cristina Bruno, Maria Célia T. M. Santos.

Lançamos olhar, também, para o estudo sobre memória e narrativa. O estudo sobre memória aqui se efetiva não enquanto faculdade humana fruto da complexa organização neurobiológica e psicossocial<sup>10</sup> e sim enquanto trabalho sobre o tempo vivido, significado pela cultura e pelo indivíduo, como expõe Bosi (2003), e como base para a narração. Utilizamos como principais referências Ecleá Bosi, Maurice Halbwachs, Michael Pollak, Joel Candau e Walter Benjamin.

---

<sup>10</sup> Santhiago e Magalhães (2015) expõem que a memória é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, como da História, da Filosofia, da Sociologia, dos Estudos Culturais, da Linguística, da Neurologia, da Bioquímica e da Psicologia, entre outras. Sobre a teoria psicanalítica, uma das relacionadas à memória, Caudau (2016, p.64) expõe que: “É sobre esse laço profundo entre memória, excluída do campo da consciência, e identidade do sujeito que se funda a teoria psicanalítica. Desde seu primeiro tópico, Freud concebe um lugar proeminente à memória na organização do psiquismo, cujas três instâncias - consciente, pré-consciente e inconsciente - são definidas em função da maior ou menor facilidade de acesso das lembranças à consciência. Seu aprofundamento posterior da questão da lembrança, observa Jean Guillaumin, ‘não é outra coisa que aquela da identidade pessoal através do tempo, quer dizer, a representação, ou melhor, a presença de si a si próprio’”.

Para reflexões sobre território e sobre aspectos relacionados à historicidade do estado de Santa Catarina e do município de Massaranduba, Milton Santos, Elizabete Tamanini e Maria Ivone Campigotto Spezia são algumas das referências.

A organização textual deste estudo segue as seguintes paradas e movimentos: um primeiro momento chamado “Massaranduba (Santa Catarina) e o Projeto ‘Construindo Histórias e Identidades’: um olhar para o território” discorre sobre o cenário de estudo. Assim, aborda sobre aspectos da historicidade do estado de Santa Catarina e do município de Massaranduba, bem como apresenta o Projeto “Construindo Histórias e Identidades”. Disserta, ainda, sobre educação na sua relação com museus e patrimônio cultural.

O segundo momento, intitulado “Caminho metodológico - estradas, percursos e paradas”, apresenta o passo a passo do estudo, relatando as etapas que o constitui e entrelaçando o caminhar com a teoria. Discute a abordagem qualitativa e a história oral; elucida o modo de participação no Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e em seus desdobramentos e o recorte desta pesquisa no que diz respeito a que aspecto do referido Projeto lançou o olhar; bem como apresenta as narradoras que colaboraram com este estudo.

O terceiro momento, chamado “Educação e cultura: territórios envoltos por encontros, narrativas, memórias, saberes e fazeres”, aborda educação, cultura, saberes comunitários, memória, narrativa e reflexões a respeito de práticas educativas que dialogam com tais elementos.

O quarto momento, denominado “Entre escutas, estudos e registros: efeitos educativos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural e a narrativa oral”, traz narrativas fruto da entrevista com participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e seus desdobramentos e apresenta a análise, construindo, para isso, um diálogo entre as narrativas das participantes e referências bibliográficas, mediado por temas geradores. Por fim, são feitas “Considerações finais”.

Importante ressaltar que a pertinência da realização deste estudo pode ser pensada a partir das reflexões expostas por Maria Célia T. M. Santos (2008), que afirma ser necessário considerar o conhecimento construído e reconstruído na vivência do cotidiano um referencial para análise e a qualificação da prática pedagógica, beneficiando professores(as), estudantes, membros da comunidade, pesquisadores(as). Afirma que, “(...) cada vez mais se torna necessária uma ação

educativa que tenha como referencial o patrimônio cultural, considerando o seu rico processo de construção e reconstrução” (SANTOS, 2008, p.32).

Ao realizar esta pesquisa, soma-se ao mosaico dos demais estudos voltados para as práticas educativas auxiliando quiçá na construção de políticas públicas para o campo da educação em dialogia com a cultura enquanto categorias sociais intrínsecas.

## **1. MASSARANDUBA (SANTA CATARINA) E O PROJETO “CONSTRUINDO HISTÓRIAS E IDENTIDADES”:** um olhar para o território

O presente estudo lança olhar para a experiência de participantes de um Projeto - “Construindo Histórias e Identidades” - da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo do município de Massaranduba/SC. Neste capítulo é feita uma apresentação sobre aspectos da historicidade do estado de Santa Catarina e do município de Massaranduba, bem como sobre o referido Projeto. Assim, é feita uma contextualização geral sobre o cenário de estudo. No capítulo dois deste manuscrito, voltado para o caminho metodológico realizado, é apresentado o recorte, dentro da ampla experiência do Projeto, para o qual lancei olhar neste estudo.

Ao utilizar o subtítulo do capítulo como “um olhar para o território”, objetivei chamar a atenção para algo marcante deste - o território. O território aparece neste capítulo enquanto cenário do estudo – Massaranduba e um Projeto deste município, como enquanto algo de relevância para o próprio Projeto “Construindo Histórias e Identidades”. Assim, evidencio que o território é importante não apenas para contextualizar este estudo, como esse debruça-se sobre uma experiência em que o território assume grande relevância.

Adotamos neste manuscrito o termo território e o sentido dado por Milton Santos, que diz que:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem ... (SANTOS, 2008, p.96-97).

Santos e Silveira (2003, p.247) apontam que, “(...) o território, em si mesmo, não constitui uma categoria de análise ao considerarmos o espaço geográfico como tema das ciências sociais, isto é, como questão histórica. A categoria de análise é o território utilizado”. Nesse, segundo o autor e a autora, há interdependência e inseparabilidade entre a materialidade, incluindo a natureza, e o seu uso, incluindo a

ação humana, ou seja, o trabalho e a política. Nessa perspectiva, o espaço é sempre histórico.

Mostra-se como importante conceituar, também, o que aqui se entende por comunidade, pois, como expõem Costa e Maciel (2009), trata-se de um termo de conceito com várias vertentes. Sustenta-se aqui a ideia de que é “(...) um conjunto que produz um ‘(...) discurso particular, desdobrado em falas localizadas, mas que se reintegram num discurso coletivo (...). Um *ir* e *vir* dialético, um movimento recíproco de influências” (COSTA, 1998, p.40 apud COSTA; MACIEL, 2009, p.67).

Como proposto por Costa e Maciel (2009) em seu estudo

(...) é preciso abrir mão da concepção romântica que propõe uma leitura de *comunidade* enquanto espaço de relações homogêneas, essencialmente solidárias e focadas em questões locais. Ao abordarmos a memória social de uma comunidade, há que se garantir espaço e escuta para os diferentes conflitos existentes, inerentes à própria condição de grupo. Além disso, as questões locais atravessam e são atravessadas pelas questões não locais, assim como as narrativas sobre o privado englobam e são englobadas pelas narrativas sobre aquilo que é de domínio público (COSTA; MACIEL, 2009, p.71).

Este capítulo disserta, por fim, sobre educação na relação com os museus e o patrimônio cultural. Tal aspecto mostra-se como importante dentro deste estudo pois, como será exposto na escrita sobre o Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e seus desdobramentos, o Projeto surgiu a partir da iniciativa de uma profissional responsável pelo Museu Histórico Municipal de Massaranduba e da percepção de que era necessário iniciar um processo de reflexão coletiva com professores, professoras e pessoas da comunidade sobre preservação da memória e do patrimônio cultural.

### **1.1 Sobre o território em estudo: itinerários em Massaranduba/SC**

O estudo aqui realizado lança olhar para o território de Massaranduba/SC. Em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações CAPES (2016/2017), utilizando o termo “Massaranduba”<sup>11</sup> no campo de busca, encontrou-se 37 produções. Foi realizada

---

<sup>11</sup> Ao fazer levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando o termo “Massaranduba” objetivei verificar se as palavras-chaves desta pesquisa ou temas correlacionados apareciam associados ao território cenário do estudo. Durante a pesquisa, também foram feitas buscas e leituras neste catálogo utilizando outros termos pertinentes à pesquisa.

leitura dos resumos das pesquisas encontradas. Importante ressaltar que entre as produções listadas, há trabalhos concluídos anteriormente à Plataforma Sucupira, não estando disponibilizados os resumos desses no site pesquisado. Nesses casos, observou-se os títulos e o locais das instituições em que os estudos foram realizados para considerar se refere-se ou não ao município Massaranduba, do estado de Santa Catarina.

Após este levantamento verificou-se a existência de 21 (vinte e uma) produções que de alguma forma envolvem o município de Massaranduba/SC, estando apenas 6 (seis) disponibilizadas completas no *site* do Banco de Teses e Dissertações CAPES. Dentre as 21 (vinte e uma) produções, é possível perceber que a maioria é relacionada ao campo das ciências exatas e biológicas, realizadas a partir de programas de mestrado (quase a totalidade dos estudos), como em agroecossistemas, manejo de solo e administração. Foram encontradas 2 (duas) publicações fruto de mestrado em educação, uma voltada para a temática do letramento digital (2011) e outra para inclusão de pessoas com deficiência (2007), ambas anteriores à Plataforma Sucupira. Também foi encontrado 1 (um) trabalho de mestrado profissional em ensino de ciências naturais e matemática, estando disponibilizado completo no banco de dados da CAPES.

No estudo supracitado, intitulado “As contribuições do laboratório de educação matemática Isaac Newton para o ensino de matemática na educação básica na perspectiva da etnomatemática”, Tironi (2015) teve como objetivo investigar as contribuições do Laboratório de Educação Matemática Isaac Newton – LEMIN, para o ensino de matemática na educação básica do município de Massaranduba-SC, a partir do ponto de vista de professores(as) e gestores(as). O estudo tem abordagem qualitativa, sendo realizadas entrevistas. Os resultados encontrados,

(...) revelaram que as atividades e projetos desenvolvidos pelo LEMIN contribuem para um ensino de matemática significativo, criativo, que aproxima a realidade do dia-a-dia com a realidade escolar, tendo como um dos pilares o resgate cultural presente na comunidade escolar que atua (TIRONI, 2015, p.7).

Diante do levantamento realizado, é possível constatar que existem poucos estudos relacionados ao campo das ciências humanas voltados para o território de Massaranduba/SC disponibilizado nessa base de dados.

Para introduzir aspectos sobre a historicidade de Santa Catarina e de Massaranduba, mostra-se como oportuno trazer ideias da Ecléa Bosi sobre os bairros. Diz que: “Escutando muitos depoimentos<sup>12</sup>, nós percebemos que os bairros têm não só uma fisionomia como uma biografia. O bairro tem sua infância, juventude, velhice” (BOSI, 2003, p.73). Acrescenta que, “(...) o bairro acompanha o ritmo da respiração e da vida dos seus moradores. Suas histórias se misturam e nós começamos a enxergar nas ruas o que nunca víamos, mas nos contaram” (BOSI, 2003, p.74).

Ampliando a colocação da Bosi, poder-se-ia dizer que não apenas o bairro tem biografia, desenvolvida acompanhando a vida de quem o habita, como toda uma cidade. Um olhar para o território de Massaranduba, utilizando aqui as provocações da Bosi, envolve não apenas ver sua fisionomia, como também atentar-se para sua biografia.

Partindo da compreensão de que o espaço é sempre histórico e da importância de maior conhecimento sobre o local onde se realiza a pesquisa ora proposta enquanto território utilizado, no sentido acima dado por Santos e Silveira (2003), apresenta-se, a seguir, alguns aspectos históricos, em um rápido itinerário, sobre Santa Catarina e Massaranduba.

No passado (final do século XVIII), muito mais do que no presente (século XXI), as migrações internacionais influenciaram decisivamente na ocupação de novas terras e na redistribuição espacial da população. Os deslocamentos foram decisivos, também na alteração histórica e política das populações residentes e no estabelecimento de novos vínculos sociais, conflitos e antagonismos. Entre aquelas imigrações se inserem os grupos europeus que se dirigiram ao sul do Brasil, ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. Foram muitos os fatores que motivaram o movimento imigratório de europeus para o Brasil, havendo um complexo contexto socioeconômico e político (TAMANINI, 2001).

De um lado, havia intenções do governo imperial brasileiro de redefinir a política de povoamento em vigor no princípio do século XIX. Por outro, transformações ocorriam no velho mundo, como marcha abolicionista, demanda por novos mercados, transição da produção artesanal para a industrial. Com a maquinaria, muitas pessoas foram dispensadas das colheitas, surgindo uma

---

<sup>12</sup> Ecléa Bosi faz tal observação a partir das suas experiências como pesquisadora que trabalha com histórias de vida.



população empobrecida. Grandes levas de pessoas que se dirigiam para os centros urbanos foram exploradas, com grande carga horária diária de trabalho e baixos salários. Assim, “(...) para a população empobrecida, imigrar para o Novo Mundo apresentou-se como uma solução atraente, ou seja, como um meio de assegurar a sobrevivência, e ainda, a oportunidade de virem a ser proprietários de terras”. As decepções dos primeiros imigrantes, contudo, foram muitas. Haviam sido atraídos por propagandas, mas se depararam, entre outras problemáticas, com escassa estrutura nas Colônias (TAMANINI, 2001, p.33).

No período de 1840 a 1850, várias sociedades colonizadoras foram fundadas na Alemanha. À Sociedade Hamburguesa de Colonização, foram concedidas terras dotais pertencentes a D. Francisca, irmã de D. Pedro II, sendo instalada, a partir de 1851, a colônia agrícola D. Francisca, atualmente Joinville (TAMANINI, 2001).

Massaranduba se inseriu nestes territórios complexos, em disputas e com “biografia”, termo utilizado por Bosi (2003). Em meio a histórias, artefatos, memórias, saberes e fazeres de diferentes povos, que aqui viviam há séculos e os que chegaram de outros continentes, em especial da Europa por volta dos Séculos XVIII e XIX, constituiu muitas identidades e patrimônios culturais.

Este município no presente, faz limites territoriais com Blumenau e Jaraguá do Sul, ao oeste; São João do Itaperiú, ao leste; Guaramirim, ao norte; e Luís Alves, ao sul. Encontra-se a 178 km de distância da capital Florianópolis (MUNICÍPIO DE MASSARANDUBA PORTAL DO CIDADÃO, 2016). A área da unidade territorial em 2015 era de 374,078 km<sup>2</sup>. A população residente, em 2010, era de 14.674, com números equiparados entre homens e mulheres. A população estimada para 2016 foi de 16.240 habitantes (IBGE, 2016).



Figura 1 - Localização de Santa Catarina no mapa do Brasil  
Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=42&search=santa-catarina>  
(Acesso: junho/2017)

#### Localização na UF



Figura 2 - Localização de Massaranduba em Santa Catarina  
Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/4210605>  
(Acesso: fevereiro/2017)



Figura 3 - Localização de Massaranduba entre municípios vizinhos  
 Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/4210605>  
 (Acesso: fevereiro/2017)

Para além da observação das suas localizações no mapa, dos dados numéricos e de suas paisagens ao transitar pela cidade, mostrou-se como de essencial importância ampliar conhecimentos sobre esse território enquanto espaço utilizado.

A origem do nome do município está relacionada à presença abundante da árvore Maçaranduba, atualmente não mais comum na região. A árvore caracteriza-se por madeira de cor avermelhada, dura, homogênea e resistente à umidade (SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

Sobre a história de Santa Catarina e de Massaranduba, a historiadora massarandubense Maria Ivoni Campigotto Spezia e a pedagoga luiz-alvensense Diva Spezia Ranghetti, em livro confeccionado para dar subsídio para os profissionais da educação quanto aos conteúdos relacionados ao município na disciplina de História, fazem um importante alerta. Chamam a atenção para o fato de que entre os séculos XVII, XVIII e XIX, “Em Santa Catarina havia muitas terras ditas ‘despovoadas’. Mas, na verdade elas tinham seus donos sim, eram os nativos, conhecidos como índios. No entanto, eles representavam uma ‘ameaça’ aos imigrantes que se instalavam na nova terra” (SPEZIA; RANGHETTI, 2012, p.18). Eram os *Xokleng* os nativos que circulavam ou viviam por um determinado tempo na região hoje pertencente a Massaranduba. O povo Guarani, que vivia próximo ao mar, foram os primeiros nativos encontrados pelos brancos. Muitos capturados, serviram de mão de obra

escrava e foram rapidamente quase todos dizimados. O povo *Xokleng* foi vistos por volta de 1700, quando os paulistas começaram as rotas de comércio com o Sul. Grande parte desse grupo também foi caçado e morto. Os *Xokleng* faziam sua resistência e lutavam frente a ocupação do território pelos brancos (SANTOS, 1987 apud SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

Por meio de fontes oficiais tem-se conhecimento que as etnias alemãs, italianas e polonesas foram as primeiras a imigrarem em Massaranduba e deram início ao processo de ocupação definitiva das terras. Por volta de 1870 ocorreram as primeiras ocupações de imigrantes resultado da expansão da ocupação da Colônia Dr. Blumenau. Com a Lei de Terras de 1850, lei nacional que determinava a compra como única forma de acesso à terra, os imigrantes, em grande parte constituídos por camponeses que fugiam da miséria na Europa, tinham como forma de pagamento das terras adquiridas a prestação de serviços ao governo em obras públicas, como abertura de picadas e estradas e construção de pontes (SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

Alguns imigrantes alemães vieram para a América, e para Santa Catarina em especial, como forma de ampliar seus negócios ou buscar novas fontes de renda. Mas, é importante destacar que a maioria desses imigrantes alemães eram camponeses que passavam necessidades em sua terra natal e vieram viver do sustento da terra (SPEZIA; RANGHETTI, 2012, p.24).

Número relevante de imigrantes poloneses estabeleceu-se no Brasil entre 1869 e 1920, sendo Brusque um dos lugares com maior número de pessoas. Grande parte dos imigrantes poloneses fugia das más condições de vida em sua terra natal (GOULART, 1984 apud SPEZIA; RANGHETTI, 2012). Em Massaranduba, em 1890 já há registro da presença dos primeiros imigrantes poloneses na comunidade do Braço do Norte e seus entornos (SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

Spezia e Ranghetti (2012) utilizam a história oral como uma das principais fontes de pesquisa para sua obra sobre Massaranduba. Quanto aos problemas enfrentados pelos primeiros colonizadores poloneses na viagem para o Brasil, identificaram alguns mais observados nas entrevistas de campo, dentre eles:

(...) a viagem em navios a vapor era muito longa, por isso, ocorreram muitas mortes de imigrantes e os corpos eram jogados ao mar; a chegada até o lote era feita a pé, os lotes eram distantes das colônias já estabelecidas,

não havia igrejas e escolas, as primeiras famílias que chegaram a Massaranduba estavam carentes de toda e qualquer infraestrutura.

O imigrante polonês vinha de uma realidade muito diferente daquela que encontrou aqui no Brasil. Lá, ele vivia em seu habitat rural relativamente urbanizado, inserido no contexto europeu. Existiam igrejas, escolas, estradas, ferrovias e os meios de transporte variados eram comuns em diversas regiões do território, hoje denominado de Polônia (SPEZIA; RANGHETTI, 2012, p.31).

Os primeiros imigrantes italianos chegaram à região onde hoje é Massaranduba em 1877. Iniciaram o processo de ocupação da Região Alta do município, que pertencia primeiramente à Colônia Luiz Alves e depois foi distrito de Itajaí. Passou a fazer parte do município de Massaranduba em 1948 (OLIVEIRA, 1997 apud SPEZIA; RANGHETTI, 2012). A Região Alta é formada pelas comunidades Primeiro Braço do Norte, Alto Guarani-Mirim, Alto Guarani-Açu (São Paulinho), Segundo Braço do Norte, Terceiro Braço do Norte, Sete de Janeiro, Braço Direito (Sagrada Família, São José e Santa Luzia), Braço Seco, Braço Costa e Rio Bonito (SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

Spezia e Ranghetti (2012) afirmam que:

Pelos relatos, podemos saber que o início da colonização não foi fácil para as famílias que aqui chegavam: o isolamento, a falta de igrejas, de padres, a separação dos familiares que permaneceram na Itália. Contudo, entrevistas realizadas com descendentes de imigrantes revelam que a palavra fome nunca fez parte do dia a dia dos primeiros imigrantes italianos de Massaranduba. Aqui havia abundância de peixes nos rios, caças nas matas, alimentos que podiam ser coletados, como palmitos, tangerinas, além da terra ser fértil e tudo o que se plantava produzia fartura. Na sua grande maioria, estes imigrantes que se estabeleceram na região, viviam na Itália uma situação de extrema miséria (SPEZIA; RANGHETTI, 2012, p.36-37).

Campinha foi uma das regiões de Massaranduba colonizada por imigrantes italianos, em sua grande maioria. Chegaram a região em torno de 1930 provenientes da região do Médio Vale do Itajaí, que também pertenceu à Colônia Dr. Blumenau. “Assim que se estabeleceram, iniciaram o processo de plantio de arroz que hoje representa grande parte da economia local” (SPEZIA; RANGHETTI, 2012, p.39).

Também compõe a formação étnica de Massaranduba, lusos, estabelecidos especialmente na comunidade do Ribeirão da Lagoa, e descendentes de africanos. Desde a década de 1980, há corrente migratória de paranaenses para o município (SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

Sobre a organização política de Massaranduba, é importante destacar que, segundo relatório administrativo de Blumenau, foi elevada à distrito de Blumenau em 1921, ou seja, uma subdivisão deste município. O município de Massaranduba foi criado em 1948, desmembrado de Blumenau, Itajaí e Joinville (SPEZIA; RANGHETTI, 2012). A instalação do município ocorreu no dia 13 de fevereiro de 1949.

A emancipação de Massaranduba, contudo, durou pouco. Adami e Rosa (2004, p.180) expõem que “(...) no segundo semestre de 1949, devido a questões políticas, Massaranduba passou a ser Segundo Distrito de Guaramirim”.

Massaranduba foi, pela segunda vez, emancipado por meio da Lei Estadual nº 746, de 29 de agosto de 1961. Recebeu o nome de Adolfo Konder, sendo contestado pela população. Um abaixo assinado resultou no retorno da denominação Massaranduba para o município. Em 11 de novembro de 1961 foi instalada a sede do município<sup>13</sup> (ADAMI; ROSA, 2004).

A capela foi o centro social desde a época de colonização. Em muitas delas funcionaram escolas primárias, chamadas de escolas paroquiais, onde eram ensinados as primeiras letras e o catecismo na língua dos imigrantes. Os professores eram mantidos com auxílio dos pais dos estudantes, sendo a forma de pagamento a entrega de alimentos como ovos, arroz, galinhas, batatas, milho, dentre outros. A implantação de escolas públicas ocorreu quando Massaranduba foi elevada à Distrito (SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

As aulas eram ministradas em língua alemã, italiana ou polonesa, de acordo com a nacionalidade ou descendência dos alunos que formavam as várias comunidades do centro e do interior de Massaranduba. Aos poucos, com as pressões exercidas pelo Estado e pelo governo federal - notadamente no governo de Getúlio Vargas, nas décadas de 1940 e 1950, a realidade do ensino em Massaranduba, a exemplo do que aconteceu em outros municípios brasileiros, sofreu várias transformações (ADAMI; ROSA, 2004, p.243).

---

<sup>13</sup> Mostra-se como importante trazer as reflexões de Tamanini e Peixer (2011) sobre o campo e a cidade. Colocam que “O Campo brasileiro, o meio rural, especialmente no século XX, passou a ser considerado e visto como área marginalizada, uma vez que o discurso clássico da “modernidade” apoiou-se no modelo industrial, privilegiando a cidade como ideal de desenvolvimento, num processo hierarquizador desses lugares, onde, por um lado, o campo passou a exercer o papel de saneador das necessidades urbanas (fornecimento de matéria-prima, alimentos, água potável, reservas de valores, especulação imobiliária, entre outros exemplos). Tal estratégia resultou no retardamento – e em alguns casos, até mesmo na atrofia - do movimento na construção e promoção do desenvolvimento social e da conquista de uma melhor qualidade de vida.” (TAMANINI; PEIXER, 2011, p.41)

Sobre produção e consumo no município e região e tomando como base os depoimentos, Spezia e Ranghetti (2012, p.46) afirmam que apresentam três distintos momentos, sendo o primeiro iniciado logo após o estabelecimento dos primeiros imigrantes com a produção de milho, arroz, aipim, batata doce e taiá e a criação de galinhas, porcos e vacas, suprimindo necessidades de alimentação. “A aquisição de outros bens era coisa rara, comprava-se sal e querosene, geralmente em troca do que produziam como manteiga, ovos, banha e demais produtos”.

O segundo momento, segundo as autoras, deu-se com a implantação dos engenhos de farinha e de açúcar, crescimento das famílias, aumento da produção agrícola, do comércio e da troca de produtos. O terceiro momento é marcado pela indústria, pela energia elétrica, aquisição em maior escala de veículos automotores, pela agroindústria, pela avicultura na década de 1980, pela mecanização da agricultura e pela informatização (SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

O primeiro hospital de Massaranduba foi inaugurado em 1950. A rede de transmissão de energia, em seu formato atual, foi trazida, segundo entrevista com Rolf Reinke para as autoras, em meados ou final da década de 1940, fruto do esforço comunitário. Na ocasião, beneficiava apenas a região central do município, sendo ampliada ao longo do tempo (SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

Quanto às atividades econômicas, a agricultura representa fortemente o município, mesmo a arrecadação proveniente da indústria tendo superado a arrecadação que provém da agricultura. O arroz é o principal produto agrícola, possuindo Massaranduba o título de Capital Catarinense do Arroz. A segunda atividade agrícola mais importante para o município é a bananicultura. Há, ainda, cultivo de palmeira real e pupunha, piscicultura, aviários, plantação de pinus e eucaliptos, dentre outros produtos. As indústrias do município que se destacam são das áreas de beneficiamento de arroz, têxteis, moveleiras, químicas, esquadrias, de plástico e metalúrgicas (SPEZIA; RANGHETTI, 2012).

Algumas das atividades de lazer ainda com referências culturais da imigração no município são as Sociedades de Atiradores e a festa de escolha do Rei do Tiro. As Sociedades de Atiradores têm suas origens nos grupos de atiradores de algumas regiões da Europa (SPEZIA; RANGHETTI, 2012). Esses grupos

Tinham por finalidade a defesa, e preparavam os seus membros para o manejo correto das armas em caso de guerras, que eram bem comuns

desde a pré-história. Nos períodos entre as guerras, os atiradores treinavam e disputavam para obter o melhor atirador, denominando-o Rei dos Atiradores. Mais tarde, essas competições tornaram-se grandes festas populares e essas sociedades passaram a atuar como entidades esportivas e recreativas. As festas de Rei do Tiro se perpetuaram, transformando-se em grandes acontecimentos nas cidades alemãs e ficaram conhecidas como **Festa dos Atiradores** (SPEZIA; RANGHETTI, 2012, p.73).

“A necessidade de sociabilidade, de formação de grupos, aliada às relações econômicas, culturais e esportivas fez surgir diversas sociedades de atiradores nos núcleos de imigrantes e seus descendentes, esse foi o caso de Massaranduba também” (SPEZIA; RANGHETTI, 2012, p.73). Na atualidade, além das Festas de Rei, há também as Festas de Rainha, bem como outras modalidades de esportes.

Como já mencionado, Massaranduba ganhou o título de Capital Catarinense do Arroz. A Fecarroz - Festa Catarinense do Arroz, é organizada pela prefeitura do município e acontece a cada dois anos, com primeira edição em 1986<sup>14</sup> (ADAMI; ROSA, 2004).

Assim como na ocasião de introdução deste tópico sobre aspectos da historicidade de Santa Catarina e de Massaranduba, dialogo com Ecléa Bosi novamente, desta vez concluindo uma etapa. Aqui faço uma referência a um alerta feito pela autora sobre o encontro entre narrador de história de vida e o ouvinte que penso também ser importante para quem realiza trabalho com memória oral de uma forma geral, como para quem realiza entrevista do tipo história oral temática, o que é realizado neste estudo. Considero oportuno trazer tal colocação neste momento do manuscrito por entender que o olhar para o território dialoga com o que alerta Bosi. Sobre narrador e ouvinte, a autora diz que:

---

<sup>14</sup> Sobre a história da criação da Fecarroz, Tânia Regina Ranghetti Deretti entrevistou moradores do município para resgatar a história (ADAMI; ROSA, 2004). Segue trecho do resultado do referido estudo publicado no livro de Adami e Rosa (2004). “Em 1981, reunidos na Câmara de Vereadores, os membros da Comissão Agropecuária falaram em planejar uma festa para Massaranduba. O objetivo maior era mostrar o potencial do município no setor rizícola e efetivar Massaranduba como Capital Catarinense do Arroz. Os encontros e reuniões aconteceram constantemente, sendo que em 1984 decidiu-se botar no papel as opiniões a serem desenvolvidas na festa (...): exposição de maquinário e equipamentos ligados à rizicultura em ordem evolutiva; exposição da indústria e comércio local; exposição de quadros demonstrativos da evolução da cultura do arroz; roteiro de visitas às áreas de maior concentração de arroz; demonstração sobre beneficiamento de arroz; recepcionistas com trajes típicos; comercialização de pratos típicos; montagem de um jornal alusivo ao evento e distribuição gratuita; adesivos, cartão postal com montagem de fotos na capa, contendo no interior o convite e a programação da festa; desfile de abertura pelas ruas da cidade; lazer no local do evento; baile para a escolha da rainha da Fecarroz. No decorrer de suas (...) edições, muitas coisas foram sendo acrescentadas no evento e a festa foi tomando forma” (DERETTI, 2001 apud ADAMI; ROSA, 2004, p.212-213).



(...) Ambos sofrem o peso de estereótipos, de uma consciência possível de classe, e precisam saber lidar com esses fatores no curso da entrevista. Às vezes falta ao pesquisador maturidade afetiva ou mesmo formação histórica para compreender a *maneira de ser* do depoente. Somos, em geral, prisioneiros de nossas representações, mas somos também desafiados a transpor esse limite acompanhando o ritmo da pesquisa (BOSI, 2003, p.61).

Penso que o estudo sobre a história do estado de Santa Catarina e do município de Massaranduba, por meio de publicações do campo da história e da geografia; das leituras de livros que trazem memórias orais de sujeitos da região; da circulação pelo território e do contato com as pessoas foram deslocando meu olhar, de um ponto de vista de quem não pertence ao território e enxerga de fora para um mais conectado com a realidade local, que será sempre limitado, contudo, pelo não viver no referido município.

Essa etapa, que é transversal, perpassando todo o desenvolvimento da pesquisa, mas que teve maior concentração em dado momento do estudo, no que diz respeito à busca por publicações relacionadas à história do Estado e do município, mostrou-se como essencial para este trabalho de dissertação e também para a vida. Contribuiu para a ampliação do entendimento do presente na sua interligação com os processos sociais ao longo da história, assumindo pequenos atos cotidianos novos significados ao passarem a ser vistos na sua rede de relações de sentidos iniciados no passado com desdobramentos no presente.

## **1.2 Projeto “Construindo Histórias e Identidades”: um olhar para o patrimônio cultural da comunidade**

O Projeto “Construindo Histórias e Identidades” surgiu a partir da iniciativa de uma profissional responsável pelo Museu Histórico Municipal de Massaranduba, Maria Ivoni Campigotto Spezia<sup>15</sup>, e da percepção de que era necessário iniciar um processo de reflexão coletiva com professores, professoras e pessoas da comunidade sobre preservação da memória e do patrimônio cultural.

O Museu Histórico Municipal de Massaranduba, órgão vinculado à Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba, foi criado em 2010 pela

---

<sup>15</sup> Graduada em História (FURB-SC). Especialização em História Contemporânea (UNIFEBE-SC). Professora de História da Prefeitura Municipal de Massaranduba, integrante da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo e responsável pelo Museu Histórico Municipal de Massaranduba/SC.

Lei nº 1236/2010. Funciona no prédio da antiga Prefeitura Municipal de Massaranduba, situado na Rua 11 de Novembro, nº 379. O Art. 2º da referida Lei afirma que,

O Museu de que trata esta Lei tem por finalidade, desenvolver ações que valorizem, preservem e divulguem o patrimônio cultural de Massaranduba e região, procurando tornar visível a trajetória da sociedade, dar suporte ao ensino, a pesquisa e a extensão e promover a reflexão crítica da realidade histórica.

Segundo o Art. 3º desse mesmo documento, o Museu tem como atribuições, dentre outras, estimular o interesse da comunidade pela história do município, promover a interação museu, comunidade, escola (MASSARANDUBA/2010).

Como expõe o Decreto nº 3084/2015, que dispõe sobre o Regimento Interno estabelecido para o Museu Municipal de Massaranduba, o Museu é aberto a toda a comunidade, não sendo cobrado taxa de ingresso. O Museu, entre outras atividades, promove ações educativas contando com equipe composta por um(a) coordenador(a) e um(a) estagiário(a). A aquisição de materiais para o acervo pode ocorrer por doação, legado, compra ou permuta, sendo que as exposições de curta duração são, em maior parte, composta por acervos emprestados de particulares ou de outras instituições museológicas (MASSARANDUBA/2015).



Figura 4 - Fachada do Museu Histórico Municipal de Massaranduba. À esquerda, árvore maçaranduba, que inspirou o nome do município. Fonte: Arquivo da autora (dezembro/2016).

Como já mencionado, o Projeto “Construindo Histórias e Identidades” surgiu como proposta de um curso de formação, idealizado pela professora Maria Ivoni Campigotto Spezia, que buscava iniciar um processo de reflexão coletiva com professores e professoras e a comunidade de Massaranduba, a fim de desenvolver consciência crítica a respeito da preservação da memória e do patrimônio cultural. Compôs a motivação para tal, a compreensão de que o museu e o setor de gerência da Cultura do município teria mais sentido a partir do momento que a comunidade estivesse sensibilizada para essas questões (SPEZIA; STEIN, 2017).

Cativada pela ideia de sensibilizar a comunidade, convidou a professora Elisia Kasprowicz Stein<sup>16</sup> para juntas construírem uma formação continuada para professores e professoras e demais interessados(as) (SPEZIA; STEIN, 2017). Observa-se, assim, uma parceria significativa entre representantes do setor da educação e da cultura.

A formação foi desenhada contando com encontros mensais presenciais, leituras, Noites Culturais, saídas de campo, palestras e discussões (SPEZIA; STEIN, 2017). Os encontros presenciais iniciaram em março de 2016, com continuidade ao longo do ano. Em sua maior parte, os encontros ocorreram à noite, em dia útil, e com duração média de três horas, realizados no Museu Histórico Municipal de Massaranduba, na Casa da Juventude – espaço da administração pública municipal, e, no caso das Noites Culturais, no auditório do CAESP Anjo Gabriel- APAE.

Como já exposto anteriormente, o Projeto “Construindo Histórias e Identidades” tem como objetivo geral "Promover a sensibilização da comunidade massarandubense referente ao patrimônio cultural bem como o reconhecimento da identidade e do sentido de pertencimento". Como objetivos específicos o Projeto “Construindo Histórias e Identidades” busca:

Promover uma sensibilização com professores, orientadores, equipes gestoras e educandos sobre a função da **Educação Patrimonial**<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Graduada em Pedagogia, professora da Prefeitura Municipal de Massaranduba, integrante da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba/SC.

<sup>17</sup> Mostra-se como importante trazer um conceito de educação patrimonial. A “Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das

Reconhecer a importância do Patrimônio Cultural, que envolve em grande escala o feito humano atrelado a um contexto. Proporcionar o fortalecimento da identidade cultural a qual desenvolve o sentimento de pertencimento a uma comunidade, cultura ou tradição, que permite realizar o elo entre passado e presente. Promover o reconhecimento da importância da preservação do patrimônio material ou imaterial. Permitir o reconhecimento da comunidade, do município de Massaranduba valorizando os habitantes como produtores de bens culturais, e conhecedores de sabedorias da ampla diversidade que compõe nosso município. Promover a sensibilização para o desenvolvimento e reconhecimento da importância do patrimônio material edificado (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO DE MASSARANDUBA, 2015).

Em 2015, a ementa do curso foi apresentada ao prefeito do município, que apoiou a proposta. O lançamento do projeto ocorreu no dia 4 de novembro de 2015, no Museu Histórico Municipal de Massaranduba, contando com palestra do sr. Egon Lotário Jagnow. Representantes do poder público, professores e professoras e comunidade em geral estiveram presentes nesta ocasião. No início do ano letivo de 2016, a proposta foi apresentada aos professores e professoras da rede municipal e foi realizada divulgação por e-mail à rede estadual. As inscrições também foram abertas para o Conselho da Cultura do município e para as pessoas da comunidade interessadas (SPEZIA; STEIN, 2017).

Em fevereiro de 2016, a professora Dra. Elizabete Tamanini, convidada a participar do Projeto, visitou o Museu Histórico Municipal de Massaranduba e iniciou conversa com as professoras Maria Ivoni e Elisia sobre proposta para a formação (SPEZIA; STEIN, 2017). Assim, ao desenho inicial elaborado para o Projeto, somaram-se novos desdobramentos.

Nos dias 14 de março e 8 de abril de 2016, ocorreram os primeiros encontros de formação do grupo inscrito no Projeto, ministrados pela professora Tamanini. Dentre outros objetivos, esses encontros buscaram: “Refletir a complexidade das identidades sociais e culturais, buscando problematizar conceitos fundantes de Educação e Herança cultural tendo como suporte a cultura material e imaterial vivida, estudada e trabalhada pelos museus, escolas, cidades, territórios/comunidades”. Os encontros foram conduzidos orientados pela perspectiva da Educação Popular<sup>18</sup> e foram desenvolvidos em meio a narrativas, diálogos, leituras, estranhamentos, tensões, pesquisas e projetos (SPEZIA; STEIN, 2017, p.22).

---

referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.” (IPHAN, 2004, p.19)

Como processo e exercício de construção de conhecimento, foi proposto aos participantes do Projeto a escrita sobre suas histórias de vida. Dialoga com essa proposta as reflexões de Paulo Freire, quando afirma:

Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2011, p. 52).

Cabe aqui trazer, também, para o diálogo, as contribuições de Santhiago e Magalhães (2015), que, ao discorrerem em sua obra sobre exercícios de sensibilização para a prática de entrevistas e abordarem, entre outros, o da escrita sobre a própria autobiografia, afirmam que esse tem como objetivo levar

(...) a percepção de que, sempre que alguém decide contar sua própria história, está operando com escolhas, seleções, cortes, e sendo influenciado pelas condições que os circundam (as condições de produção do relato). Os alunos irão notar que, para contar suas próprias histórias, devem escolher inícios, fins, episódios marcantes; lidar com limites de espaço e tempo; superar bloqueios ou deles se esquivar (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.98).

Também foi lançada para os(as) participantes do Projeto a proposta de iniciarem a busca e pesquisa sobre a comunidade onde vivem ou trabalham, buscando identificar nesses territórios indícios/sinais, presentes nos artefatos, memórias, tradições, costumes, artes, artesanatos, saberes, fazeres, que possam dar pistas das histórias e culturas desses lugares para serem descritos.

Essa proposta está em consonância com o que diz Freire sobre a produção do saber, ao entender que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

---

<sup>18</sup> No final da década de 50 e meados de 1960, professores, como Paulo Freire, “(...) qualificaram a sistematização da Educação Popular e impulsionaram a promoção de diversas experiências no campo da alfabetização e da cultura popular” (BRASIL, 2012, p.4). A Educação Popular “(...) é compreendida como perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais. A cultura popular é valorizada pelo respeito às iniciativas, idéias, sentimentos e interesses de todas as pessoas, bem como na inclusão de tais elementos como fios condutores do processo de construção do trabalho e da formação (BRASIL, 2012, p.5)”. A Educação Popular é uma importante contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Tem como uma das principais características a utilização do saber da comunidade como matéria-prima para o ensino e o incentivo ao diálogo, visando a formação de educandos com consciência cidadã e a organização de ações coletivas sobre a realidade. Estão intimamente relacionados ao fazer educativo do educador popular o desejo de uma sociedade incluyente, o desejo de transformar realidades e potencializar sonhos (STRECK;PITANO;MORETTI *et al.*, 2014).

possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e que é necessário o desenvolvimento da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011, p.24).

No dia 8 de abril de 2016, em outro encontro de formação, com a escrita sobre suas histórias de vida já realizada, os(as) participantes compartilharam com o grupo reflexões sobre o exercício do pensar e do escrever sobre si, tendo como dinâmica facilitadora a escrita em filipetas de uma a três palavras que representassem os sentidos e significados que surgiram ao fazer essa escrita, sendo as filipetas, posteriormente, coladas em painel coletivo e aberto espaço de diálogo.

Em 10 de maio de 2016, foi realizada, pela coordenação do Projeto e os(as) participantes, leitura e discussão de texto sobre história oral, que serviu como sensibilização para trabalho com narrativas orais. No mês de junho do mesmo ano, os(as) participantes do Projeto, divididos em grupos, deram início à organização de “Noites Culturais” abertas à comunidade, proposta existente desde o desenho inicial da proposta do Projeto. As “Noites Culturais” tiveram como propósito conhecer, divulgar, e acima de tudo, valorizar as diferentes etnias que compõem a história desse território. Em duas datas de julho, ocorreram as “Noites Culturais”, denominadas “Saberes e sabores de Massaranduba”, sendo compartilhado, na primeira, aspectos das etnias italiana e alemã, e, na segunda, sobre as etnias luso-brasileira e polonesa (SPEZIA, STEIN, 2017).

Nessas ocasiões, segundo as temáticas de cada encontro, pessoas da comunidade foram convidadas para compartilhar narrativas de histórias de vida e de tradições, apresentar danças populares, tocar instrumentos e cantar, sendo, ainda, ofertadas pelos(as) participantes do Projeto comidas que fazem parte da vida e das memórias dos(as) descendentes das diferentes etnias apresentadas.

Ainda em maio de 2016, ocorreu encontro, em Joinville, com as professoras Maria Ivoni, Elisia e Tamanini, em que, também, estive presente. Nessa ocasião, ocorreu diálogo sobre as produções do grupo participante do Projeto, surgindo a ideia de organização de um livro como forma de registrar os saberes e fazeres comunitários das comunidades que compõem o município, sendo, então, um dos desdobramentos incorporados pelo Projeto ao longo do caminhar.

Em agosto de 2016, ocorreu outro encontro dos(as) participantes do Projeto com a professora Tamanini, realizado no Museu Histórico Municipal de Massaranduba. “Na ocasião refletiu-se sobre os caminhos e desafios frente à

complexidade de pensar, cuidar, educar e preservar o patrimônio cultural na contemporaneidade” (SPEZIA, STEIN, 2017, p.33).

Como previsto desde o início da elaboração do Projeto, as coordenadoras realizaram, juntamente com o grupo participante, saída de campo para visitar um município com iniciativas de preservação de parte de seu patrimônio histórico-cultural. Em outubro de 2016, foram para São Francisco do Sul, o município mais antigo do estado de Santa Catarina, onde visitaram o centro histórico e museus (SPEZIA, STEIN, 2017).

Em novembro de 2016, ocorreu outro encontro em Joinville, estando presentes as professoras Maria Ivoni, Elisia, Tamanini e as mestrandas Camila Santiago da Rocha, pesquisadora deste estudo, e Cristina Chérici Ceccato. Neste encontro, objetivou-se reorganização de percurso e definição de novas etapas (SPEZIA; STEIN, 2017). Nesta ocasião, idealizou-se a formação de um grupo de trabalho, composto pelas pessoas acima mencionadas, que daria suporte, em meses subsequentes, à construção de um livro com as produções fruto do grupo participante do Projeto.

Em dezembro de 2016, a professora Tamanini e coordenadoras do Projeto, orientaram os(as) participantes do Projeto sobre as pesquisas, entrevistas e escrita dos textos que eles e elas desenvolviam. Pude estar presente nesta ocasião, o que será comentado no próximo capítulo.

Nos meses de março, abril e maio de 2017 foram realizados encontros do grupo de trabalho acima mencionado para realização da leitura de todos os textos produzidos pelos(as) participantes do Projeto, para reencaminha-los para seus autores(as) com sugestões de inserções e exclusões de informações, referências e outros dados significativos para o entendimento do trabalho. Em junho de 2017, ocorreu outro encontro com os(as) participantes do Projeto em que a professora Tamanini dialogou sobre questões éticas e cuidados com as informações (SPEZIA, STEIN, 2017). O trabalho com os textos e seus(suas) autores(as) teve continuidade no segundo semestre do mesmo ano.

O grupo de participantes do Projeto se propôs a construção de registros sobre o município, caminhar envolto de aprendizados. Com a escrita do livro, produzido a partir de relatos e pontos de vista diversos, espera-se não que seja visto como algo pronto e como a única verdade, e sim que sirva de motivação para outras pesquisas e aprofundamentos (SPEZIA, STEIN, 2017). O livro teve lançamento público em

novembro de 2017. O encontro celebrativo marcou o final do que foi pensando, até então, para o Projeto “Construindo Histórias e Identidades”, podendo este vir a construir novos desdobramentos.

Os(as) participantes do Projeto são, em quase a sua totalidade, professores e professoras da rede de ensino (pública). Engajaram-se na proposta de escrita sobre temas relacionadas ao patrimônio cultural local, desdobramento do Projeto, concluindo seus trabalhos, que resultaram na construção de um livro, 29 pessoas (incluindo grupo de trabalho que deu suporte a construção do livro).

### **1.3 Educação, museu e patrimônio cultural: o que dizem outros estudos e práticas educativas**

Tendo em vista, como já exposto acima, que a iniciativa do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” surgiu a partir da iniciativa de profissional do Museu Histórico Municipal de Massaranduba, entendendo ser necessário iniciar um processo de reflexão coletiva com professores, professoras e pessoas da comunidade sobre preservação da memória e do patrimônio cultural e que o museu e o setor de gerência da Cultura do município teria mais sentido estando a comunidade sensibilizada para essas questões (SPEZIA, STEIN, 2017); bem como que este estudo lança olhar para uma prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural e narrativas orais, mostra-se como importante aqui discutir sobre patrimônio cultural, museu e suas relações com a educação. Memória, narrativa, cultura e educação serão melhor abordados no terceiro capítulo.

Parto da reflexão sobre cultura e do sentido comumente a ela atribuída. Segundo Vasconcellos (2013),

Para el sentido común, el concepto de cultura aún está relacionado a la escolarización en el sentido restringido del término y se confunde con prácticas sociales que se identifican con una determinada élite que busca reforzar su estatus social. En este sentido, apenas algunos segmentos sociales tendrían cultura y, por esta razón, la cultura se comprende, de manera errónea, como una categoría discriminatoria entre las personas que la tienen y las “otras” que carecen de ella (VASCONCELLOS, 2013, p.99).



O Projeto “Construindo Histórias e Identidades” entende que, “A cultura é construída através das gerações num processo de transmissão de significados, valores, conhecimentos, crenças, religiosidade, seus saberes, enfim, seu modo de viver, de pensar e agir” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO DE MASSARANDUBA, 2015, p.1). Assim, não entende cultura como algo existente apenas entre algumas pessoas.

O referido Projeto, como já exposto acima, entende patrimônio cultural como toda produção humana que propicia o conhecimento e a consciência do ser humano sobre si mesmo e sobre sua inserção no mundo, de forma que a produção cultural diz respeito à produção artística e histórica, à arquitetura, aos manuscritos, aos bens arqueológicos, às manifestações do saber-fazer, ao artesanato, entre outras (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO DE MASSARANDUBA, 2015).

Ao fazer, para este manuscrito, estudo sobre o tema, constata-se que, como afirma Gonçalves (2009), o termo patrimônio é utilizado no cotidiano com frequência, como ao referir-se ao patrimônio econômico e financeiro de um país, de uma empresa, de uma família ou de um indivíduo; bem como ao patrimônio cultural, histórico, artístico, arquitetônico, ecológico, genético e intangível.

O autor afirma que, apesar do patrimônio enquanto categoria ter constituído-se em fins do século XVIII, juntamente com a formação dos Estados nacionais, não se trata de uma invenção moderna, tendo a modernidade ocidental dado contornos semânticos específicos tomados por ela. Entende que o patrimônio é “(...) uma categoria de pensamento extremamente importante para a vida social e mental de qualquer coletividade humana. Sua importância não se restringe às modernas sociedades ocidentais” (GONÇALVES, 2009, p.26).

Do ponto de vista dos modernos, a categoria “patrimônio” tende a aparecer com delimitações muito precisas. É uma categoria individualizada, seja como patrimônio econômico e financeiro, seja como patrimônio cultural, seja como patrimônio genético etc. Nesse sentido, suas qualificações acompanham as divisões estabelecidas pelas modernas categorias de pensamento: economia, cultura, natureza etc. Sabemos, entretanto, que essas divisões são construções históricas. Pensamos que elas são naturais, que fazem parte do mundo. Na verdade, resultam de processos de transformação e continuam em mudança. A categoria “patrimônio”, tal como é usada na atualidade, nem sempre conheceu fronteiras tão bem delimitadas (GONÇALVES, 2009, p.26-27).

O patrimônio “Relacionado con la noción de propiedad heredada, abarca todo aquello que recibimos de los nuestros y, por eso, el patrimonio nos constituye, lo que explica en parte el interés que despierta” (VASCONCELLOS, 2013, p.95).

A origem da palavra é latina (*patrimonium*) e dizia respeito, entre os antigos romanos, a tudo que pertencia ao pai (*pater*), ao pai de família (*pater familias*). O conceito surgiu no âmbito privado do direito de propriedade e relacionado à perspectiva e aos interesses aristocráticos. No Renascimento, entre os humanistas, houve valorização dos vestígios da Antiguidade e fundação do que veio a ser chamado de Antiquariado, sendo o patrimônio moderno dele derivado, segundo alguns estudiosos. “No entanto, a preocupação com o patrimônio rompe com as próprias bases aristocráticas e privadas do colecionismo, e resulta de uma transformação profunda nas sociedades modernas, com o surgimento dos Estados nacionais” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p.13).

O desenvolvimento do moderno conceito de patrimônio teve início em 1789 com a Revolução Francesa. A França era um reino de direito divino com relação estreita com a hierarquia católica. No reino dos francos falavam-se diversas línguas. A Revolução Francesa destruiu os fundamentos do antigo reino. A República criava a igualdade entre homens adultos e necessitava criar meios para que compartilhassem valores, costumes, para se comunicar entre si, ter terra e origem supostamente comuns. A língua nacional, o francês, que era falado somente pelas elites, foi aos poucos difundida por meio da escola e dos museus (VASCONCELLOS, 2013).

Por lo tanto, el Estado nacional francés surgió a partir de la invención de un conjunto de ciudadanos que deberían compartir una lengua y una cultura, un origen y un territorio. Para ello, se hicieron necesarias políticas educativas que difundieran, entre los propios niños, la idea de pertenecer a una nación. Utilizando los ideales iluministas, sabios y eruditos se levantaron contra las destrucciones de los bienes de la iglesia y la nobleza justificando que aquellos eran de interés para la instrucción pública, pues le pertenecían a toda la nación y no debían destruirse. Lo que antes se consideraban bienes de la nobleza ahora se transformaban en bienes del Estado nacional y a este le correspondía su preservación, contribuyendo con la creación e invención de una memoria nacional. De esta forma, la noción de patrimonio surge imbricada en el proceso de consolidación de los Estados nacionales y sirve como justificación ideológica para la construcción de una identidad nacional (VASCONCELLOS, 2013, p.96).

Durante o século XIX e XX houve tensão entre uma vertente nacionalista e uma vertente universalista de patrimônio, com predomínio de uma ou de outra ao longo do tempo. Na vertente universalista, em tensão com a ideia de bem coletivo nacional, enfatiza-se o conceito de humanidade. Assim,

O patrimônio nacional, além de constituir uma referência para a construção de uma identidade comum a um povo que compartilha o mesmo território nacional, estaria também referido ao que de melhor a humanidade produziu (ABREU, 2009, p.36).

Em meio a essa tensão, “De qualquer modo, até os primeiros anos do século XX, o que sobressaiu, em termos de construção do patrimônio nacional (leia-se ‘bem coletivo’), foi a noção de que ele era histórico e artístico” (ABREU, 2009, p.36).

No final da Segunda Guerra Mundial, anotamos outro ponto de inflexão. A criação da Unesco, na década de 1940, refletiu a tentativa de quebrar os antagonismos entre as nações. Nesse contexto, destacou-se a vertente universalista da noção de patrimônio da humanidade. A Unesco representava a proposta de criação de mecanismos capazes de colocar, em relação, várias culturas nacionais. Uma nova questão que tomou vulto naquele momento foi sobre o conceito antropológico de cultura. Contraopondo-se às tendências racistas que haviam desencadeado a guerra que acabara de acontecer, o conceito antropológico de cultura foi apropriado como antídoto aos conflitos entre os povos (ABREU, 2009, p.36).

Delineava-se a ideia de patrimônio cultural que incluía o conjunto de realizações humanas nas diversas expressões e não somente a que diz respeito à história e à arte de cada país. “A noção de cultura incluía hábitos, costumes, tradições, crenças; enfim, um acervo de realizações materiais, e imateriais, da vida em sociedade”. Nesse contexto, duas concepções afirmaram-se: a de que dentro do contexto nacional há culturas diversas e plurais e a noção de que a cultura reunia bens materiais e imateriais ou intangíveis (ABREU, 2009, p.37).

No final do século XX: “O estudo das culturas e, conseqüentemente, a luta pela preservação das mesmas estendeu-se ao infinito. (...) diversas categorias criadas, como expressões de construções de culturas e/ou identidades singulares, passaram a reivindicar a preservação de patrimônios próprios”, como indígenas, mulheres, negros, imigrantes, dentre outras. A organização dos grupos sociais, como em movimentos, em instituições e em ONGs surgiu nos anos de 1970 e se intensificou no século XXI (ABREU, 2009, p.38).

A partir de las últimas décadas del siglo XX, el discurso del patrimonio y las políticas de preservación sufrieron importantes modificaciones. La categoría se amplió buscando reflejar la diversidad subyacente a la imagen homogénea que representaba a la nación. Es evidente que esta es una consecuencia directa de los movimientos poscolonialistas, de los nuevos nacionalismos, de los procesos migratorios y de un nuevo orden mundial denominado globalización. El patrimonio cultural actualmente tiene también la característica de proporcionar la sostenibilidad de la sociedad y del medio ambiente. Por lo tanto, las prácticas y las políticas del patrimonio cultural legitiman la invención de la nación culturalmente diversa (VASCONCELLOS, 2013, p.97).

A construção dos patrimônios e da legislação na América Latina teve grande influência do processo de formação do patrimônio nacional francês. A construção latinoamericana das legislações patrimoniais e dos modelos dos museus, criados no contexto do processo de independência de suas metrópolis e fundação dos Estados nacionais, foram fortemente influenciados pelo modelo europeu de constituição dos museus (VASCONCELLOS, 2013, p.96).

A origem da palavra museu (do grego *mouseion*) remete ao templo das musas, filhas de Mnemosine (a memória) e de Zeus (poder), importante representante da mitologia grega. “Tampoco es casual la identificación de los museos como lugares de recuerdos, de rememoración, de conmemoración, de memoria” (VASCONCELLOS, 2013, p.98).

Vasconcellos (2013) expõe que historicamente o museu é não apenas “lugar de memória”, sendo também lugar de disputa e conflitos ao redor dos diferentes projetos existentes na sociedade, bem como “casa do esquecimento”, tendo em vista que o que está fora dos museus é bem mais numeroso do que está dentro e não tem o mesmo privilégio de preservação.

O perfil elitista dos museus tem íntima relação com o contexto de criação dos museus modernos no século XVIII, na Europa, e a partir do século XIX, no Brasil. “En el siglo XX, el gran desafío para el mundo museológico fue volver cada vez más accesibles sus colecciones y sus propuestas para los visitantes de cualquier origen, franja de edad y segmento social” (VASCONCELLOS, 2013, p.100).

Nos anos sessenta e setenta do século XX divulgou-se, especialmente na Europa, questionamentos sobre os museus, considerados até o momento instituições elitistas e distantes das comunidades do seu entorno. O movimento da nova museologia colocou em pauta o papel social dos museus em vários países, como no Brasil (VASCONCELLOS, 2013).

Según los teóricos de la “nueva museología”, los museos deben asumir su función eminentemente social y superar los límites de una concepción de cultura restringida a la producción y circulación de bienes culturales de la élite, proyectando-se como instituciones afinadas con una sociedad democrática. El “museo tradicional” sería elitista y orientado hacia él mismo, distante de la cotidianidad de los individuos y de los grupos que integran las sociedades modernas (GONÇALVES, 2007 apud VASCONCELLOS, 2013, p.100).

Segundo Vasconcellos, Funari e Carvalho (2015), alguns dos marcos que se tornaram referência para o redirecionamento de novos desafios para o museu na América Latina foram:

(...) o Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus, realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1958. Esse encontro apontou o museu como um espaço adequado para estabelecer vínculos com a educação formal e a necessidade de uma maior relação com as diferentes comunidades, na perspectiva de sua função transformadora e de desenvolvimento. Outro encontro fundamental ocorrido na cidade de Santiago do Chile, em 1972, apontou duas questões candentes para os museus latino-americanos: o conceito de museu integral, isto é, que tais instituições deveriam estar inseridas na totalidade dos problemas da sociedade e do museu como ação, ou seja, como instrumento de mudança social (VASCONCELLOS, FUNARI E CARVALHO, 2015, p.7-8).

Tamanini (2015, p.11) expõe que: “Concepções educativas passam a fazer parte do cenário de intervenção dos museus e centros culturais especialmente no final da década de 70 do século XX”, e que a Educação Patrimonial como metodologia, no Brasil, passou a ser empregada em ações educativas museológicas a partir de 1983, tendo como inspiração pedagogias para a herança cultural da Inglaterra. E acrescenta que:

Datam desta época, as experiências de Educação Popular desenvolvidas por Paulo Freire que engenhosamente abriu caminhos para a reflexão sobre o papel do conhecimento, e a responsabilidade social e política do educador da educadora. Protagonizou a ideia de sujeito que aprende e que ensina, deslocando o debate sobre o “poder e conhecimento” para “poder, conhecimento e autonomia social”. A concepção Freiriana parte também da análise da evidência das culturas material e imaterial dos sujeitos - “O tema gerador”, “a problemática”, “o significado”, “o processo político e histórico”. Esta pedagogia influenciou autores, experiências e diferentes realidades no mundo inteiro (TAMANINI, 2015, p.11).

Expõe, ainda, que, no contexto brasileiro, os museus e centros culturais não participaram de forma ativa nos movimentos de educação e cultura que surgiu na década de setenta do século XX, não incorporaram as propostas de educação popular (TAMANINI, 2015).

Bruno (1997, p.57-58) considera que direcionar os museus para o amanhã significa valorizar o seu potencial educativo, não menosprezar o complexo processo histórico brasileiro e “(...) entender que a grande força cultural da realidade brasileira está na compreensão de que a nossa identidade é justamente o reconhecimento e a convivência com a diversidade”.

A autora, sobre novo perfil que a concepção sobre patrimônio e as possibilidades de preservação vêm obtendo nas últimas décadas, diz que, “(...) muitas experiências têm sido apoiadas na idéia de que se deve considerar como patrimônio o conjunto das ações do homem, fruto das relações com seus semelhantes e com o meio ambiente, e a interpretação que é feita dessas relações” (BRUNO, 1997, p.77-78). Esse sentido de patrimônio é também aqui utilizado ao estudo lançar olhar para prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade.

Sobre trabalho patrimonial, Bruno (1997, p.81) entende que, “(...) deve ter sua base na compreensão de um território, com sua própria dinâmica e transformações ao longo do tempo, (...) cenário para os diferentes grupos sociais desenvolverem seus processos históricos, com características comuns e pontos de divergência”.

Bruno (1997, p.78-79), ainda, considera que:

Aos tradicionais trabalhos de conservação, restauro, documentação, somaram-se outras atividades vinculadas ao processo de comunicação, técnicas expositivas, abordagens pedagógicas, trabalhos comunitários, impondo, então, a atuação interdisciplinar para melhor conhecer, compreender, sistematizar e divulgar os itens que compõem o perfil patrimonial de uma comunidade.

A autora entende como preocupação contemporânea um equilíbrio entre preservação do patrimônio e o desenvolvimento comunitário, no sentido da aprimoração da qualidade de vida (BRUNO, 1997). Vasconcellos (2013) entende que os museus, instituições públicas, têm papel social relevante e que devem atuar como agentes de mudanças sociais e ferramenta de inclusão social.

A museóloga, mestre e doutora em educação<sup>19</sup>, Maria Célia Teixeira Moura Santos, refletindo sobre a integração entre museu, escola e comunidade<sup>20</sup>, expõe que:

(...) no meu entender, o museu é uma instituição que tem um compromisso com o processo educacional, seja ele formal ou informal, devendo a escola também participar e interagir com a comunidade onde está inserida. Nesse sentido, a participação comunitária não exclui a participação no ensino formal; ao contrário, é necessária a integração, a atuação conjunta. Tanto o museu como a escola devem potencializar os recursos educativos de uma comunidade, realizando o intercâmbio necessário entre o ensino formal e não formal, um alimentando o outro e se enriquecendo mutuamente (SANTOS, 2008, p.31).

Santos (2008<sup>21</sup>, p.32) compreende que

(...) as diretrizes e metas traçadas para a política educacional no momento presente devem apontar para uma ação multidisciplinar que enfoque as diferentes maneiras humanas de ser, de estar no mundo e de construção e reconstrução das múltiplas realidades.

Afirma que se torna cada vez mais necessária uma ação educativa que tenha o patrimônio cultural, em seu processo de construção e reconstrução, como referencial. Santos (2008, p.37) entende "(...) como patrimônio cultural a totalidade da vida, ou seja, o real na sua totalidade: material, imaterial, natural e cultural", entendimento também adotado nesta pesquisa.

Ao analisar as experiências de ação museológica que teve como suporte a prática social qualificada como patrimônio cultural, desenvolvidas envolvendo museu, escola e comunidade de forma integrada na década de 1990, Maria Célia Teixeira Moura Santos afirma que:

Os resultados obtidos confirmam, portanto, que é possível enriquecer a Pedagogia e a Museologia com a participação de milhares de sujeitos que estão fora da escola e que, constantemente, encontram soluções criativas para a solução dos problemas enfrentados no cotidiano. Entretanto, para

<sup>19</sup> Maria Célia Teixeira Moura Santos entende que "(...) educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo; atividade social e cultural, histórico-socialmente condicionada." (SANTOS, 2008b, p.125-146).

<sup>20</sup> A autora assume a definição de comunidade como apresentada por Myrian Veras, sendo "uma unidade dinâmica, onde se destacam os fatores de relacionamento, de delimitação geográfica e de função" (VERAS, 1997, p.50 apud SANTOS, 2008, p.33).

<sup>21</sup> A publicação de Maria Célia Teixeira Moura Santos, intitulada "Encontros museológicos - reflexões sobre a museologia, a educação e o museu", é de 2008, mas se trata de uma coletânea de textos produzidos pela autora no período entre 1997 e 2006.

que essa troca efetiva seja realizada, torna-se necessário que o museólogo, o pedagogo ou qualquer outro profissional que venha a desenvolver uma ação efetiva entre o museu, a escola e a comunidade desça do seu pedestal de dono do conhecimento, tornando-se um mediador, um professor-aluno, que enriquece e é enriquecido (SANTOS, 2008, p.53).

Tamanini e Peixer (2011), por sua vez, também preconizam os diálogos e interações entre herança cultural e educação. Expõem que os passados são sempre construções e que diante da não homogeneidade da sociedade, havendo classes, setores, segmentos, é importante a participação dela em processos de leitura e releitura do mundo, de decodificação do seu patrimônio, da escolha e construção de possibilidades de referências patrimoniais. Sobre o diálogo entre herança cultural e educação, colocam que:

Saber as formas de vida as quais existam poucos registros, saber como os silenciosos, aqueles que pouco ou nada aparecem na documentação escrita e na representação da cultura material “oficial” – museus, centros de memórias e territórios de referências - saber como encarar sua existência diante das modificações tão rápidas em curso, buscar as relações, as tensões, as teias coletivas entre indivíduos num grupo numa camada social em épocas distantes e também agora, de pessoas que experimentam mudanças, segundo valores já preestabelecidos, de normas e comportamentos que aceitam ou rejeitam, são algumas questões inusitadas que o estudo da cultura material e o trabalho com educação popular pode nos propiciar. (...) Desejamos decidir coletivamente o que queremos e o que devemos preservar como patrimônio (TAMANINI; PEIXER, 2011, p.44).

As autoras supracitadas avaliam que “Temos muitos museus e centros de memórias que são somente depósitos de coisas velhas. E muitas escolas que continuam com muitos estudantes nas salas de aulas, contudo sem compreender o sentido de apreender e educar-se” (TAMANINI; PEIXER, 2011, p.47). Assim, incentivam o diálogo entre herança cultural e educação.

Tamanini (2015, p.12), tomando as experiências com processos educacionais desenvolvidas, afirma ter observado que “(...) é possível criar uma rede de interação de recursos educativos e múltiplas possibilidades de utilização do museu como espaço de educação e produção de conhecimento, a partir de objetivos próprios do campo de atuação de cada museu”.



O Instituto Museu da Pessoa<sup>22</sup> possui publicações, roteiros e coleções virtuais para o uso educativo, como produções do projeto intitulado “Memória Local na Escola”. Na publicação “Guia memórias da nossa Terra: um trabalho com memória oral na escola”, de 2007, as autoras expõem que o Projeto Histórias da Nossa Terra iniciou em 2001 e que a formação de professores(as) e alunos(as) era centrada no resgate e na valorização da memória da cidade, através do registro das histórias de vida dos moradores. Integra a formação dos(das) professores(as) metodologias de trabalho com a memória oral, ensino-aprendizagem no campo da oralidade, leitura e escrita e utilização de tecnologias de informação e comunicação (LONDON; KESSEL, 2007).

O Projeto Histórias da Nossa Terra “parte da premissa de que a história é uma narrativa em permanente transformação. Ela é feita das histórias dos diferentes grupos de cada sociedade, num processo contínuo, elaborado no presente por todos”. Considera que todos têm o direito de ter a sua história valorizada e preservada, sendo a escola um lugar essencial para a democratização da construção da narrativa histórica (LONDON; KESSEL, 2007, p.6). Sobre as vozes das pessoas da comunidade, as autoras afirmam que:

(...) fazer com que suas histórias sejam ouvidas, registradas e, mais do que isso, que sejam objeto do fazer escolar — ler, escrever, ouvir, desenhar — têm se mostrado excelentes meios de valorização de alunos, professores, famílias e comunidades. E de aproximação entre as gerações, já que muitos dos que contam sua história de vida são idosos. Os alunos descobrem seu bairro e seus moradores, passam a conhecer uma história da qual fazem parte e de que podem se orgulhar. As atividades cotidianas da escola ganham um outro sentido. Eles escrevem e lêem sobre o espaço onde vivem, conhecem histórias de suas famílias, de suas comunidades, produzem textos sobre memórias e histórias que têm significado para todos. Por meio de relatos orais, descobrem-se experiências, saberes construídos e aspectos originais da cultura local que muitas vezes não constam de qualquer registro, já que o poder de registrar a história esteve sempre nas mãos de poucos. Por isso a história de cada pessoa é tão importante. Ela contém a história de um tempo, dos grupos a que pertencemos e das pessoas com quem nos relacionamos. Cada narrativa é singular. Articulada a outras narrativas a que temos acesso em livros, livros didáticos, filmes, jornais, enriquece e amplia a história que conhecemos e proporciona diversidade e riqueza nos olhares. As narrativas nos ajudam a compreender o tempo e o lugar em que vivemos (LONDON; KESSEL, 2007, p.6-7).

---

<sup>22</sup> O Museu da Pessoa, museu virtual e colaborativo fundado em São Paulo em 1991, “(...) acredita que valorizar a diversidade cultural e a história de cada pessoa como patrimônio da humanidade é contribuir para a construção de uma cultura de paz.” e tem como principal missão “ser um Museu aberto e colaborativo que transforme as histórias de vida de toda e qualquer pessoa em fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos.” (MUSEU DA PESSOA, 2017) Disponível em <<http://www.museudapessoa.net/pt/entenda/o-museu-da-pessoa>> Acesso: jul.2017.

London e Kessel (2007) expõem que as metodologias de trabalho desenvolvidas e aprimoradas ao longo da trajetória pela equipe de formadores(as) do projeto, juntamente com professores(as) e estudantes, têm se mostrado instrumentos qualificadores da prática pedagógica nas primeiras séries do ensino fundamental, sendo percebido estreitamento de laços entre escola e comunidade, maior interesse das crianças pela leitura e melhora na escrita e que muitos professores(as) aplicam o projeto nos anos subsequentes e outros introduzem novas práticas no cotidiano.

Diante do exposto, é possível perceber que ao passo que existem práticas educativas desconectadas do contexto dos indivíduos, também se verificam a existência de práticas educativas que valorizam as vivências, memórias, saberes, histórias das pessoas e do território, podendo essas práticas serem mediatizadas pelo patrimônio cultural e por narrativas.

Este estudo lança olhar para os efeitos de prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e pelo diálogo com pessoas da região e, para isso, dialoga com pessoas que viveram essa experiência dentro do contexto do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e de seus desdobramentos. Realiza entrevista do tipo história oral temática com participantes do Projeto supracitado, abordando sobre suas experiências no que diz respeito a uma das propostas realizada nele. O caminho metodológico deste estudo é a seguir apresentado.

## **2. CAMINHO METODOLÓGICO: estradas, percursos e paradas**

Este capítulo é dedicado à apresentação do caminho metodológico deste estudo. Antes de partir para a apresentação do percurso realizado, cabe trazer reflexões de Danilo Streck sobre a construção do processo de pesquisa. Para Streck (2004), pouco, e até mesmo nada, sabemos das coisas que nos cercam, o simples, sendo a partir da abertura para o mundo que a pesquisa começa. Considera que:

O segredo da pesquisa talvez esteja em penetrar este simples, movimentar-se dentro dele, entre as suas fissuras e saliências. Este simples e óbvio não nos encontra na escrivaninha, protegidos entre os livros, atrás da tela do computador. O óbvio nos encontra nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversas, sempre que estejamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras (...) (STRECK, 2004, p.5).

Busca-se aqui, movimentando-se entre as “saliências” e “fissuras” do simples, como no enunciado de Streck, e em meio a percursos e paradas, elaborar conhecimento produzidos pelas experiências de vida.

Este estudo tem caráter qualitativo e é guiado por reflexões da história oral. Este capítulo aborda, entrelaçando teoria geral e o caminhar específico no cenário de estudo, aspectos relacionados à pesquisa qualitativa; a fase exploratória e de observação participante que auxiliaram a melhor conhecer o contexto em que se desenvolveu a pesquisa; o recorte realizado dentro da ampla experiência do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” para o qual lancei olhar neste estudo; as reflexões teóricas sobre história oral; e os passos realizados no contexto deste estudo no que diz respeito ao caminhar com a história oral como guia. Por fim, apresento as narradoras que colaboraram com este estudo.

### **2.1 Estradas, percursos, paradas: fase de estudo exploratório e observação participante**

Motivada a compreender os efeitos de uma prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e pelo diálogo com as pessoas da região, solicitei permissão para desenvolver pesquisa no contexto do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e de seus desdobramentos. O estudo foi autorizado pela instituição

coparticipante. Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo por esse autorizado o estudo. Os documentos relativos à autorização da realização da pesquisa encontram-se nos Apêndices deste manuscrito.

Quanto ao movimento metodológico, trata-se de uma pesquisa de dimensão qualitativa processual, em diálogos permanentes com as referências bibliográficas, as fontes oficiais, as fontes inéditas orais e escritas e a leitura de mundo. O alinhavo desse ir e vir é costurado via história oral. A pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir os eventos, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados por si. “Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos (...)” (GODOY, 1995, p.58).

Ao tratarmos a pesquisa na dimensão processual crítica e qualitativa buscamos elementos desse trabalho metodológico em Minayo (2000; 2001). Para esta autora, a pesquisa qualitativa “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Considera a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com investigadores e atores sociais envolvidos como atitudes fundamentais na investigação qualitativa. Acrescenta que: “Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação” (MINAYO, 2000, p. 101).

A autora entende ter a pesquisa ritmo próprio e particular, chamado ciclo da pesquisa.

A idéia do *ciclo* se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Porém, ela suscita também a delimitação do trabalho no tempo, através de um cronograma. Ao mesmo tempo, portanto, trabalhamos com um movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório integrando a historicidade do processo social e da construção teórica (MINAYO, 2001, p.27).

A trajetória deste estudo perpassa por planos que se complementam, sendo possível, contudo, delimitar momentos do seu caminhar. O primeiro, ainda em fase exploratória, iniciou-se em março de 2016 com a aproximação a uma realidade, os

encontros do Projeto “Construindo Histórias e Identidades”, sendo nesse cativada pelas observações empíricas; e com estudo teórico, que motivaram as reflexões aqui desenvolvidas. Esse momento deu subsídio para a escrita e apresentação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, após autorização por parte da instituição coparticipante. A submissão do projeto de pesquisa ocorreu em setembro de 2016 e recebeu aprovação em novembro do mesmo ano.

A busca por conhecimentos sobre o território contexto da pesquisa não encerrou com a escrita do projeto de pesquisa. Leituras sobre a história de Santa Catarina e de Massaranduba/SC, e o olhar para o território estenderam-se integrando esse movimento de estudo como um todo. Como expõe Streck (2004), pesquisar é ler e pronunciar o mundo e implica capacidade de escutar e atitude qualificada por Freire como de “curiosidade epistemológica”. Desse modo, o processo de escrita segue um ir e vir desde as primeiras linhas até as considerações finais.

Com o intuito de melhor conhecer o território, mostra-se como importante comentar sobre a experiência de ida a arquivos históricos municipais<sup>23</sup> (Joinville, em novembro de 2016, e Jaraguá do Sul, em dezembro do mesmo ano) com o objetivo de identificar informações acerca de Massaranduba/SC<sup>24</sup> para além de publicações em livros. A ida a arquivos históricos municipais foi uma interessante experiência por serem lugares de acesso a fontes históricas por mim nunca antes visitados, reconhecendo-os como importante espaço de pesquisa.

Em consulta ao Arquivo Histórico de Joinville, nos dias 23 e 24 de novembro de 2016, tive acesso à matéria do dia 15 de fevereiro de 1949, do jornal A Notícia<sup>25</sup>, que trazia em sua capa, com continuação em outra página, a cobertura da cerimônia de instalação do município de Massaranduba. Tomei conhecimento sobre a existência dessa matéria por meio de um dos livros estudados sobre o município<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Conforme o site da Prefeitura de Joinville: “O Arquivo Histórico de Joinville – AHJ é uma unidade cultural do município de Joinville (SC). (...) Tem por finalidade coordenar e implementar a gestão documental, a guarda permanente, a organização, a preservação e a difusão dos documentos produzidos, recebidos e/ou acumulados pelo Poder Executivo Municipal, bem como dos documentos privados considerados de interesse público e social sob sua custódia, visando o acesso à informação”. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/institucional/ahj/>> Acesso em: julho/2017.

<sup>24</sup> Vale dizer que neste município não há arquivo público. Este papel vem sendo feito pelo Museu Municipal de Massaranduba.

<sup>25</sup> Jornal de primeira edição veiculada em 1923, com sede em Joinville/SC e ainda em funcionamento na atualidade.

<sup>26</sup> Matéria divulgada no livro: ADAMI, Luiz Saulo; ROSA, Tina. **Terra generosa**: história de Massaranduba - SC. Blumenau: S&T, 2004, 312p.

O contato com edições de jornal impresso do ano de 1949, que permitiu ler a notícia de emancipação de Massaranduba, com menção às solenidades, às falas das autoridades, ao hasteamento da bandeira, ao banquete oferecido às autoridades e convidados(as) e ao entusiasmo do povo, colocou-me em contato, também, com as demais matérias publicadas. Pude perceber algumas características do contexto em que vivia a sociedade catarinense naquele período. Percebi preocupação, por exemplo, com a doença malária no Brasil, atenção ao conflito de Berlim (Alemanha) dividida, entre outras notícias, além de ver as propagandas dos produtos, como da pomada Minâncora<sup>27</sup> e de máquina de escrever. Todos elementos que ajudam a conhecer as histórias de um povo e a nos situarmos, também, na história enquanto processo.

A experiência de pesquisa em arquivos históricos, assim, não só trouxe contribuições para a ampliação dos conhecimentos sobre um território, como, também, para a constituição do ser pesquisadora, em permanente movimento de formação, ao reconhecer esses espaços como local de estudo e pesquisa.



Figura 5: Reprodução da capa do jornal A Notícia de 15 de fevereiro de 1949. Fonte: Original pertencente ao acervo do Arquivo Histórico de Joinville, acessado dia 24 de novembro de 2016.

<sup>27</sup> A fabricação artesanal da Pomada Minancora iniciou em 1912. Em 1929: "A sede da empresa é fundada em um dos pontos mais tradicionais de Joinville: a Rua do Príncipe. No local, funcionavam a produção dos remédios e a farmácia. Hoje o prédio é considerado patrimônio histórico-cultural joinvilense." Disponível em: <<http://www.minancora.com.br/>> Acesso: julho/2017.

Um outro momento deu-se de forma transversal a todo o período em que estive no território, constituindo-se como uma observação participante. Pude estar presente em alguns encontros do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e seus desdobramentos, encontros em que tiveram participação da professora Tamanini e com quem pude colaborar realizando atividades de apoio (registros fotográficos, criação de leiaute para apresentação em *PowerPoint*, colaboração na criação de dinâmicas para abordagem dos conteúdos trabalhados, colaboração nas leituras de produções textuais dos participantes do Projeto propostas pelos desdobramentos desse); bem como pude circular pela comunidade/território para melhor conhecê-lo e refletir sobre questões pertinentes a este estudo.

Sobre a observação participante, Neto (2001), em obra organizada por Minayo, expõe que:

A técnica de *observação participante* se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2001, p.59-60).

Além das leituras sobre o município contexto deste estudo, circular pelo território auxiliou na ampliação de conhecimentos sobre ele. No início do mês de dezembro de 2016, estive em Massaranduba com o propósito de conhecer um pouco dos lugares e de estar com as pessoas que lá vivem. Neste período, estava imersa em leituras da história de Santa Catarina e de Massaranduba, o que tornava o olhar para o território mais atento e sensível às marcas da história daquela região. Acompanhei, nessa ocasião, o trabalho de campo de outra pesquisadora do Mestrado em Educação da Univille, que também realizava pesquisa em Massaranduba e que integra o mesmo grupo de estudo e pesquisa (Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas - GEPPPE/UNIVILLE). Nos acompanhava, também, profissional do município que nos auxiliou no deslocamento

e acesso à pessoa com quem a outra pesquisadora estabeleceria diálogo sobre suas memórias.

Já afastadas do centro administrativo e político do município, passamos rapidamente por uma casa enxaimel<sup>28</sup> sendo desmontada. A retirada das partes da casa parecia cuidadosa, ficando a impressão de que talvez viria a ser remontada em outro lugar. O olhar para essa vivência no território, cenário em que presenciei ação de registro de memórias de uma pessoa e a ação de desmontagem de uma construção, provocou-me a reflexão sobre o tempo e a ação humana e seu potencial de registrar, bem como de apagar ou deixar na invisibilidade memórias, artefatos e saberes.

Dialoga com essa reflexão as ideias de Tamanini e Peixer (2011, p.33), ao expor que, "(...) é através do patrimônio cultural e ou da materialidade humana e das narrativas que se concentra a passagem do tempo, assim a leitura é feita a partir das experiências acumuladas que se desdobram na memória, diante da imagem do presente." E acrescentam que a educação pode contribuir para a compreensão das contradições presentes nos processos históricos e, sobretudo, na construção de diálogos e rupturas.

A ida a Massaranduba no final do mês de dezembro de 2016 também contribuiu para ampliação do conhecimento sobre o território e sobre a experiência das participantes e dos participantes do Projeto "Construindo Histórias e Identidades" de lançar olhar para os patrimônios culturais do município por eles e elas escolhidos, de estudar, de pesquisar, de dialogar e de escrever.

Nesta ocasião, em sala do Museu Histórico Municipal de Massaranduba/SC, pude observar um encontro do Projeto em que as coordenadoras desse e a professora Tamanini receberam as participantes e os participantes para encontro de orientações diante das ideias, estudos e escritas por elas e eles realizados ao lançar olhar para os patrimônios culturais do município. Uma pessoa por vez, mas na presença de várias outras que se revezavam para também dialogar, compartilhava suas ideias. Sobre diferentes temas relacionados ao município as pessoas motivaram-se a estudar, como histórias de escolas, de creches, de construções,

---

<sup>28</sup> A técnica enxaimel é "um modo de construir a partir de estruturas de madeira que se encaixam e são completadas com tijolos em seus vãos. (...) Esse tipo de construção tradicional de extrema complexidade, apesar de ser resistente e representar um forte traço cultural dos habitantes da região [texto refere-se a Blumenau/SC], começou a entrar em declínio e parou de ser produzida, principalmente após a repressão de estrangeiros, na década de 1940." Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1043>> Acesso em: julho/2017.



espaços religiosos, espaços de lazer, festividades. Pude conhecer mais sobre o território por meio da escuta das falas das pessoas e sobre esse processo de olhar para os patrimônios culturais do município, pesquisar, dialogar com pessoas da comunidade e escrever.

Pude acompanhar este ciclo de orientações. Minha presença naquela ocasião, observando e aprendendo, pareceu, em alguns momentos, auxiliar alguns na compreensão de que nem tudo que para as pessoas que moram em Massaranduba é óbvio e familiar assim o é para quem não pertence àquele território, quando, por vezes, a professora Tamanini perguntava a mim se sabia o que era algo que havia sido mencionado pelos participantes, tendo em vista que não sou massarandubense e nem catarinense. Diante das minhas negativas, a professora sugeria a quem realizava o estudo mais detalhamento para que pessoas de diferentes lugares pudessem entender melhor do que se tratava.

Aspectos da cultura podem ser vivenciados pelos seres humanos ou por uma comunidade como naturais e universais, mas à medida que se amplia a compreensão da diversidade, amplia-se a percepção de que o que é familiar pode ser para o(a) outro(a) estranho. Como expõe Bosi (2003):

Embora tenhamos a ilusão de participar intensamente desse mundo único que encerra os seres viventes, conhecemos, na verdade, um reduzido espaço dentro dele, e um caminho familiar pelo qual nos guiamos e onde repetimos nossos passos, entre a infinidade de caminhos oferecida a outros seres (BOSI, 2003,p.114).

A observação participante que ali ocorreu, assim como exposto acima por Neto (2001), leva o(a) observador(a) a modificar e ser modificado pelo contexto. Minha presença estrangeira, no sentido de àquele território não pertencer, colaborou, ao meu ver, para a evidência deste grande país Brasil ser recheado de diferentes paisagens e, também, de distintos saberes, fazeres, sabores, festividades, expressões e sotaques, que dão vida aos distintos cotidianos das pessoas em diferentes lugares.

Sobre observação participante, é oportuno expor o que diz Minayo que afirma que: “Como qualquer fase de trabalho de pesquisa, também a observação não é neutra. O que observar? Como observar? São questões influenciáveis pelos esquemas teóricos, preconceitos e pressupostos do investigador” (MINAYO, 2000,

p.148-149). A observação participante constituiu um importante meio de aproximação do contexto de estudo, sendo essa fase influenciada pelas experiências e concepções impressas nas lentes de quem olha.

### **2.1.1 Recorte do cenário de estudo: um olhar para uma experiência do Projeto “Construindo Histórias e Identidades”**

Com o intuito de analisar os efeitos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural e narrativas orais, tendo em vista a formação humana, entrevistou-se participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e de seus desdobramentos, da SECET/MASSARANDUBA.

A centralidade da pesquisa ora proposta se dá não na busca pela apreensão dos efeitos do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” em todas as suas diferentes atividades e em todos os envolvidos (inscritos no Projeto e comunidade convidada para os eventos das Noites Culturais, por exemplo). O Projeto é contexto de onde se pôde ouvir pessoas que tiveram a experiência de olhar para o território em que vivem, estudar e registrar histórias de patrimônios culturais da comunidade, contando com narrativas orais de pessoas da região, gravadas ou não, para analisar os efeitos da prática educativa fundamentada nesse tipo de vivência.

Este estudo lança olhar, então, para a experiência de participantes ao engajarem-se na proposta de pesquisa sobre a comunidade onde vivem ou trabalham, buscando identificar nesses territórios indícios/sinais, presentes nos artefatos, memórias, tradições, costumes, artes, artesanatos, saberes, fazeres, que possam dar pistas das histórias e culturas desses lugares para serem descritos. Foram entrevistadas participantes do Projeto que contaram com narrativas obtidas a partir de entrevistas, com assinatura de termo de cessão das entrevistas, bem como foi entrevistada participante que contou com conhecimentos adquiridos a partir de conversas informais ao longo da vida com as pessoas da região sobre o patrimônio cultural escolhido.

## 2.2 Estradas, percursos, paradas: história oral como guia do caminhar

Na introdução deste texto foi descrito o primeiro momento, fase essencialmente exploratória. Os dois primeiros momentos até aqui já expostos auxiliaram na preparação para o terceiro momento, a etapa final, ou seja, as entrevistas e análise.

O terceiro momento, com realização em 2017, contemplou a realização das pré-entrevistas, que auxiliaram na revisão do roteiro de entrevista; pela realização das entrevistas propriamente ditas gravadas em áudio; transcrição; aprovação pelas entrevistadas; e análises das entrevistas. As entrevistas e análises são orientadas pela história oral.

Thompson (1992) afirma haver espaço para diferentes espécies de história oral, com consequências sociais distintas, mas que elas, no fundo, se relacionam. O autor assim entende a história oral:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato - e, pois, a compreensão - entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história (THOMPSON, 1992, p.44).

Tendo em vista que a essência deste estudo busca valorizar vozes, memórias e saberes de pessoas e de grupos e o encontro dessas distintas vozes em processos educativos, investigando os efeitos de prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural e o diálogo com as pessoas da comunidade, a história oral mostrou-se como uma interessante metodologia.

Para Meihy e Holanda (2015), a história oral é um conjunto de procedimentos que se ampara na memória e que necessita de personagens vivos colocados em situação de diálogo, tendo como espaço e tempo o “aqui” e o “agora” e resultando como produto um documento (MEIHY; HOLANDA, 2015).

Ao considerá-lo um conjunto de procedimentos, aponta-se a ideia de que não se trata de um ato único, sendo atitudes pensadas em conjunto, articuladas e planejadas para responder às situações que orientam a realização da história oral, sendo elas “de quem?”, “como?” e “por quê?” (MEIHY; HOLANDA, 2015).

Santhiago e Magalhães (2015) expõem que a história oral tem sido entendida de distintas formas pelos autores, possuindo bases comuns. De forma sintética, definem história oral a partir da sua dupla dimensão: método de pesquisa e fonte. É, essencialmente, um método de pesquisa que registra as memórias narradas por meio da técnica da entrevista. É, ainda, fonte de informação resultado desse método. Acrescentam que:

Como *método*, história oral é uma atividade na qual entrevistado e entrevistador tomam parte - cada um com suas visões, seus interesses, seus repertórios -, com a missão comum de, através desse diálogo, construir histórias. Ela é a ocasião na qual uma pessoa (o narrador) compartilha - voluntária, consciente, deliberada e generosamente - com outra (o pesquisador) relatos sobre o que viveu e viu. Ela é o momento em que memórias, antes adquiridas e conservadas, são, finalmente, evocadas através de um trabalho de memória (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.22).

Chamam a atenção para importante aspecto da história oral:

Ao contrário do que se pode imaginar, a fonte oral não serve apenas para oferecer uma ilustração mais concreta de fatos já conhecidos ou para complementar informações trazidas por outras fontes a fim de garantir uma visão mais completa sobre determinado fenômeno. Ela mostra como os sujeitos o perceberam, digeriram, significaram; por isso, em uma entrevista, queremos que as pessoas descrevam seus passados, mas que também exponham seus sentimentos, suas opiniões, suas emoções, suas preocupações, suas expectativas.

Mais do que informar sobre acontecimentos, a fonte oral descortina o significado que eles tiveram para as pessoas que os viram ou vivenciaram. Tanto os fatos quanto as percepções sobre tais acontecimentos são importantes na construção do conhecimento (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.23).

Na relação de pesquisa contemplada na história oral há o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a). As entrevistas produzem ao menos um documento material, a gravação, sendo, em grande parte dos projetos, transformados em texto escrito e aprovado (MEIHY; HOLANDA, 2015).

Dentro do campo da História oral, memória é um importante conceito. A memória é um processo neurológico. No contexto aqui inserido, contudo, tem destaque outra dimensão: “Ela é a base para a narração; permite a construção de um *eu* através da linguagem - e é nesse sentido que ela mais nos interessa” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.37-38).

Diferentemente do disco rígido de um computador, a memória do ser humano não registra os fatos exatamente como se sucederam, sendo mais dinâmica e complexa. “Quando lembramos, os elementos de nossa memória são filtrados e reelaborados conforme as circunstâncias do presente: nosso estado emocional, a fase de nossa vida, a interação com outras pessoas, (...) entre outros” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.36). Pode-se dizer, então, que: “A memória é, por definição, um termo que dirige nossa atenção não ao passado, mas à *relação entre passado e presente*” (POPULAR MEMORY GROUP, 1998, p.78 apud SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.36, tradução dos autores).

Uma importante questão surge, então, dessa constatação:

Há quem se pergunte, então, sobre a fidedignidade da memória: quando gravamos uma entrevista, como poderemos saber se o que está sendo dito é “verdadeiro”, já que a memória não é exata? Na realidade, a memória é permeada tanto pela facticidade (que está, sim, presente nas entrevistas) quanto pela impressão: ela registra não apenas os acontecimentos, mas a forma como esses acontecimentos foram digeridos por quem os rememora. E isso nos interessa na história oral: a percepção de quem narra (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.36-37).

Santhiago e Magalhães (2015) acrescentam ainda que além da memória ser dinâmica e individual, ela é, também, coletiva, de forma que o narrador compartilha da memória e das vivências do seu meio social. O estudo sobre memória e narração será melhor abordado no terceiro capítulo.

Há distintos gêneros de história oral. Para a realização desta pesquisa utilizou-se o gênero história oral temática, em que há um foco central que justifica a entrevista. Diferencia-se das entrevistas tradicionais porque “os procedimentos que determinam a história oral não se restringem apenas ao ato de apreensão das entrevistas. Todo o enquadramento em etapas previstas no projeto caracteriza o trabalho de história oral temática” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p.35).

Como expõem Santhiago e Magalhães (2015, p.48-49), na entrevista de história de vida o(a) entrevistado(a) narra sobre sua vida como melhor lhe convier,

sendo as temáticas selecionadas pelo entrevistado. Já na modalidade entrevista temática “(...) em vez de imergir no universo de seu narrador, o pesquisador visa explorar, junto com ele, questões orientadas por um tema. As entrevistas temáticas buscam informações mais precisas, mais localizadas e mais pontuais.” Desta forma, expõem que a partir de um assunto delimitado pela questão geral do projeto, abre-se espaço para que o(a) narrador(a) fale sobre como se relaciona com o assunto.

A história oral privilegia as entrevistas nos estudos. A história oral temática tem caráter social e as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas, de forma que a “(...) contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p.38).

Meihy e Holanda (2015, p.39) consideram que: “O entrevistador, no caso de história oral temática, deve ser preparado antes com instruções sobre o assunto abordado. Quanto mais informações se têm previamente, mais interessantes e profundas podem ser suas questões.” Penso que os estudos teóricos e a observação participante realizada no contexto do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” auxiliaram na preparação para a realização das entrevistas.

Sobre a ética em história oral, o autor e a autora supracitados afirmam que: “Evidentemente não se advoga a possibilidade de uma ação neutra, distante e imparcial. Isso simplesmente não existe. O que se pede é uma postura profissional, de alguém que sabe ouvir e dialogar” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p.59).

Este estudo, conforme já observado na escrita do texto, não tem uma proposta de amostragem e não almeja neutralidade. A intenção é registrar vozes e pensamentos de sujeitos que lançaram olhar para os patrimônios culturais do seu próprio território, compondo esse olhar também com a escuta e o diálogo com as pessoas da região; e refletir sobre os efeitos dessa prática para o processo educativo desses.

Dentre os autores que trabalham com história oral e fazem passagem da oralidade à escrita, há divergências sobre a construção do texto final da entrevista. Meihy e Holanda (2015) apresentam as seguintes etapas de preparo: transcrição absoluta, em que as palavras são escritas em estado bruto, mantendo repetições, erros e palavras sem peso semântico; a textualização, em que são retiradas as perguntas do entrevistador, os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico, bem como é extraído da entrevista o “tom vital”. Sobre esse afirmam:

O “tom vital” é um recurso usado para requalificar a entrevista segundo sua essência. Porque se parte do princípio que cada fala tem um sentido geral mais importante, é tarefa de quem estabelece o texto entender o significado dessa mensagem e reordenar a entrevista segundo esse eixo. É o “tom vital” que diz o que pode e o que não pode ser eliminado do texto (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 142).

Para Meihy, transcrição é:

(...) a fase final do trabalho dos discursos. [...] Teatralizando-se o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra. [...] tem como fito trazer ao leitor a aura do momento da gravação. [...] (MEIHY, 1991, 30-1 apud MEIHY; HOLANDA, 2015, p.160).

Diferentemente dos primeiros, Santhiago e Magalhães (2015, p.53) consideram que: “O texto final da entrevista deve ser uma cópia das palavras e frases ditas, e é a ele que devemos nos apegar para o armazenamento em bancos de histórias ou para a análise científica”.

Sobre a transcrição da entrevista, consideram essencial que se tenha em mente que ela é uma “representação” e não uma “reprodução” da gravação. A transcrição é a escrita do que foi dito na entrevista, palavra por palavra, sendo a entrevista gravada e o relato escrito dois documentos distintos (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015).

Na passagem do oral para o escrito, perde-se muita coisa: o sabor da oralidade, o tom das falas, o volume, o ritmo, as entonações, os jeitos de falar, as pausas, as nuances... Dificilmente se encontra forma de reproduzir, por escrito, o gestual e os olhares que caracterizam a entrevista e que são igualmente importantes nessa troca interativa, comunicacional, intercorporal e intergestual. É praticamente impossível reproduzir tudo isso - e essa é a razão pela qual a transcrição nunca substitui a gravação, devendo ser mais bem entendida como uma chave de acesso para aquilo que esta última registrou (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.53).

O texto final de uma entrevista é um derivado de uma forma oral. Possui limitações, mas mantém sua relação de fidelidade com a gravação e seu valor. Tomam-se os cuidados “(...) para que o texto seja o mais parecido possível com o que foi dito e para que se tente reproduzir o ambiente da entrevista. Existem diversas propostas técnicas para isso, incluindo edições no texto após a transcrição” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.54).

Orientam que a transcrição seja o mais próximo possível do que foi dito, mas dentro da ortografia padrão. Não se altera, contudo, as palavras e nem são feitas correções para ficar em conformidade com a gramática padrão. São mantidas as palavras e frases repetidas por muitas vezes, tendo em vista que a repetição evidencia seu significado (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015).

Em muitos casos, após a realização da transcrição, essa é transformada em uma segunda versão, a edição (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015). No que diz respeito a quanto se pode alterar o texto transcrito, sugerem:

(...) pode omitir repetições sem significado imediato, fazer algumas correções em tempos verbais quando necessárias, explicar entre colchetes o significado de gírias, colocar notas de rodapé oferecendo explicações para fatos mencionados, etc. Porém, é essencial que o estudante saiba que deve respeitar o que está gravado. Nunca, sob nenhuma circunstância, ele pode: incluir no texto editado palavras que não foram ditas pelo narrador; alterar os termos utilizados; excluir trechos longos e significativos; manter na versão editada trechos cujo uso o narrador eventualmente não tenha autorizado (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.127).

Conforme Santhiago e Magalhães (2015), para tornar a transcrição inteligível, pode-se utilizar elementos gráficos, como indicação entre colchetes de expressões do narrador (exemplos: [risos], [silêncio], [choro]) ou para indicar acontecimentos externos (exemplos: [telefone toca]) (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015).

Meihy e Holanda (2015), dentro da metodologia que assumem, realizando transcrição, advogam que a versão final seja apresentada para o colaborador ou colaboradora, compondo, após conferência e autorização, a série de entrevistas do mesmo projeto (MEIHY; HOLANDA, 2015).

Thompson (1992, p.297), ao comentar sobre uma prática de envio do texto transcrito para serem revisados pelos informantes, expõe haver vantagens e inconvenientes. Expõe que permite detectar erros simples e erros na grafia de nomes, mas que por outro lado: “Muitos informantes não conseguem resistir à tentação de reescrever a fala original, em tom de conversa, sob forma de prosa convencional”. E acrescenta que “(...) a transcrição é considerada o testemunho oral autorizado, o processo de correção enfraquece a autenticidade da evidência oral que se está utilizando” (THOMPSON, 1992, p.298).

Neste estudo, optou-se por realizar transcrição o mais próximo possível do que foi dito, com indicação entre colchetes de expressões do narrador, quando



marcantes; apresentação dos textos às narradoras para leitura e conferência do texto, tendo em vista a checagem da forma de escrita de algumas palavras mencionadas e para oportunizar a elas a leitura de suas palavras; bem como apresentação dos textos às narradoras para checagem se desejavam omitir trechos ou suprimir nomes citados. As narrativas são apresentadas neste manuscrito em partes e não na íntegra, como informado às narradoras.

Sobre a história oral, em suas diferentes formas, penso ser importante a afirmativa de Thompson de que: “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p.337).

### **2.2.1 Passo a passos do caminhar com a história oral no contexto deste estudo**

Após as reflexões teóricas sobre a metodologia da história oral, parto para a exposição sobre os passos realizados neste estudo, quanto à realização das entrevistas e de suas análises. Para este estudo foram entrevistadas três participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e de seus desdobramentos. Para a seleção das participantes entrevistadas, foram critérios de exclusão a não conclusão do curso de formação proposto pelo Projeto, a não realização de estudo e registro sobre patrimônio cultural da comunidade, contando, também, com narrativa(s) oral(is) de pessoa(s) do território e não aceite em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (CEP/UNIVILLE).

Para garantir diversidade entre as pessoas a serem entrevistadas, foram eleitas participantes do projeto vinculadas à gestão pública municipal, à rede de ensino e à comunidade, entendendo aqui pessoa vinculada à comunidade como sujeito não vinculado à gestão pública ou à rede de ensino.

A eleição das participantes entrevistadas deu-se respeitando os critérios de exclusão supracitados, bem como a busca pela diversidade acima exposta. Além disso, a seleção das entrevistadas deu-se segundo minha possibilidade de constatação de engajamento das participantes no processo de estudo e registro sobre história de patrimônio cultural da comunidade, por meio da observação de alguns encontros do Projeto e de seus desdobramentos, bem como facilidade de

acesso às entrevistadas. A justificativa da escolha de cada entrevistada será apresentada no capítulo de apresentação e análise das entrevistas.

Após maior aproximação com o campo e melhor delimitação dos objetivos do estudo, no primeiro semestre de 2017, foram selecionadas algumas perguntas do roteiro de entrevista inicial pensado para a pesquisa, roteiro guarda-chuva do projeto com questões relacionadas a diferentes temas dentro da grande temática relacionada a este estudo. Feito o recorte do roteiro inicial (perguntas dele selecionadas), realizou-se pré-entrevista com duas participantes do Projeto, o que auxiliou na revisão final do roteiro.

Na ocasião da pré-entrevista, o encontro com cada uma das participantes deu-se no local da cidade sobre o qual elegeram estudar e fazer registro escrito. Nesse contexto, pude conhecer mais a cidade e suas histórias por meio da narrativa das participantes e lançar perguntas, inspirada no roteiro de entrevista, para maior aproximação com a experiência das entrevistadas no que diz respeito ao estudo, à escuta e ao registro sobre o bem cultural do território por elas escolhidos. O encontro não foi gravado em áudio. Fiz registro, após os encontros, em caderno de campo.

A reflexão sobre as pré-entrevistas indicou a necessidade da redução do número de perguntas, de forma a utilizar as que se restringissem aos temas que seriam possíveis, na ocasião deste estudo, debruçar-se para análise. À guisa de exemplo, a pergunta: “No Projeto ‘Construindo histórias e identidades’, como foi para você escrever sobre sua história de vida?”, foi retirada do roteiro, tendo em vista que a proposta de exercício de escrita do narrar sobre si compôs os recursos de ensino e aprendizagem do desdobramento do curso, mas que não mais compõe os objetivos de estudo desta pesquisa. Como adverte Alberti, ao refletir sobre os caminhos de se chegar ao conhecimento de si e do(a) outra(a):

É claro que, ao contar sua história a outrem, o entrevistado estará elaborando o passado e fazendo descobertas sobre si mesmo. A realização de entrevistas de história de vida terá sempre relação com processos de construção de identidades. Mas daí a tornar essa construção objetivo da pesquisa vai uma grande diferença (ALBERTI, 2004, p.52).

O termo “história de vida” foi retirado do roteiro de entrevista, limitando-se a investigar a experiência dos participantes do Projeto com o estudo, a escuta e o

registro de histórias de patrimônios culturais da comunidade ligados à cultura material e imaterial. Percebeu-se, ainda, a necessidade de ajustes nas palavras e modo de formular a pergunta para que fosse compreendida. O roteiro de entrevista definido para as entrevistas gravadas encontra-se no Apêndice F.

Sobre a pré-entrevista, também chamada de estudo exploratório, Bosi (2003, p.60) considera essencial “(...) não só porque ela nos ensina a fazer e a refazer o futuro roteiro da entrevista. Desse encontro prévio é que se podem extrair questões na linguagem usual do depoente, detectando temas promissores. A pré-entrevista abre caminhos insuspeitados para a investigação”. A autora, diante dos muitos anos de orientação, faz sugestões para jovem pesquisador(a) estudioso(a) da memória que entrevista idosos, trabalhando a autora com histórias de vida. Entendo que as sugestões dadas podem beneficiar pesquisadoras e pesquisadores que trabalham com memória oral, de uma forma geral, e assim entendendo, compartilhei aqui sua orientação.

Tendo em vista esse movimento de ajustes ao longo do caminhar, Deslandes (2001), sobre a pesquisa qualitativa, em obra organizada por Minayo, diz que:

Quando tratamos da pesquisa qualitativa, frequentemente as atividades que compõem a fase exploratória, além de antecederem à construção do projeto, também a sucedem. Muitas vezes, por exemplo, é necessário uma aproximação maior com o campo de observação para melhor delinear outras questões, tais como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa (DESLANDES, 2001, p.31).

Após a realização das pré-entrevistas e ajuste do roteiro, foram realizadas as entrevistas gravadas com as participantes do projeto. O intervalo entre as pré-entrevistas e as entrevistas gravadas com as narradoras participantes do Projeto foi de aproximadamente dois meses. Para a entrevista gravada, o encontro ocorreu no Museu Histórico Municipal de Massaranduba.

Posteriormente, foi realizada transcrição literal, o mais próximo possível do que foi dito, com indicação entre colchetes de expressões da narradora, quando marcantes. As transcrições das narrativas foram apresentadas às narradoras, individualmente, para leitura e conferência do texto, tendo em vista, como já exposto acima, a checagem da forma de escrita de algumas palavras mencionadas e para oportunizar a elas a leitura de suas palavras. Também foram informadas que caso considerassem necessário, seriam omitidos trechos ou suprimido nomes citados se

não autorizassem sua divulgação. Nenhuma das narradoras solicitou que trechos fossem omitidos ou nomes suprimidos. Foram informadas que as narrativas seriam apresentadas neste manuscrito em partes e não na íntegra, bem que, provavelmente, assim seria também em trabalhos apresentados em eventos.

O encontro com as narradoras para apresentação da transcrição das narrativas foi um momento, para mim, especial, pois pude presenciar o que falou Thompson (1992) sobre a história oral devolver a história às pessoas em suas próprias palavras. Foi especial ver as narradoras envoltas pela leitura e ouvir, por vezes, comentários reflexivos sobre suas palavras.

Sobre o processo de análise de entrevistas, Santhiago e Magalhães (2015) afirmam que:

Todo o processo de trabalho com história oral é interpretativo: desde a seleção de temas, como a formulação de projetos e a indicação dos entrevistados, refletimos continuamente, elaboramos e reelaboramos hipóteses, percebendo os rumos da pesquisa e nos comportando de acordo com essa percepção. Existe, porém, um momento em que esse trabalho interpretativo se torna explícito: é quando analisamos as entrevistas coletadas (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2000, p.130).

Assim: “A análise é o momento em que são buscados os sentidos de uma entrevista. Analisar significa, literalmente, decompor o todo em suas partes constituintes.” As entrevistas são discutidas do ponto de vista individual e em seu conjunto (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2000, p.131).

A análise de dados faz parte, assim, de todo o desenvolvimento desta pesquisa, sendo envolvida por referencial teórico, observação participante que auxiliou na aproximação com o contexto, trabalho com fontes orais e escritas, alinhavadas aos objetivos deste estudo.

No Apêndice E deste manuscrito é apresentada a matriz de referência da pesquisa desenvolvida. Nesta, de forma compilada, favorecendo a visualização da organização geral do estudo, constam informações quanto ao título, objeto de estudo, lócus de pesquisa, participantes, abordagem, instrumentos de coleta utilizados, forma de análise de dados, objetivo geral, objetivos específicos, questão de pesquisa e questões do roteiro de entrevista, relacionando essas últimas com objetivos a que respondem.

### **2.2.2 Entre narrativas, memórias, saberes: encontro com as narradoras**

Neste estudo, foram entrevistadas três participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades”, e de seus desdobramentos, da SECET/MASSARANDUBA. A entrevista com as duas primeiras narradoras, individualmente, ocorreu no Museu Histórico Municipal de Massaranduba, espaço localizado no centro administrativo do município e familiar para a entrevistadora e para as narradoras. A entrevista com a terceira narradora ocorreu no espaço de uma escola da rede pública de ensino.

Como já exposto, foram eleitas participantes do projeto vinculadas à gestão pública municipal, à rede de ensino e à comunidade, entendendo aqui pessoa vinculada à comunidade como pessoa não vinculada à gestão pública ou à rede de ensino. São utilizados neste manuscrito nomes fictícios, nomes de flores por mim escolhidos.

Quase a totalidade das pessoas que participaram do Projeto e de seus desdobramentos estão vinculadas à rede pública de ensino. A pessoa vinculada à comunidade entrevistada neste estudo é aqui representada pelo nome Camélia, nome de flor muito plantada em jardins e quintais de avós e avôs na região sul do Brasil. A escolha da Camélia para compor as narrativas deste estudo deu-se por ser uma professora aposentada e por ter sido para mim possível perceber, durante observação participante, seu engajamento no que diz respeito ao cuidado com a memória da casa centenária onde vive, tema por ela eleito para realizar estudo e registro escrito.

Camélia, 53 anos, na ocasião da entrevista, cedida dia 14 de junho de 2017, contou que nasceu, estudou e trabalhou em Massaranduba. Estudou pedagogia e, nos anos 1990, fez pós-graduação em informática na educação. Trabalhou como professora em escola pública no ensino fundamental por 35 anos. Conheceu quase todas as famílias que residiram em sua comunidade. Adorou ser professora e sente muito orgulho de ter participado da escola e da vida da comunidade. Conta que está aposentada há quatro anos e que, hoje, colabora com a comunidade no que pode, em outras áreas, não na educação, entendendo que se referia ao ensino formal.

Na proposta de escrita sobre memórias do município, Camélia escolheu como tema a história da casa centenária onde vive (construção do século XIX). Morou sempre na mesma região do município e mudou-se para essa casa pouco antes de aposentar-se. Informou que a casa faz parte de um complexo que foi polo da

comunidade no passado. Nesse polo, era vendido e comprado tudo o que era produzido na região, bem como foram instaladas pessoas que prestavam serviços, como seleiro, ferreiro, dentista.

A pessoa vinculada à gestão pública entrevistada neste estudo é representada pelo nome Margarida, nome de uma flor que busca luz no amanhecer, como quem busca com alegria olhar o mundo. A escolha da Margarida deu-se por trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba ligada ao setor da Educação.

Na entrevista, cedida dia 14 de junho de 2017, Margarida contou que tem 36 anos, e que sempre residiu em Massaranduba. Estudou até a oitava série e o magistério em escolas públicas. Coursou pedagogia em universidade que tinha polo em seu município. Fez especialização em gestão escolar (orientação, supervisão e administração escolar). Há dois anos concluiu mestrado em instituição de Itajaí. É profissional concursada do município. Iniciou na educação infantil. Posteriormente, trabalhou no ensino fundamental em sala de aula, direção e secretaria. Desde 2010, está designada para a SECET/MASSARANDUBA.

Na proposta de escrita sobre memórias do município, Margarida escolheu como tema a história da rua onde mora desde a infância, rua que seu avô ajudou a abrir em um mutirão.

A terceira pessoa entrevistada é vinculada à rede de ensino e é neste estudo representada pelo nome Íris, nome de flor associada ao conhecimento, à amizade e à esperança. A escolha da Íris deu-se por abordar na proposta de escrita sobre memórias do município uma temática relacionada à cultura imaterial, diversificando aqui as temáticas discutidas.

Na entrevista, cedida dia 14 de agosto de 2017, Íris contou que tem 39 anos e que mora em Massaranduba desde que nasceu. É graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia. Trabalha na Educação há 19 anos. Ao longo da vida, já exerceu várias funções em uma mesma escola. Já foi diretora, diretora-adjunta, orientadora e, atualmente, trabalha como professora nas séries iniciais (turma de primeiro ano e sala de apoio para estudantes com dificuldades de aprendizagem).

Na proposta de escrita sobre memórias do município, Íris escolheu como tema a manifestação cultural Bom Princípio de Ano Novo. Trata-se de uma festividade que acontece no primeiro dia do ano, nas primeiras horas, ainda na madrugada. Nessa ocasião, crianças e adultos andam pelas ruas da comunidade e passam nas casas

desejando feliz ano novo, sendo as crianças presenteadas pelas famílias com doces e dinheiro.

Em meio a narrativas, lembranças e saberes deram-se os encontros com as narradoras, momentos de diálogos, momentos de fala e de escuta. Camélia, Margarida, Íris, uma casa, uma rua, uma festividade, elementos de um território envolto por memórias, saberes e fazeres, território envolto pela cultura e educação.

### **3. EDUCAÇÃO E CULTURA: territórios envoltos por encontros, narrativas, memórias, saberes e fazeres**

Este capítulo discute, essencialmente, sobre educação e cultura, entendendo-as como intrínsecas, difusas em diferentes espaços e envoltas pelas memórias e pelas narrativas. Em meio a esse contexto, aborda-se o entendimento aqui utilizado sobre prática educativa e formação humana.

São abordadas, ainda, ao final deste capítulo, contribuições de autores e autoras no que diz respeito a reflexões sobre práticas educativas que lançam o olhar para o território, as memórias, as narrativas, os saberes e fazeres.

#### **3.1 Educação e práticas educativas: redes e trocas**

Entre os seres humanos e os demais animais da Terra há muitas semelhanças genéticas, biológicas e até mesmo psicológicas. Há, também, diferenças relevantes, sendo uma delas essencial: a cultura. Outros animais, como o pássaro João de Barro - que constrói uma engenhosa “casa”, constroem sempre o mesmo e da mesma forma, como uma extensão natural da sua biologia, com mudanças mínimas ao longo dos milênios. Os seres humanos, diferentemente, são seres “aprendentes”, aprendendo e reaprendendo ao longo do tempo (BRANDÃO, 2008).

Somos pessoas humanas que dependemos inteiramente dos outros e de nossas interações afetivas e significativas com eles para aprendermos até mesmo a sermos... pessoas. Tartarugas nem sequer das mães necessitam para saírem dos ovos e da areia prontas para a vida. Pássaros precisam da mãe ou do par de pais para completarem por algum tempo, sobre a biologia do corpo, aquilo que é o saber da espécie e se individualiza em cada um deles. Lobos (...) precisam conviver um tempo maior com os pais e, depois, com a comunidade da alcatéia, para se socializarem completamente. Macacos (...) mais ainda. Eles aprendem com os pais e com outros de seus bandos, por um tempo ainda maior. E entre eles há jogos expressivos, ritos e cuidados afetivos que os aproximam muitos de nós, os humanos (BRANDÃO, 2008, p.28-29).

O ser humano, por sua vez, é o “(...) extremo da experiência em que a *vida de um indivíduo* precisa aprender interativa, social e culturalmente, para tornar-se *um ser pessoal, uma pessoa*” (BRANDÃO, 2008, p.29) E por sermos seres “aprendentes”:



(...) a educação tem, na criação da vida humana, um lugar bastante mais essencial do que em geral imaginamos. Na verdade, como seres inteiramente dependentes de processos culturais de socialização (de transformação de um indivíduo em uma pessoa) somos e seremos sempre a educação que criamos e que criaremos, para que ela continuamente nos recrie. A nós e aos nossos filhos (BRANDÃO, 2008, p.29).

Os seres humanos sabem pensar reflexiva e simbolicamente. Criaram teorias, crenças, ciências, mitos, religiões, artes e outras formas culturais de dar sentido à vida. São criadores de diferentes culturas e modos de vida. “A *cultura* existe nas diversas maneiras por meio das quais criamos e recriamos as teias, as tessituras e os tecidos sociais de símbolos e de significados que atribuímos a nós próprios, às nossas vidas e aos nossos mundos” (BRANDÃO, 2008, p.31).

A educação existe difusa em todos os mundos sociais nas diversas práticas do aprender, da família à comunidade, sem classes de alunos e livros e mais adiante com escolas, salas, professores e professoras e métodos pedagógicos. “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 1984, p.10).

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura<sup>29</sup>, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1984, p.10-11).

---

<sup>29</sup> Sobre cultura, endoculturação e socialização, Brandão (1984, p.25) explica que: “Tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua *cultura*: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos de amor, o sistema de crenças religiosas, as histórias da história que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão do saber. Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como *conhecimento* que se adquire através da experiência pessoal *com o mundo ou com o outro*; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de *endoculturação*, através do qual um grupo social aos poucos *socializa*, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais”.

A educação “(...) aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender.” O ensino formal<sup>30</sup> é a educação submetida à pedagogia, à teoria da educação, com seus métodos, regras, tempos e executores especializados (BRANDÃO, 1984, p.26).

Sobre o ensinar e aprender, Freire (2011) considera que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens<sup>31</sup> perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 2011, p.25-26).

Freire, assim, percebe a existência do aprender e ensinar no contexto social e no envolvimento por caminhos e métodos. Entre os fenômenos vitais dos seres humanos, além do ensinar e aprender, chama a atenção para o inacabamento e para a curiosidade.

Compreende que o inacabamento do ser humano é próprio da experiência vital, de forma que onde há vida existe inacabamento. Apenas entre mulheres e homens, contudo, tornou-se consciente sobre sua inconclusão. Entende curiosidade como “(...) inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”. Da inconclusão do ser humano de que se tornou consciente, segundo o autor, que se assenta sua educabilidade e inserção em permanente movimento de busca (FREIRE, 2011, p.33).

---

<sup>30</sup> Para Gohn (2016), a educação é um conjunto que inclui a educação formal, informal e não formal. Sobre isso, afirma que, “(...) a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal – aquela recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizada –, a educação informal – que é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nascem, pela família, religião que professam, por meio do pertencimento, da região, do território e da classe social da família – e a não formal, que tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas. Já a não formal engloba os saberes e os aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências envolvendo a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como projetos sociais, movimentos sociais etc. Há sempre uma intencionalidade nestes processos. Assim, a educação não formal contribui para a produção do saber na medida em que atua no campo no qual os indivíduos atuam como cidadãos. Ela aglutina ideias e saberes produzidos pelo compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdados e saberes novos adquiridos” (GOHN, 2016, p.61).

<sup>31</sup> Sobre a natureza de mulheres e homens, Freire (2011, p.37) diz ser “Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se, e não como um *a priori* da história”.

Freire (2011, p.17-18) entende prática educativa enquanto prática formadora e inseparável da ética universal do ser humano. Ao buscar delimitar de que ética refere-se, diz, entre outros aspectos, que: “A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar”.

Entende prática educativa, também, “(...) como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 2011, p.142). Por autonomia, Freire entende:

(...) enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2011, p.105).

Para Freire (2011, p.68), tendo em vista professores e professoras, entende que, “(...) prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina (...)”; conteúdos a serem ensinados e aprendidos; uso de métodos; técnicas; materiais; e objetivo, não sendo assim, neutra<sup>32</sup>. Considera, ainda, que envolve “(...) afetividade<sup>33</sup>, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2011, p.140).

Afirma que: “Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado (...)”. A prática educativo-crítica é, então, a que ao autor interessa

---

<sup>32</sup> Para Freire (2011, p.108-109): “Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a ser encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. (...) O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras”.

<sup>33</sup> Freire (2011, p.138) associa a ideia de afetividade ao querer bem aos educandos e à prática educativa de que se participa. Descarta “(...) como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar”.

e sobre esta elenca saberes que entende serem fundamentais na relação educadores-educandos (FREIRE, 2011, p.26).

Considera um saber fundante da prática educativa o da nossa inconclusão assumida. Afirma que “(...) inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados, mas para aprender’, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos” (FREIRE, 2011, p.58).

Um dos outros saberes fundamentais à prática educativo-crítica é o que alerta para a necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, que diz respeito ao se aproximar de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto, encontrando achados com maior exatidão, devendo estar a curiosidade, como sua liberdade, sujeita a limites, limites eticamente assumidos, respeitando os demais (FREIRE, 2011). Dentre outros saberes elencados pelo autor, entende que:

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância<sup>34</sup> de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado um do outro (FREIRE, 2011, p.93).

Diante do exposto, compreende-se neste trabalho que a educação e a cultura são elementos intrínsecos, que se moldam continuamente, e que processos de ensinar e aprender encontram-se em diferentes espaços, praticados pelas pessoas socialmente e por pessoas com formação técnica especializada. Compreende-se, ainda, o ser humano, mulheres e homens, como ser inacabado, inconcluso, curioso e consciente do seu inacabamento, o que coloca a educação como processo permanente.

---

<sup>34</sup> Para Freire (2014), não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Diz que: “Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (FREIRE, 2011, p.132).

### 3.2 Educação dialógica e formação humana: o pensar mediatizado pela realidade

Como já exposto acima, para Freire (2011; 2014) o ser humano é inconcluso e é em função do saber ser inacabado que a educação se funda como processo permanente, na busca pelo conhecer a si e ao mundo. Considera a humanização a vocação ontológica dos seres humanos, apesar da desumanização também ser uma possibilidade dentro da história, em contexto concreto, sendo, nesse caso, sua vocação negada quando há injustiça, opressão, violência.

A perspectiva freiriana critica a educação “bancária” e valoriza a educação dialógica. Sobre educação “bancária”, Freire (2014, p.80) diz que: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” Esse tipo de prática, segundo o autor, implica em uma espécie de anestesia e inibição do poder criador dos educandos. Considera

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 2014, p.89-90).

Entende que a educação não deve ser depósitos de conteúdos e sim problematização dos seres humanos em suas relações com o mundo, educação que afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Nessa perspectiva: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Na prática “bancária”, diferentemente, os objetos cognoscíveis “(...) são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (FREIRE, 2014, p.96).

No diálogo: “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. O diálogo exige, ainda, esperança no poder fazer e refazer, criar e recriar do ser humano (FREIRE, 2014, p.112).

Na comunicação é importante a fala, a escuta e o silêncio.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2011, p.115).

### No sentido freiriano, escutar

(...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria *escuta*, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2011, p.117).

Sobre a importância do saber escutar, Freire (2011, p.111) diz que: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*”. Desta forma, uma escuta atenta à fala do(a) outro(a) não serve para somente aprender com o(a) outro(a), mas também para falar com o(a) outro(a), pois conforme a fala de Freire, só assim estaremos dialogando.

Chama a atenção para o respeito à diferença como uma das virtudes necessárias para que a escuta possa acontecer. “Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. (...) Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso *escutar* quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha” (FREIRE, 2011, p.118).

Para Freire (2014, p.115): “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” A educação, nessa perspectiva, tem o papel de contribuir para a construção de nível sempre mais elevado de humanização do mundo (ZITKOSKI, 2008).

Retomo, aqui, a ideia de Brandão (2008), de que a vida de um indivíduo necessita aprender interativa, social e culturalmente para se tornar uma pessoa, bem como de que “(...) somos e seremos sempre a educação que criamos e que criaremos, para que ela continuamente nos recrie. A nós e aos nossos filhos” (BRANDÃO, 2008, p.29).

Dialoga com essas ideias a concepção de Freire (2011), de que o exercício educativo do ser humano tem caráter formador. Formação, para ele, inclui a preparação técnico-científica e vai mais além dela. Entende que: “A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*” (FREIRE, 2011, p.113).

Volto-me, novamente, também, a ideia de Brandão (1984), de que ninguém escapa da educação, de forma que todos os dias envolvemos a vida com a educação para aprender, ensinar, aprender e ensinar, para saber, fazer, conviver, podendo ocorrer em diferentes espaços, como na rua ou na escola.

Resgato essa ideia para refletir sobre os saberes populares. Segundo o mesmo autor, nas culturas populares existem formas de educação extraescolar. Ao lado dos “mais velhos”, os “mais jovens” convivem com aprendizados simples e complexos. Afirma que as culturas populares têm sido desqualificadas, em contexto de uma educação utilitária e instrumental, “(...) em nome de formas únicas e pretensamente civilizadas e eruditas do saber e do viver” (BRANDÃO, 2008, p.36). E mais adiante:

Temos sido levados a pensar que apenas o conhecimento oficialmente ocidental e científico, originado em centros consagrados do saber competente, é válido, útil, confiável. (...) Outros sistemas de conhecimentos, de sentidos e de significados são igualmente fontes preciosas e originais de saber e de valor. (...) Tal como acontece entre diversas *culturas*, dentro de uma mesma *cultura*, a física nuclear, a poesia, a música e a matemática não são formas hierarquicamente desiguais de conhecimento. São experiências igualmente diferentes de sentir, de compreender e de interpretar o real e, nele, a vida e a condição humana (BRANDÃO, 2008, p.36-37).

Brandão (2008, p.37) chama a atenção para que, assim como ocorre nos domínios das ciências e artes eruditas, há na criação popular, entre pescadores artesanais, camponeses e tantos outros sujeitos, sistemas complexos de conhecimento. “Complexos saberes técnicos, científicos, sociais e artísticos, com que tanto se cura uma doença quanto se recorda a memória da história de um povo”. O autor considera que na missão de educar, em um sentido menos utilitarista e mais humanamente integrado e interativo, um dos passos importante:

(...) estaria na redescoberta do valor humano e artístico das criações populares. Mas seria então necessário trazê-las para a escola e para a educação, não como fragmento do que é pitoresco e curioso, ou como um

momento de aprendizado de hora de recreio. Ao contrário, o que importa é reaprender com a arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo - dos vários povos do povo - outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida com a sabedoria e a sensibilidade das artes e das culturas do povo (BRANDÃO, 2008, p.37-38).

No presente estudo, é reconhecido que os saberes, os fazeres, as criações, as memórias e as narrativas populares podem, também, contribuir em processos educativos, bem como a importância dos encontros, falas, escutas e diálogos entre os seres humanos, seja em interações sociais, seja em espaços educativos especializados. O estudo busca melhor compreender os efeitos de práticas educativas mediatizadas pelo patrimônio cultural da comunidade, ou seja, realidades, e por narrativas orais, permeadas, assim, por falas, escutas, silêncios e diálogos.

Ao pensar em formação humana, nesta pesquisa, busca-se anunciar que os efeitos da prática educativa a que aqui se lança olhar não se restringem a aspectos técnico-científicos, sem os desconsiderar. É entendido aqui, desta forma, como também de relevância efeitos, aprendizados, em um sentido mais amplo. Como já exposto no texto de abertura deste manuscrito, tocou-me, ao conhecer o Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e seus desdobramentos, a observação da percepção de uma participante de que ouvir a história de seus ascendentes contribuiu para entender mais sobre a própria vida. Uma observação empírica simples que cativou a vontade de busca, de entender mais, o que dialoga com o que afirma Streck (2004), já mencionado acima, sobre pouco sabermos das coisas que nos cercam, o simples, sendo a partir da abertura para o mundo que a pesquisa começa.

A concepção de formação humana, aqui utilizada, associa-se, também, à ideia de humanização, do caminhar no sentido oposto ao da injustiça, opressão, violência; bem com a ideia de caminhar no sentido do respeito e do diálogo.

### **3.3 Memória, narrativa e educação**

Assim como fui cativada pela observação empírica de simples falas de participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades”, despertando interesse de estudo, o que foi comentado no texto de abertura deste manuscrito, assim



também fui por Ecléa Bosi ao ler sua conhecida obra intitulada *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. Retomo a reflexão da Bosi (1994), já acima apresentada, que diz que um mundo social que não conhecemos pode chegar a nós pela memória dos velhos, podendo ser compreendido por pessoas que não o viveu e até humanizar o presente.

Neste subtópico, são apresentadas palavras pronunciadas por distintos autores e autoras que auxiliaram a pensar sobre memória, identidade, narrativa, elementos importantes para a compreensão sobre a socialização humana e a educação.

Enquanto as obras da psicóloga social Ecléa Bosi (1994; 2003) cativaram por ser atravessada pela história das sensibilidades, busquei auxílio do antropólogo Joel Candau (2016) para estudo do balanço sobre o campo tão vasto da memória e identidade. O autor contribuiu, ainda, no que diz respeito às reflexões sobre como um ser individual passa para formas coletivas, “(...) como os indivíduos chegam a compartilhar práticas, representações, crenças, lembranças, produzindo, assim, em uma determinada sociedade, aquilo que chamamos de cultura” (CANDAU, 2016, p.11). O autor, ao refletir sobre o jogo social da memória e da identidade, tendo em vista o transmitir e o receber, afirma que “Sem a mobilização da memória que é a transmissão, já não há nem socialização nem educação (...)”. Expõe, ainda, que a transmissão nunca será pura, atuando no complexo jogo da restituição e da reconstrução, da lembrança e do esquecimento (CANDAU, 2016, p.105).

Walter Benjamim (1994) e as reflexões sobre a narrativa e Maurice Halbwachs (2003) e o estudo sobre a memória coletiva também ganham aqui destaque, recebendo o texto contribuições, ainda, de outros autores e autoras.

Sobre narrativa e oralidade, Bosi (2003, p.45) afirma que: “Ambas se desenvolveram no tempo, falam no tempo e do tempo, recuperando *na própria voz* o fluxo circular que a memória abre do presente para o passado e deste para o presente”. Expõe que:

Quem está atento à escuta da voz e do *pathos* do narrador oral, que revive os momentos cruciais de sua vida, consegue distinguir uma fala que, ao mesmo tempo, produz imagens e conota a sentimento do tempo enquanto *duração*. Não é portanto uma linguagem de coisas (no sentido estreito de função referencial), pois o que se lembra são *momentos* vividos, respostas pessoais, em suma, a melodia do passado interpretada pelo presente. Não é uma *linguagem de coisas* porque o autor da narrativa oral coincide

existencialmente com o seu sujeito; a duração do relato coincide com o Tempo lembrado que assim é intuído por dentro (BOSI, 2003, p.48).

Para Bosi (1994, p.82), ao encontrar, o ancião, ouvidos atentos e ressonância, a sua vida ganha uma finalidade. “O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência”.

Com isso, Bosi refletiu sobre o narrar e sobre a escuta. Mas o que alimenta as memórias, matéria-prima das narrativas? A memória dividida em marcos, onde se concentra a significação da vida; as lembranças de família; os espaços da memória; a memória política; e a memória do trabalho são algumas substâncias sociais da memória abordadas por Bosi (1994).

Expõe que se vivem tempos vivos e tempos mortos. Os tempos vivos relacionam-se ao tempo biográfico em que há densidade de substância memorativa no fluxo do tempo. Os tempos mortos dizem respeito às horas sem significação biográfica, são os tempos vazios das filas, dos bancos, da burocracia que apenas se suporta e que são multiplicadas na sociedade industrial. Com a rapidez e descontinuidade das relações vividas ocorre ofuscamento perceptivo, embota-se a observação do mundo e o conhecimento do outro (BOSI, 2003).

Sobre as lembranças de família diz que: “As lembranças do grupo doméstico persistem matizadas em cada um de seus membros e constituem uma memória ao mesmo tempo una e diferenciada.” Muitas lembranças anteriores ao nosso nascimento são para nós contadas diversas vezes e passamos a relatar, muitas delas, como nossas (BOSI, 1994, p.423).

Como substância social da memória também aparecem os espaços, estando aí incluídos objetos, lugares, paisagem sonora típica de uma época, substâncias que compõem um mapa afetivo da cidade (BOSI, 1994).

A respeito da memória política, observou na fala das pessoas entrevistadas que os sujeitos não se contentam em fazer narrativas como testemunhas históricas neutras, fazendo a marcação de sua posição no momento da história contada. Sobre a memória do trabalho, observou que quanto mais as pessoas na velhice recordam de um trabalho que fizeram com paixão, mais se esforçam em compartilhar, com quem escuta, os segredos do ofício. Verifica nos memorialistas que compõem o livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, valorização do trabalho evocado e

estranheza diante de alguns costumes atuais. Estando, segundo a autora, diante de narradores de atitude geral progressista, analisa que “Não se trata simplesmente de uma ‘ideologia’ saudosista (...). Vejo, antes de mais nada, um movimento peculiar à memória do velho que tende a adquirir, na hora da transmissão aos mais jovens, a *forma de ensino*, de conselho, de sabedoria (...)”, esclarecida por Walter Benjamin ao interpretar a arte narrativa (BOSI, 1994, p.480-481).

Segundo Walter Benjamin (1994, p.205), a narrativa é, em certo sentido, uma forma artesanal de comunicação: “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. O narrador recorre ao acervo da vida, que inclui experiências suas e alheias. Quem escuta uma história, ou ao ler, está em companhia do narrador. Expõe, contudo, que tendo as atividades associadas ao tédio extinguido-se na cidade, desaparece o dom de ouvir (BENJAMIN, 1994).

A arte de narrar, afirma Walter Benjamin (1994), está em vias de extinção<sup>35</sup> decorrente de processo desenvolvido concomitantemente com a evolução das forças produtivas ao longo dos séculos. Aponta que esse processo expulsa gradativamente a narrativa da esfera do discurso vivo ao passo que também dá nova beleza ao que está em processo de desaparecimento.

O ser humano moderno, acredita Bosi (1994, p.88), “(...) não cultiva o que ele pode simplificar e abreviar”. Perdeu-se a arte da narrativa e a faculdade de escutar. Aponta que a informação de imprensa e a narração são distintas. O receptor da comunicação de massa: “Recebe um excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação” (BOSI, 1994, p.87).

Cabe aqui trazer, para a construção de uma rede teórica, as reflexões de Freire sobre a narração. Ao fazer crítica à educação “bancária”, critica a “narração”, mas é importante expor que o sentido que Freire (2014) confere a essa palavra não é o mesmo dado por Benjamin (1994) e Bosi (1994; 2003). Freire (2014, p.79) critica a “narração” do educador enquanto o: “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado (...) ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos (...)”. Nesse sentido, diz que “A narração, de

<sup>35</sup> Benjamin (1994) reflete, também, sobre a atrofia da “aura” da arte na era da reprodutibilidade técnica. O autor expõe que a reprodução exerce uma enorme atração sobre o ser humano moderno e chama a atenção para a destruição da aura, da figura singular. As reflexões de Benjamin auxiliam a pensar, assim, na extinção da narração, bem como no lugar de margem que os fazeres singularizados vão assumindo na sociedade industrializada.

que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2014, p.80).

Ao afirmar, Benjamin (1994), que o narrador recorre ao acervo da vida, que inclui experiências suas e alheias, e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes, faz-me pensar que ele e Freire, mesmo atribuindo significados distintos às palavras narrativa e narração, respectivamente, parecem andar em um mesmo sentido no que se refere às qualidades necessárias para que exista comunicação entre pessoas.

Dentre as orientações teóricas que embasam estudos da psicóloga social Ecléa Bosi estão concepções de Henri Bergson, Maurice Halbwachs e Walter Benjamin, autores que também são referências para muitos outros estudiosos e estudiosas sobre memória e narrativa.

Bosi (1994; 2003) apresenta a distinção entre memória e percepção e os seus modos de interação apoiada nas concepções de Bergson. Afirma que a percepção era vista como resultado da interação do ambiente com o sistema nervoso e que Bergson tornou mais denso o que parecia simples ao trazer as lembranças para o jogo perceptivo, impregnando as representações. Assim:

O afloramento do passado se combina com o processo corporal e presente da percepção. Começa-se a atribuir à memória uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações (BOSI, 2003, p.36).

Desta forma, para ele, “(...) a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida.” (BOSI, 1994, p.47). Para Bergson, segundo a autora, memória aparece como conservação do passado, que sobrevive chamado pelo presente nas formas da lembrança ou em estado inconsciente (BOSI, 1994), de forma que “(...) é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde” (BERGSON *apud* BOSI, 2003, p.38).

Bosi valeu-se, ainda, de orientações teóricas ancoradas em quadros de referências sociais e historicamente determinados. Inspirou-se, entre outros, nos estudos sobre memória coletiva de Halbwachs (BOSI, 2003, p. 53).

Enquanto Bergson parte da experiência individual do perceber e do lembrar (BOSI, 2003), Halbwachs foi “(...) o principal estudioso das relações entre memória e história pública”. Bergson fez o esforço de conferir à memória um estatuto espiritual diferente da percepção. Para ele, o espírito conserva o passado na sua inteireza e autonomia. Halbwachs relativiza a pureza da memória, de forma que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva (BOSI, 1994, p.53).

Em Bergson, o método introspectivo conduz a uma reflexão sobre a memória em si mesma, como subjetividade livre e conservação espiritual do passado, sem que lhe parecesse pertinente fazer intervir quadros condicionantes de teor social ou cultural. (...) Não há, no texto de Bergson, uma tematização dos sujeitos-que-lembram, nem das relações entre sujeitos e as coisas lembradas; como estão ausentes os nexos interpessoais, falta, a rigor, *um tratamento da memória como fenômeno social* (BOSI, 1994, p.53-54).

Halbwachs modifica ou rejeita os resultados de Bergson.

A mudança de visada se dá na própria formulação do objeto a ser apreendido: Halbwachs não vai estudar a memória, como tal, mas os “quadros sociais da memória”. Nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo (BOSI, 1994, p.54).

Halbwachs (2003, p.30) afirma que: “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”. Isso acontece porque, para o autor, sempre levamos pessoas conosco e em nós.

O autor expõe que, “(...) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (HALBWACHS, 2003, p.69).

Mesmo não estando na presença de outros, pode-se falar em memória coletiva quando alguém evoca um fato que faz parte de um grupo de que faça parte ou de que tenha feito parte, se mesmo à distância recebe sua influência. Há uma

“corrente de pensamento” social invisível, sendo reconhecida sua existência apenas quando a ela resistimos (HALBWACHS, 2003).

Halbwachs (2003, p.102) diferencia memória coletiva da memória histórica<sup>36</sup>, destacando dois aspectos. Sobre o primeiro, diz que a memória coletiva: “Ela é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, não ultrapassa os limites desse grupo”. A história examina os grupos de fora, abrange um período bastante longo e observa as mudanças, as diferenças, percebendo o resultado final, como se a série de acontecimentos históricos fosse aparentemente descontínua. A memória coletiva, por sua vez, é um painel de semelhanças. Sobre o segundo aspecto, diz haver muitas memórias coletivas, enquanto só existe uma história.

Sobre a memória coletiva, Halbwachs reflete ainda sobre o tempo e o espaço. Considera que a maioria dos grupos esboça “(...) de algum modo sua forma sobre o solo e encontram suas lembranças coletivas no contexto espacial assim definido. Em outras palavras, há tantas maneiras de representar o espaço quanto grupos” (HALBWACHS, 2003, p.188). Já a respeito do tempo, expõe que há divisões convencionais dele que se impõem às pessoas, mas não há apenas um único tempo social. As divisões do tempo tomam significados diferentes nos distintos grupos (HALBWACHS, 2003).

Assmann (2016, p.117) afirma que: "A maior conquista do sociólogo francês Maurice Halbwachs foi mostrar que nossa memória depende, como a consciência em geral, de socialização e comunicação, e que a memória pode ser analisada como uma função de nossa vida social."

Cabe aqui trazer as reflexões de Michael Pollak (1989) em que ressalta que:

(...) Halbwachs, longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de "comunidade afetiva". Na tradição européia do século XIX, em Halbwachs, inclusive, a nação é a forma mais acabada de um

---

<sup>36</sup> Halbwachs (2003) considera, na verdade, o termo memória histórica inapropriado, visto que história não é memória já que quem a lê não são os grupos de testemunhos ou atores dos acontecimentos. Entende, contudo, que um dos objetivos da história seja talvez fazer a ponte entre passado e presente.

grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva (POLLAK, 1989, p.3).

O autor chama a atenção para o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional tendo em vista os(as) excluídos(as), os(as) marginalizados(as) e as minorias. Expõe que "(...) essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa" (POLLAK, 1989, p.4).

Candau (2016), por sua vez, concorda com as contribuições de Maurice Halbwachs sobre a importância de quadros sociais que facilitam a memorização e fazem com que uma corrente de pensamento social irrigue a lembrança, bem como o esquecimento. Discorda, contudo, sobre a ideia de ver nas memórias individuais os fragmentos da memória coletiva, de forma a ter a tendência dessa a despojar as primeiras. Diz que:

Ao final, a memória coletiva segue as leis das memórias individuais que, permanentemente, mais ou menos influenciada pelos marcos de pensamento e experiência da sociedade global, se reúnem e se dividem, se encontram e se perdem, se separam e se confundem, se aproximam e se distanciam, múltiplas combinações que formam, assim, configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas (CANDAU, 2016, p.49).

Assim, o autor entende que toda memória é social, mas não necessariamente coletiva. Reflete, então, sobre o que chama de retóricas holistas, entendida por ele como "(...) o emprego de termos, expressões, figuras que visam designar conjuntos supostamente estáveis, duráveis e homogêneos, conjuntos (...) tidos como agregadores de elementos considerados, por natureza ou convenção, como isomorfos" (CANDAU, 2016, p.29). Não considera a memória coletiva inexistente, e sim chama a atenção para o grau de pertinência para aplicação das retóricas holistas aplicadas à memória e à identidade (CANDAU, 2016).

Quanto a isso, faz uma distinção metodológica entre representações factuais, "(...) que são representações relativas à existência de certos fatos (...)"; e representações semânticas, "(...) que são as representações relativas ao sentido atribuído a esses mesmos fatos" e formula hipóteses sobre o grau de pertinência das retóricas holistas (CANDAU, 2016, p.39). Expõe que:

1) Quando as retóricas holísticas pressupõem o compartilhamento de representações factuais por todos os membros de um grupo, seu grau de pertinência é proporcional à frequência da repetição dessas representações e inversamente proporcional ao tamanho do grupo considerado; 2) Quando as retóricas holísticas pressupõem o compartilhamento de representações semânticas, seu grau de pertinência é sempre inferior ao das retóricas holísticas aplicadas às representações factuais e é igualmente proporcional à frequência da repetição dessas representações e inversamente proporcional ao tamanho do grupo e sua permeabilidade à dúvida. A permeabilidade à dúvida dependerá por vezes de fatores internos ao grupo (por exemplo, o carisma maior ou menor do líder do grupo ou a existência de condições que permitem que se constituam grandes categorias organizadoras de representações factuais e semânticas) e de fatores externos (frequência e intensidade da interação com outros grupos, por exemplo) (CANDAU, 2011, p.44).

Candau (2016, p.9) considera que memória e identidade estão indissoluvelmente ligadas e opõe-se, como muitos pesquisadores, a concepções essencialistas e fixistas de identidade, entendendo que “(...) essa seja uma construção social, de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o *Outro*.”

Acrescenta que: “Se a memória é ‘geradora’ de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a ‘incorporar’ certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais (...)” (CANDAU, 2016, p.19).

A perda da memória seria, assim, uma perda da identidade. Sem memória o sujeito perde suas capacidades conceituais e cognitivas, vive apenas o momento presente e sem a lembrança da sua gênese perde a consciência e o conhecimento de si (CANDAU, 2016).

Candau (2016, p.61) entende que: “Através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço) conferindo-lhe sentido”.

Um indivíduo, ao narrar sua história, realiza um trabalho de memória que nunca é puramente individual, ajusta-se às condições coletivas de sua expressão e, como anunciou Halbwachs, não é possível dissociar os efeitos relacionados às representações da identidade individual das ligadas às representações da identidade coletiva. “Muitas de nossas lembranças existem porque encontramos eco a elas, observação que conduziu Halbwachs a elaborar a noção de ‘quadros sociais da



memória'. Por isso, é um tecido memorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade" (CANDAU, 2016, p.77).

Importante mencionar que a narrativa ilumina alguns episódios e deixa outros na sombra, "(...) é trabalhada pelo esquecimento ao qual se teme, pelas omissões que se desejam e pelas amnésias que se ignoram, tanto quanto é estruturada pelas múltiplas pulsões que, na classificação de nosso passado, nos fazem dar sentido e coerência à nossa trajetória de vida" (CANDAU, 2016, p.76-77).

Sem a memória há risco do desaparecimento. Candau (2016) adverte, contudo, que:

A memória esquecida, por consequência, não é sempre um campo de ruínas, pois ela pode ser um canteiro de obras. O esquecimento não é sempre uma fragilidade da memória, um fracasso da restituição do passado. Ele pode ser o êxito de uma censura indispensável à estabilidade e à coerência da representação que um indivíduo ou os membros de um grupo fazem de si próprios (CANDAU, 2016,p.127).

Candau (2016, p.204) entende que a construção de identidades poderosas e estáveis, atualmente, tem cedido lugar a identidades plurais, fragmentadas e móveis, tendo as retóricas holistas grau de pertinência diminuído ou restrito "(...) a uma aplicação muito localizada, frente precisamente a memórias e identidades locais, particulares, limitadas a grupos cada vez mais fragmentados".

O estudo sobre memória, identidades, narrativas auxilia a compreender o movimento dos seres humanos, dos grupos e das instituições ao construir histórias e sendo a mobilização da memória, ou seja, a transmissão necessária para que haja socialização e educação, como expôs Candau (2016), vejo a compreensão de tal movimento como de grande importância para aumentar a compreensão sobre a educação e a cultura. Este estudo entende educação e cultura como categorias intrínsecas, e memória e narrativa como pertencentes a esses processos.

Cabe aqui trazer reflexão de Ecléa Bosi (2003) de que a história estudada na escola não trata o passado recente e que pode parecer para os estudantes que foi uma sucessão unilinear de lutas de classes ou de tomadas de poder por distintas forças. Não contempla aspectos do cotidiano e os microcomportamentos. Ressalta que a história apoiada apenas nos documentos oficiais não mostra as paixões individuais escondidas atrás dos episódios.

As instituições, como a escola, são mediadoras formais dos constituintes da cultura. Transmitem conteúdos, atitudes, valores. São instâncias interpretativas da História e reproduzem versões solidificando uma certa memória social. A autora entende a memória dos velhos como um intermediário informal da cultura, podendo ser abordada como mediadora entre nossa geração e as testemunhas do passado. Considera a memória oral um precioso instrumento, “(...) é fecunda quando exerce a função de intermediário cultural entre gerações” (BOSI, 2003, p.73). Expõe que:

A memória oral, longe da unilateralidade para a qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. Ela não pode atingir uma teoria da história nem pretender tal fato: ela ilustra o que chamamos hoje a História das Mentalidades, a História das Sensibilidades (BOSI, 2003, p.15).

Ao passo que considera a memória oral preciosa, pondera que histórias de vida não substituirão um conceito ou uma teoria da História, que por mais ricos que sejam os depoimentos colhidos, “(...) não podem tomar o lugar de uma teoria totalizante que elucide estruturas e transformações econômicas, ou que expliquem um processo social, uma revolução política” (BOSI, 2003, p.49).

Brandão (2008), como visto acima, considera que na criação popular, entre as pessoas, há sistemas complexos de conhecimento com que, inclusive, se recorda a memória da história de um povo. Neste estudo, a memória e a narrativa das pessoas que com este colaboraram (entrevistadas), bem como das pessoas com quem estas dialogaram durante o estudo e escrita sobre patrimônio cultural da comunidade são valorizadas e em meio a narrativas, memórias e estudos busca compreender as contribuições de prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e a narrativa oral tendo em vista a formação humana. É aqui entendido, assim como por Freire (2011; 2014) e Walter Benjamin (1994), o valor da narrativa e da escuta quando se trata de comunicação entre pessoas; e que por meio da memória das pessoas pode-se recordar um mundo social que não conhecemos e humanizar o presente, como Bosi (1994) inspira a pensar.

### **3.4 Práticas educativas e o olhar para o território, as memórias, as narrativas, os saberes e fazeres: o que dizem outros estudos**

Neste tópico são apresentadas contribuições de autores e autoras no que diz respeito a reflexões sobre práticas educativas que lançam o olhar para o território, as memórias, as narrativas, os saberes e fazeres.

Jadir de Moura Pessoa (2005), ao discorrer sobre práticas educativas, considera importante o olhar para a densidade humana de experiências passadas, além do olhar para o futuro e para as novas tecnologias. Rememorando ofícios e saberes comunitários, como os das parteiras, expõe que o ofício não é apenas o exercício de uma profissão, é algo exercido com maestria e derivado de um conhecimento vivencial, aprendido com alguém que já o fazia de forma bem feita. O exercício de um ofício era resultado de longo processo de ensinar e aprender e era desempenhado de acordo com as necessidades da comunidade. O autor recomenda, então, que diante de um mestre de ofício dedique-se tempo para perguntar sobre seu ofício.

Santhiago e Magalhães (2015), no livro intitulado *História oral na sala de aula*, consideram que, por meio da fala, da escuta e do registro de histórias narradas, a história oral possibilita o contato com a memória do passado e a cultura do presente, bem como reforça laços entre pessoas, comunidades, gerações e tempos.

A metodologia da história oral vem cada vez mais sendo utilizada com estudantes de graduação de distintas áreas. No ensino básico, contudo, isso não vem ocorrendo. Em parte, isso se dá em função da carência ou ausência desse conteúdo nos livros de metodologia de ensino das distintas disciplinas e, também, por atuarem os(as) professores(as), muitas vezes, baseados nos livros didáticos recebidos, livros que se voltam cada vez mais para as imagens (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015).

A obra *História oral na sala de aula* foi escrito em função da escassez de publicações que orientem educadores sobre o uso pedagógico da história oral. Volta-se fundamentalmente para o educador do ensino médio e oferece roteiro prático orientado por conceitos. O autor e a autora supracitados afirmam que o uso desse método exige preparação, planejamento, instrumentos e conhecimentos prévios. Consideram a história oral “um método generoso para quem estiver

disposto a com ele criar e aprender”. A flexibilidade é uma de suas características (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.19).

A história oral como instrumento educativo constitui-se como sopro de ar fresco em discussões sobre, por exemplo, a necessidade de maior aproximação entre o conteúdo estudado na escola e a vida dos(das) estudantes. Alinha-se a ideia de uma educação preocupada em auxiliar os(as) estudantes na construção da habilidade de tomar decisões e agir frente aos fenômenos que ocorrem na vida presente, respondendo aos desafios do seu tempo. “É um recurso que desperta as perspectivas que falam em favor de um reforço da consciência histórica, científica, cultural, das pessoas e de suas comunidades” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.11).

Está afinada com modelo de ensino interativo. “Ela insere alunos, professores, livros e narradores em uma mesma conversa cultural. (...) é um poderoso recurso de aproximação e construção de teias de diálogo” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.13).

Essas teias permitem que os estudantes:

- sejam agentes do conhecimento, desenvolvendo a curiosidade e a habilidade investigativa e participando ativamente no processo de construção do conhecimento;
  - tenham um aprendizado mais agradável e participativo, mobilizando habilidades diferentes daquelas normalmente requeridas em sala de aula. Múltiplas inteligências - inclusive a inteligência de saber lidar com outras pessoas e com suas emoções - são despertadas;
  - diversifiquem suas fontes de informação, percebendo que há diferentes formas de compreender e explicar os fatos e a realidade;
  - desenvolvam o pensamento crítico na leitura de suas fontes de informação e atentem para o fato de que elas não falam por si mesmas, mas dependem da intervenção ativa do pesquisador;
  - sensibilizem-se diante de pessoas diferentes, aprendendo a conviver com a diversidade de maneira respeitosa; (...)
  - passem a se reconhecer como protagonistas e produtores de história, reforçando sua consciência histórica;
- A história oral ajuda o estudante a entender que a história não é feita somente por grandes homens, com seus grandes feitos - mas abrange, igualmente, as histórias de todos os outros indivíduos, permeadas por projetos, desejos, expectativas, emoções, sonhos e frustrações.
- entendam, com maior facilidade, conceitos abstratos (tempo, espaço, individual, social, local, nacional, por exemplo) que aparecem concretamente nas histórias de pessoas;
  - exercitem suas habilidades na comunicação oral e escrita, em cada um dos momentos de trabalho (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.13-14).

Entendem que a história oral “(...) tem valor como ferramenta de diálogo entre pessoas, gerações, grupos; como instrumento decisivamente ligado ao respeito à alteridade, à cidadania, à igualdade” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.11).

Para Santhiago e Magalhães (2015), a história oral tem grande potencial para abordar questões relacionadas ao patrimônio cultural. Afirmam que:

Os patrimônios imaterial e material de uma sociedade devem, portanto, ser valorizados pelas novas gerações, atitude que se aprende por meio da educação. A história oral como ferramenta de sala de aula tem um papel importante no conhecimento que os alunos podem adquirir sobre as tradições, os saberes e as práticas do grupo no qual estão inseridos. Isso porque o patrimônio imaterial dificilmente está registrado em outras fontes além da memória das pessoas; nesse sentido, memória é também patrimônio, e uma de suas formas pode ser capturada pelo gravador (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.12-13).

Os autores argumentam que a história oral “(...) abre caminho para um tipo de aprendizagem mais participativa e cidadã, contribuindo para a valorização da memória da comunidade, da escola e da sociedade como um todo” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.202).

Mostra-se como importante, ainda, trazer as reflexões de Paim *et al.* (2012) construídas a partir da experiência com oficinas pedagógicas realizadas com adultos e crianças, envolvendo memórias, histórias e o olhar para a cidade, destacando, aqui, reflexões traçados sobre o olhar para o território. A referida prática deu-se no contexto da cidade de Campinas. As autoras e o autor consideram que:

(...) tomamos como uma das premissas do projeto que uma cidade acolhe uma diversidade infinita de práticas socioculturais, valores e crenças. E, que em uma cidade temos comunidades plurais que se articulam no espaço urbano, reinventando lugares e modos de viver, que reafirmam relações de poder e exclusão e, ao mesmo tempo, muitas vezes, as subvertem e as transformam. Acreditamos que sem a percepção dessa pluralidade de histórias e memórias que uma cidade acolhe, é difícil para qualquer pessoa, na condição de cidadão, vivenciar o sentimento de pertença a uma comunidade, conceber a existência de laços identitários e um destino compartilhado e comum, entre si e as demais pessoas com as quais convive, nessa situação. Neste caso, sem a percepção dessa pluralidade de histórias e memórias é difícil vivenciar a alteridade e a política; ainda neste caso, o cidadão que não teve a sua história contemplada na versão que identificamos como oficial tenderá a experimentar a sensação de desenraizamento; tenderá a ter dificuldades para compreender a existência de um passado e de experiências vividas coletivamente, naquela cidade, para além daquelas cristalizadas pela versão oficial (PAIM *et al.*, 2012, p.6-7).

Entendem que uma cidade precisa ser contemplada e fruída esteticamente pelas pessoas e que a vivência proporcionada no projeto por eles desenvolvida, com construção de conhecimentos históricos e entrelaçamento de rede de saberes sobre

a cidade, possibilitaram fortalecimento de vínculos identitários e do sentimento de enraizamento em um caminhar participativo e significativo para os envolvidos na experiência (PAIM *et al.*, 2012).

#### **4. ENTRE ESCUTAS, ESTUDOS E REGISTROS: efeitos educativos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural e a narrativa oral**

Para este estudo, foram entrevistadas participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e de seus desdobramentos, da SECET/MASSARANDUBA. Como já exposto, foram eleitas participantes do projeto vinculadas à gestão pública municipal, à rede de ensino e à comunidade, entendendo aqui pessoa vinculada à comunidade como pessoa não vinculada à gestão pública ou à rede de ensino, representadas, neste manuscrito, pelos nomes fictícios: Margarida (36 anos), Íris (39 anos) e Camélia (53 anos).

Neste capítulo, são apresentados fragmentos das narrativas das pessoas entrevistadas, buscando em meio as suas falas e a ideias de autores e autoras, referências bibliográficas desse estudo, refletir sobre os efeitos de uma prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural e pela narrativa oral tendo em vista a formação humana.

Partiu-se, na ocasião da entrevista com as narradoras, do estímulo à fala sobre si para melhor conhecê-las, como idade, tempo de residência em Massaranduba, grau de instrução, cargo ou função que exerce e tempo de experiência profissional, o que já foi compartilhado no segundo capítulo ao apresentar as narradoras. A segunda temática da conversa com as narradoras, na ocasião da entrevista, foi a respeito da motivação para a escrita sobre o tema por elas escolhido. Após fala sobre si, partiu-se desse tema gerador por concordar com Freire (2011), quando diz que entre os fenômenos vitais dos seres humanos, está o ensinar e aprender, o inacabamento e a curiosidade.

Freire (2011), ao se referir aos saberes necessários à prática educativa, considera fundamental que professores(as) e estudantes sejam epistemologicamente curiosos, sendo a curiosidade sujeita a limites éticos e ao respeito aos demais. Afirma que a curiosidade é o que move, o que insere na busca. “É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2011, p.84). Tendo em vista a importância da curiosidade epistemológica em movimentos de ensinar e aprender que se partiu, nesta pesquisa, da busca pelas motivações para a escrita sobre o tema por elas eleito.

A terceira temática diz respeito ao caminhar das narradoras na coleta das informações sobre o tema escolhido, e a quarta temática é um convite à reflexão

sobre a importância ou não do estudo, registro e escuta das pessoas sobre o tema eleito para o processo educativo das narradoras (pessoas por mim entrevistadas). Este capítulo é organizado em subcapítulos, segundo esses temas geradores. Importante mencionar que, a partir desses temas geradores, as narrativas das pessoas que colaboram com este estudo trazem, ainda, outros mais para este texto.

#### **4.1 Um olhar para o território: motivação para a escolha do tema estudado**

Margarida, Camélia e Íris, na proposta de fazer registro escrito sobre um patrimônio cultural do município, feita pelo Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e seus desdobramentos, elegeram, respectivamente, escrever sobre uma rua, uma casa e uma festividade. Após breve fala sobre si, temática da primeira conversa do roteiro de entrevista, falaram sobre a motivação para a escrita sobre o tema por elas eleito, segundo tema gerador. Margarida conta que:

*“Eu sempre gostei da parte da cultura, assim, isso me atrai, né?, a parte da cultura, o trabalho da Ivoni. Então, eu acho que eu dou muita importância, assim, acho que, desde pequena, assim, eu fui criada numa coisa de dar valor pras coisas mais antigas, não deixar esquecidas. Valorizar, assim, o..., como identidade, assim. Tá certo que, assim, teria uma questão de, teria uma questão, assim, de criação, de ... Que aqui em Massaranduba tem muito isso das etnias, né? Alemã, polonesa, italiana... [...] “Ah, eu sou polonesa”. Então... Quando tem um evento, “Ah, o polonês tem que fazer bonito”. Pela família, também, a gente... do meu pai principalmente, tem as reuniões familiares. [Feita pequena pausa em função de conversa próxima a nós.] Tem as reuniões familiares e aí as músicas polonesas, trazido muito isso na família que tem que valorizar, cultivar e... o que os avós deixaram. Então, isso veio de criação, assim, de valorizar essa história da gente, enfim. E aí eu me identifico, assim, com a Ivoni, com o trabalho dela, com a cultura do município. Vejo que o município é... falta muito pra mostrar o que tem. Então, agora, com a organização do museu tá começando, né? Muita coisa penso que já se perdeu, mas que a Ivoni tenta resgatar. E aí veio essa coisa do curso, né? O curso, na verdade, era uma parte de uma coisa maior que ela queria assim, que é buscar esse, essa valorização da cultura no município. Então... foi, assim, um nicho, assim, começar por uma*



*formação, começar por professores pra chegar até os alunos pra se resgatar isso, assim, né?, de sentimento de valor ao município, da cultura, de pertencimento que, às vezes, a gente acha que isso se perde assim, que não se dá tanto valor. E aí veio o curso, e aí a proposta foi crescendo e tomando outros rumos, e a proposta de deixar escrito alguma coisa, né?, proposta da professora Tamanini. E aí, essa ideia surgiu em uma fala da professora Tamanini assim, que ela ensina muito pra gente né? Trouxe essa coisa do sentimento de pertencimento, né? Então, vamos escrever alguma coisa que não está escrito ainda e que é uma micro-história e que faz parte de uma história maior que também tem seu valor, né? Que, às vezes, as culturas que se quer, né?, que se mantém são culturas mais elitizadas, né?, grandes heróis, né?, e aí se esquece, não se fala, se deixa morrer as coisas pequenas que formaram esse município, enfim, que tem tanta história, né? Esse sentimento a professora trouxe. E aí eu pensei na minha rua, né? Porque minha rua, desde criança, assim, eu ouço coisas dela, assim, é..., [...] que meu avô já falava, que "Ah, eu participei do mutirão que abriu a tua rua." Que... que ... Abriu que se diz é... não sei como é que fala... desmatou, enfim, abriu a rua. "Participei de um mutirão com o padre." Então, isso me fez sentir mais pertencente ainda à rua, além de morar nela, né?, desde criança. Tinha essa coisa que o vô já tava envolvido... uma fotinha que ele tinha em casa. Ele morava em Guaramirim na época e eu descobri essa foto, eu lembro, na minha infância, a avó mostrando daí pra gente as fotos antigas e dizendo "Ó, esse mutirão aqui o vô tá e é tua rua." E eu disse, "Como assim é minha rua lá em Massaranduba?" Ai não, contando a história, desde pequena ouvindo, assim. Enfim, isso que me atraiu, assim, esse pertencimento e querer trazer uma coisa que parece pequena e pra valorizar as coisas pequenas também. Não a minha rua em si, mas dizer que cada coisa tem uma história bonita e que pode ser escrita e enfim, que faz parte da cultura e da história do município, né?" (Margarida, 36 anos).*

Diante da narrativa de Margarida, perguntei se a fotografia a que ela se referiu a cativou de alguma forma. Margarida contou que:

*"Eu não sei dizer. Acho que sim, acho que essa foto pra mim, é desde infância que me motiva. Aquela foto antiga que eu trago no texto, que é preto e branco, e que diz que meu avô tá lá, e que ele tava desbravando, né?, a rua junto com o padre, acho que foi isso assim que... Essa coisa de é da minha rua" (Margarida, 36 anos).*

Percebo na fala de Margarida, como compondo as motivações para a escolha do tema, o gosto pela valorização e o não deixar no esquecimento a história do grupo, repassado no ambiente familiar; o sentimento de pertencimento ao território sobre o qual realizou a escrita; e valorização das micro-histórias, de uma forma geral, que fazem parte da cultura e da história do município, percebendo valor nas pequenas coisas.

Camélia, por sua vez, narra que:

*“Eu sempre quis escrever essa história da da minha casa. Que eu moro numa casa centenária. E... ela é o polo de toda a nossa comunidade. Se a gente for analisar, tudo girou em torno desse complexo onde eu moro é, foi um grande complexo. Então tinha lá do comércio a ... todas as áreas. E os primeiros, os que formaram lá o comércio, que começaram a construir, começaram a aumentar as vendas, a compra e venda, eles tinham uma visão muito grande de..., eu digo empreendedorismo. Porque eles olhavam pra comunidade, o que a comunidade tinha de necessidade eles buscavam e sanavam. Por exemplo, a comunidade precisava de um ferreiro. Então eles iam em Jaraguá, Joinville, na região e traziam um casal, um ferreiro, uma família e eles davam a casa. Eles davam a terra pra esse se instalar. Então veio o seleiro, dentista, ferreiro, tudo em torno deles. E tudo o que era produzido, era comprado e vendido ali. Então isso me inspirava muito. E como eu ainda tenho a casa intacta, fazem anos que eu recebo escola, pessoas... [...] Então assim, isso cativa muito. Me cativa muito. Vem pessoas assim, avô com o bisneto e eles querem parar lá pra mostrar. "Aqui eu comprava", "Aqui eu vinha com minha mãe", "Aqui eu trazia o milho para moer". Então, essa história não está escrita em lugar nenhum. E eu penso, assim, que eu tenho uma responsabilidade muito grande em cima disso. Se não ela vai sumir. Então, o que me motivou foi isso. E eu sempre queria escrever ela até em forma, assim, de um documentário, alguma coisa que eu pudesse mostrar pras crianças para que eles entendessem melhor isso. Não visse como uma coisa muito longe. Eu percebo assim que ... nós, ainda da minha idade, de cinquenta anos pra sessenta, nós ainda somos aqueles que viveram essas dificuldades, essa transformação grande desde antes da energia elétrica até hoje as facilidades de acesso aos grandes centros, a informática, a educação. Então, assim, que nós temos essa responsabilidade, senão vai sumir. Meus filhos já tem algumas*

*coisas que já não sabem mais, meus netos já não vão ouvir mais e daí ... eu acho que foi isso que me motivou” (Camélia, 53 anos).*

Diante da narrativa da Camélia em que mencionou receber crianças na casa centenária, perguntei sobre como isso começou e o que a motivou. Camélia conta que:

*“Eu sempre fui muito ... eu não sei se... ativa ... ou... eu sempre conversei, participei muito das coisas enquanto professora. Onde tinha um curso, onde tinha um encontro de professores eu ia. Então, eu participei com os, a gente, eu e mais quatro, começamos lá em 84, a rabiscar os primeiros mapas de Massaranduba, porque não tinha material nenhum pra trabalhar. Veio no terceiro ano conteúdo de município, mas Massaranduba o município não tinha. Não tinha livro, num tinha caderno, num tinha apostila, não tinha nada. Então, nós começamos a nos encontrar e registrar isso. “Ah, na minha comunidade tem essa igreja, essa escola, essas famílias, tem um rio, tem...” E a gente começou a montar materiais e começou a coletar. Então, eu acho que eu sempre participei muito dessa construção de tudo que acontecia. Então, a gente foi registrando, foi registrando. E hoje as crianças... Ai quando eu trabalhava, eu era ainda professora, nós fazíamos troca de... por exemplo, eu ia na escola da Campinha, da outra região. Aquela vinha na minha. Nós, pelo menos nas escolas das quatro, nós nos visitávamos, trocava cartas, fazíamos intercambio de cartas entre os alunos. E a gente ... Porque ninguém se conhecia. A gente parecia assim que era um... “Muito longe eu ir até lá”, né? “Ah, vou lá pro lado de lá dos italianos. É muito longe”, mas dava. A gente começou ali. Depois que eu fui morar na casa, que eu morava do lado. Aí quando eu fui morar na casa, eu já tava quase me aposentando, aí os professores começaram a me pedir pra ver. Aí assim, a Secretaria da Educação já começou a se organizar, as apostilas, os livros do município. A Maria Ivoni já tinha uma caminhada quando eles lançaram aquele livro “Massaranduba”, já foi colocada nossa casa dentro. E daí as escolas começaram a me procurar, “Podemos visitar?”. Daí as crianças começaram a vir me visitar. Isso foi um encanto, Camila! Quando tu chega no mercado e a criança puxa a mãe e diz assim “Essa é a Camélia [nome fictício para este estudo], essa é a Camélia onde eu fui naquela casa velha. Lá ela tem isso. Lá ela tem aquilo.” [Contou com voz de cochicho], sabe assim. Isso é maravilhoso. Aí a mãe diz “Ah, mas você*

*não é a professora tal?" Então a gente já começa a fazer parte. E eles vão levando e daí vem gente falar com a gente "mas meu pai comprava lá, eu ia lá de cavalo com meu avô", sabe. Então eu vejo que por ali que entrou. E hoje eu tenho uma média de seis a oito escolas que vêm todo ano. Marco e vem lá. Agora ano passado eu já tive visita de escola de... com alunos de oitavo ano, que eu nunca tive, sempre foram os pequenos. Já tive grupo de estudo de turismo que vieram me procurar, já vieram visitar. Pessoas que escrevem livros também já vieram me procurar, assim conhecer o espaço, ver comigo como isso tá acontecendo, que às vezes é tão difícil a gente falar, né?" (Camélia, 53 anos).*

É possível perceber na fala da Camélia, como elementos que compõem sua motivação para o estudo e escrita sobre o tema por ela eleito, o compromisso com o registro de uma história da comunidade a que pertence, que a cativa e que é valorizada por muitos, para que não suma; o entender-se como elo entre gerações; e o compromisso com a cultura e educação. Sobre essa última, mesmo Camélia tendo comentado, ao ser estimulada a falar um pouco sobre si no início da entrevista, que está aposentada e que atualmente busca colaborar com a comunidade em outras áreas, não na educação, entendo que se referia à educação formal, percebendo a continuação da sua colaboração em processos educativos, mesmo não mais atuando dentro da escola como professora, ao receber e dialogar, por exemplo, com escolas e pessoas interessadas em lançar olhar para histórias de um patrimônio da comunidade.

Íris, ao falar sobre a motivação para a escrita sobre o tema por ela escolhido, conta que:

*"É... Em 2009, a gente foi convidada a fazer um curso de italiano, da língua italiana, um projeto do consulado italiano. E a minha família tem raízes italiana, né? Então, tudo que é de manifestação cultural dessa área eu gosto bastante. Então, de 2009 pra cá a gente trabalhou também com projeto aqui em Massaranduba de italiano, aula de italiano extra curricular. Formou vários alunos aqui. E essa manifestação cultural assim dos meus pais, do meu pai na verdade, da família do meu pai que sempre fez, participou. Só que como meu pai casou e veio morar em outra comunidade, a gente, como filho dele, não participou, só os meus primos. Então, era*

*uma frustração muito grande ir no dia primeiro de janeiro lá na casa dos meus nonos<sup>37</sup> e ver que os meus primos tinham ganhado bolo, docinhos, balas, guloseimas e dinheiro e a gente não. Então, a gente ficava com aquela inveja boa, sabe? E todo ano a gente pedia "Pai, final do ano, você leva a gente pra participar?". Isso nunca aconteceu. E a minha amiga que escreveu junto comigo, [...], na comunidade dela também é bem forte isso. E ela participa, sabe. Então, assim, são coisas que estão se perdendo na nossa cidade e que a gente... Na época, ali em 2009, 2010, até 2012, a gente passou para nossos alunos também isso desse Bom Princípio de ano novo" (Íris, 39 anos).*

Falou ainda que:

*"Porque está se perdendo, sabe. Então a gente gostaria, fez isso pra ter registrado mesmo que já aconteceu nessa comunidade, acontecia muito forte. Mas, hoje, a prioridade das famílias dessa comunidade é passar a virada de ano na praia, assim, né?, beira-mar. Enquanto que na outra comunidade do Segundo Braço do Norte não, lá eles se reúnem, fazem ainda essas visitas nas casas" (Íris, 39 anos).*

Tendo comentado, compondo a motivação para a escolha do tema e escrita, que a manifestação cultural sobre a qual elegeu escrever estar diminuindo, perguntei qual a importância de registrar sobre isso, e Íris conta que:

*"Acho que tem que registrar porque as crianças daquela comunidade vão saber que isso existiu. Vão ler esse livro, vão ler um outro documentário, vão saber "Ó, isso aconteceu", né? Então, acho que por isso a importância do registro, dos outros terem a oportunidade de saber que aconteceu" (Íris, 39 anos).*

Na narrativa da Íris é possível perceber, como elementos que compõem sua motivação para a escolha do tema, o estudo e a escrita sobre a manifestação cultural Bom Princípio de Ano Novo, a valorização das manifestações culturais relacionadas às raízes familiares italianas a que pertence, a vontade de deixar registrado a existência dessa manifestação cultural em dada comunidade, tendo em

---

<sup>37</sup> "Nono" e "nona" são os termos utilizados pelos descendentes de italianos para chamar avô e avó respectivamente.

vista que vem diminuindo o número de pessoas que a praticam, e o envolvimento com o compartilhamento de tal manifestação cultural em processos educativos.

Uma casa, uma rua, uma festividade... Os temas eleitos para estudo e registro escrito pelas narradoras são elementos do território de Massaranduba/SC, que contém aspectos sociais, históricos e culturais das comunidades que o constitui. Como exposto por Bosi (1994), como substância social da memória, aparecem, dentre outras, as lembranças de família e os espaços, estando aí incluídos objetos e lugares, substâncias que compõem um mapa afetivo da cidade.

O sentir-se pertencente a essas lembranças de família e a esses espaços surgiu como um dos mobilizadores para o estudo e escrita dos temas eleitos pelas narradoras. Sobre o sentimento de pertencimento, Candau (2016), ao refletir sobre memória familiar, comenta que:

A reminiscência comum e a repetição de certos rituais (refeições, festas familiares), a conservação coletiva de saberes, de referenciais, de recordações familiares e de emblemas (fotografias, lugares, objetos, papéis de família, odores, canções, receitas de cozinha, patronímia e nomes próprios), bem como a responsabilidade pela transmissão das heranças materiais e imateriais, são dimensões essenciais do sentimento de pertencimento e dos laços familiares (...) (CANDAU, 2016, p.140).

Entendo que as vivências próprias ou contadas por outros em torno desses temas para elas familiares – uma casa, uma rua, uma festividade – são substâncias vivas mobilizadoras do sentimento de pertencimento e do desejo de estudo e escrita. Os temas escolhidos parecem representar tempos vivos, como expôs Bosi (2003), os relacionados ao tempo biográfico, que também compõe a substância social da memória.

A preocupação com o esquecimento das histórias comunitárias também aparece nas falas das três narradoras. Sobre a perda da memória, Candau (2016) afirmar ser uma perda de identidade e, ainda, que sem memória vive-se apenas o momento presente, perdendo-se consciência e conhecimento de si.

Na fala da Margarida, também está presente, compondo as motivações para o estudo e escrita do tema por ela eleito, a valorização das micro-histórias. A esse respeito, Bosi (2003) comenta que o passado recente não é tratado na história estudada na escola, não contemplando aspectos do cotidiano e os microcomportamentos. Tamanini (2016), por sua vez, ao refletir sobre patrimônio

cultural, educação e museu, expõe que a concepção de patrimônio era centrada, inicialmente, em objetos e monumentos pertencentes à história dos grandes feitos e grandes personalidades, em uma concepção elitista e que a concepção de patrimônio “(...) ampliou-se para os diversos aspectos da vida cotidiana e cultural dos grupos sociais, (...) para a compreensão das desigualdades e valorização da diversidade cultural” (TAMANINI, 2016, p.158).

Assim, reflito que a história de uma rua, e de tantas outras, fala do cotidiano, do desenrolar da vida no espaço e no tempo, entrelaçando lembranças, saberes, gerações e pontos de vista diversos e que compõe as histórias das vivências da comunidade e do território massarandubense.

Na fala da Camélia, compondo as motivações para o estudo e escrita do tema por ela eleito, aparece, ainda, o entender-se como elo entre gerações. A esse respeito, como já exposto acima, Bosi (2003) considera a memória dos velhos como um intermediário informal da cultura. No livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, Ecléa Bosi (1994) entrevistou pessoas com idade superior a setenta anos, moradoras da cidade de São Paulo. Neste trabalho, a narradora Camélia está na quinta dezena de vida, não compondo o grupo denominado por Bosi de velhos. Considera-se oportuno trazer para cá, contudo, as reflexões de Bosi, por, no contexto narrado por Camélia, ela já ser uma pessoa com papel de intermediário informal da cultura entre gerações, entre vivências que não mais existem e pessoas que estão no início da vida.

Bosi (1994, p.421), sobre a memória dos velhos, reflete que “Quando: morrem as vozes dos avós, sua época nos aparece como um caminho apagado na distância. Perdemos os guias que o percorreram e saberiam conduzir-nos em suas bifurcações e atalhos.” Na narrativa da Camélia, ela reflete sobre seu desejo de registrar memórias do cotidiano vivido naquele espaço para que as crianças entendam que apesar das grandes mudanças vivenciadas na comunidade, como a chegada da energia elétrica, essas histórias não são tão distantes delas. Essa fala da Camélia dialoga com o que alerta, de certa forma, Bosi ao falar do parecer ser a época dos avós um caminho apagado na distância.

Refletindo sobre a escuta da memória dos velhos, como já apresentado neste manuscrito muitas vezes, Bosi (1994, p.82) comenta que: “Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente”.

Na fala da Camélia sobre a motivação para o estudo e escrita do tema por ela escolhido, ainda é possível perceber o compromisso com a educação e a cultura. Bosi (1994, p.413) formula a pergunta: “Como transmitiríamos a nossos filhos o que foi a outra cidade, soterrada embaixo da atual, se não existem mais as velhas casas, as árvores, os muros e os rios de outrora?”. Camélia parece caminhar na mesma direção do questionamento feito por Bosi, ao passo que sem desconsiderar as facilidades conquistadas ao longo do tempo, como demonstra ao estudar já na década de 1990 sobre a informática na educação, atenta-se, também, ao zelo pela preservação das memórias, demonstrada no cuidado com a casa centenária, no cativar-se pelas lembranças das histórias do cotidiano vivido na comunidade e no transmitir/compartilhar essas memórias, já concretamente, por exemplo, ao receber escolas para visita, bem como imaginando forma de registro, ao mencionar a ideia de documentário.

Na narrativa da Íris também está presente o envolvimento com compartilhamento de memórias, no caso, sobre uma festividade, em processos educativos em espaço formal da educação com crianças. Como expõe Candau (2016), a memória permite que o indivíduo capte e compreenda continuamente o mundo; e a educação, como afirma Brandão (1984), que pode existir em diferentes lugares, é uma das maneiras de tornar comum - como saber, como ideia - o que é comunitário - como bem, como trabalho, como vida.

A fala da Margarida faz menção a uma fotografia e à fala dos avós sobre a história que essa retrata. A partir do tema gerador da entrevista sobre a motivação para a escolha do tema, a narrativa da Margarida cativa para a construção, aqui, de uma reflexão sobre a fotografia na sua interface com a memória e a educação.

A fotografia possibilita representar materialmente o tempo passado, podendo os sujeitos fazer dela o suporte de uma narrativa possível (MUXEL, 1996 *apud* CANDAU, 2016). Para Dantas (2000, p.5), as fotografias, quando lidas por meio de um recorte espaço-temporal “(...) têm o poder de desacelerar o olhar para ver, no detalhe, enunciados, valores, desejos e compor narrativas que revelam sentidos diversos, recicladores e alimentadores da existência humana”. Ainda:

A fotografia instiga o olhar para uma atitude investigativa do sujeito (...), põe em diálogo o universo visível e invisível cartografados nos arquivos da memória, através das lembranças postas em movimento. A lente de aproximação com a realidade revela o olhar desejanste de “ver sempre mais



do que lhe é dado a ver” deixando-nos a pensar sobre o caráter movente da realidade, mesmo quando se estar diante de materiais “congelados” pelo tempo. A fotografia (...) Revela imagens e sombras de momentos que não se deixam verificar totalmente, mas recruta o arsenal cognitivo do que quer ver (DANTAS, 2000, p.2).

A fotografia, segundo a autora, só tem sentido quando cativa na pessoa a necessidade de descongelá-la, pondo o enquadramento retratado em movimento, dando continuidade narrativa. Tomando por base Roland Barthes, que diz que o(a) leitor(a) da fotografia pode ter um interesse geral, sem acuidade particular, ou ser atravessado por outro tipo de leitura (DANTAS, 2000). Assim, afirma que:

O ponto de partida é uma realidade dada pela composição do documento o de chegada é o resultado do esforço empreendido pelo investigador em “descongelar”, um documento cifrado pelo tempo, encoberto por camadas de memória que ficaram perdidas em seus recantos” (DANTAS, 2000, p.8).

Considera que nesse movimento, tecendo o itinerário do conhecimento, estão a aproximação, a imaginação, os sentimentos como recursos metodológicos. Sobre os álbuns de família, a autora entende que deles se pode retirar matéria que conservam laços, pertencimentos, sentidos e que: “Sendo a educação um processo que se realiza através de trocas diversas entre indivíduos, grupos sociais, entre outros, a utilização da fotografia tomada como narrativa propicia a comunhão, a generatividade, a genealogia” (DANTES, 2000, p.7).

Parece ter sido a aproximação, os sentimentos, o olhar atento, a postura curiosa em torno da fotografia e da narrativa dos avós sobre a rua onde vive e a participação do avô na abertura dessa, em um mutirão contadas na infância, recursos metodológicos, como na ideia de Dantas (2000), que fizeram parte dos mobilizadores do movimento da Margarida no eleger o tema e caminhar entre fontes e vozes para ampliar o enquadre da fotografia e das narrativas ouvidas no passado, no convívio familiar, uns dos pontos de partida da caminhada. Buscando acompanhar as narradoras que colaboraram com este estudo em seus itinerários de construção do conhecimento, partiu-se, então, para outro tema gerador do diálogo com elas.

## 4.2 Um olhar para o território: o caminhar entre fontes e vozes

No encontro com as narradoras, outro tema gerador do diálogo foi sobre o caminhar das participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e de seus desdobramentos no processo de coleta das informações sobre o tema por elas escolhido, procurando conhecer as fontes que buscaram e como foi a vivência de ouvir o outro. A esse respeito, Margarida que escolheu como tema de estudo e registro a rua que seu avô ajudou a abrir em mutirão e onde viveu conta que:

*“Então, na época, minha avó tava viva, ano passado. Eu fui conversar com ela. Porque aí assim, deu aquela vontade de pegar a foto, levar a foto pra ela e aí dizer de novo, perguntar quem era o vô ali. Ela confirmou aquela pessoa ali da foto. Só que a vó não tava mais tão lúcida assim. Pra ela essa história não era importante, assim. Já tava “ai, que que é isso aí?” [fala bem baixo nesse momento, como se imitando a fala da avó]. As pessoas antigas às vezes não acreditam que elas têm muito pra dizer, né?, que o que elas falam é importante e acham que num é, né? Daí ela não me contou muita coisa. Daí eu comecei a falar com meu pai. Pai, eu preciso de informações, com quem será que eu converso? Daí ele disse “Ah, fala com seu Mozinha”, né?, que é o senhor Moser que eu fiz uma entrevista com ele. Ele mora não na rua, mas próximo assim né? Que... o pai diz assim que “Ele era tratorista”, que “Ele ajudou depois com o trator”, “Ele é uma pessoa bem lúcida, ele vai te ajudar”. Ai foi a primeira pessoa que eu conversei, com seu Mozinha. Daí o seu Mozinha contou várias coisas, né? Ele conta a história, bastante detalhes, sabe os antigos que moravam, que eram os primeiros donos. Ele trouxe isso pra mim. O contato dele com o senhor que doou as terras pra que fosse feita a abertura da rua. Que a ideia da rua, daí ele coloca né?, que era do padre fazer uma igreja que integrasse duas comunidades no topo do morro [...]. Que depois não deu certo, mas enfim. [...] mas a rua ficou aberta. E ele teve contato, seu Mozinha com esse senhor que doou esse terreno. Então ele fala muita coisa do que esse senhor falava. Eu sinto que minha pesquisa ainda tá incompleta. Eu ainda tenho que procurar mais pessoas, né? Na época daí eu falei com mais um senhor, que sem querer, é um tio do meu marido, que conversando na casa de minha sogra, assim tava falando que estava fazendo essa pesquisa e ela falou “Mas o tio José também abriu essa rua”, que é irmão dela, né?, não é meu parente, no caso, é parente agora de casada. “O*

tio Zeca", no caso ela fala, né?. E conversando com ele... só que como ele foi morar pra Gaspar, há muitos anos, ele troca assim muita coisa. Ele não ficou aqui em Massaranduba, então ele... percebi assim que não bate algumas coisas do que ele fala, né?, de data, assim ele trocou, né?, enfim. Que depois seu Mozinha confirmou e daí assim pelos dados também da época de que o padre estava realmente aqui, então bate mais com a do seu Mozinha mesmo, seu Moser. E o tio daí coloca... só que daí ele coloca uma parte bonita desse sentimento de do movimento que o padre fez. Porque ele era de uma região, né?, de Massarandubinha, e esse padre envolvia todas as regiões de Massaranduba para um mutirão que ele queria assim, sabe, pra essa ideia dele, né? Ele chamava as pessoas que tinham ferramentas, né?, que eram dispostas, agricultores. [...] E na época o tio tinha motosserra. Isso ajudava a serrar a lenha. Então foi ele e o pai dele, no caso, já falecido, né? Então ele tem hoje... quase oitenta anos vamos dizer assim, né? [...] Então, foi legal também porque ele relatou porque ele tava lá. O senhor Mozinha depois entrou com o trator daí para fazer uma outra terraplenagem. Enfim, esses dois que eu conversei. Conversei com meu pai, também, mas pai não era morador dali. Ele foi um dos primeiros moradores, assim, ele conta, mas a rua já estava aberta. E aí eu tenho que conversar ainda com, é..., conversei com um senhor que mora ali, que mora mais ou menos desde o começo, é..., e tenho que conversar também com outro também que ele me indicou, no caso, que foram os dois primeiros que eles queriam até tá junto pra conversar, mas vai ser meio difícil, então, eu vou fazer isso ainda, conversar com cada um. E tem uma pessoa que eu também quero buscar informações que é a neta do senhor Bertodo Guessser, que mora ainda ali na redondeza e ela disse que tem fotos, algumas coisas mais antigas. Eu quero investigar isso. Essas três pessoas eu ainda quero conversar, né? Logo né? [risos] tá aí né?" (Margarida, 36 anos).

Questionada sobre como foi para ela ouvir essas pessoas, diz que:

"Ah, eu gosto de conversar com pessoa assim que, né?, dessas histórias antigas. Acho que isso me acrescenta, é... acrescenta história, parte de conhecimento, cultura, o respeito. Acho que isso me traz, sentimentos que me trazem, assim, que eu aprendo com eles né? Eu gosto. Sempre gostei. Gosto de ser pesquisadora

*também, isso também me motiva né? Deixar algo escrito também, contribuir. Enfim...*" (Margarida, 36 anos).

Margarida inicia sua narrativa falando sobre sua busca pela avó e por suas memórias. A avó foi uma das pessoas que cativou a curiosidade da Margarida ao narrar e mostrar uma fotografia, ainda na sua infância, retratando a participação do avô na abertura da rua onde ela viveu. Como diz Walter Benjamin, sobre o encontro entre o(a) narrador(a) e quem escuta: "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes" (BENJAMIN, 1994, p.201). Recorrendo ao acervo da vida, os avós da Margarida narraram no passado fragmentos da história da abertura de uma rua que tinha significado na experiência da pequena Margarida. Anos depois, envolta por outras experiências ao longo da vida, Margarida retoma o movimento de narrativa e escuta sobre o mesmo tema com a avó. Penso ter esse tipo de vivência potencial de nutrir, com lenta mastigação e assimilação, retomando aqui as ideias da Bosi (1994) quando compara narração e o excesso de informações da comunicação de massa, que podem inchar sem nutrir. Não se quer dizer com isso que as informações provenientes dos meios de comunicação de massa devam ser ignoradas, e sim chamar a atenção para o valor dos encontros, narrativas, escutas, diálogos.

Para Margarida, às vezes, as pessoas com mais idade acham que não têm muito o que dizer e reflete que ela aprende com elas. Dialoga com as reflexões da Margarida as reflexões da Bosi (1994), que considera a conversa evocativa de um velho, termo utilizado pela autora, desalienadora para quem sabe ouvi-la. Importante trazer, aqui, também, as reflexões da Bosi sobre o velho, as lembranças e seu retraimento social. Diz que:

Nas lembranças de velhos aparecem e nos surpreendem pela sua riqueza. O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que, quando as perdemos, nos fazem sentir diminuir e morrer. Ele nos aborrece com o excesso de experiência que quer aconselhar, providenciar, prever. Se protestamos contra seus conselhos, pode calar-se e talvez querer acertar o passo com os mais jovens. Essa adaptação falha com frequência, pois o ancião se vê privado de sua função e deve desempenhar uma nova, ágil demais para o seu passo lento. A sociedade perde com isso. Se a criança ainda não ocupou nela seu lugar, é

sempre uma força em expansão. O velho é alguém que se retrai de seu lugar social e este encolhimento é uma perda e um empobrecimento para todos (BOSI, 1994, p.83).

O tempo passou e levou a avó da Margarida. Procurando pessoas e suas narrativas sobre a história da rua em que viveu, Margarida foi em busca, também, de outras pessoas idosas. Em meio às narrativas, deparou-se com falas com informações contrastantes, diferentes entre si. Como expõe Bosi (1994), às vezes, ocorrem falhas na localização temporal de um acontecimento. A autora entende que os(as) memorialistas contam sua verdade, de forma que ser inexato não invalida o testemunho (BOSI, 2003). A mesma pessoa que parece ter feito um deslize na localização temporal de um acontecimento, pôde narrar sobre ele, sobre experiências vividas, envolto pelas lembranças cativadas pelo momento presente, pelo encontro e escuta da Margarida.

Margarida, ao conversar com as pessoas sobre a abertura da rua em que viveu, realizou entrevistas gravadas, coletou os termos de cessão das entrevistas e que autorizam a publicação na íntegra ou em partes, materiais guardados no Museu Histórico Municipal de Massaranduba.

Camélia, sobre o seu caminhar no processo de coleta de informações sobre o tema por ela eleito, narra que:

*“Sobre a minha casa, né? Eu tinha já uma entrevista com um senhor [...]. Ele é um herdeiro da família [...] que comprou lá e construiu todo o complexo. Eles compraram a minha casa que já era uma venda. Mas isso foi de fala em fala. Não tem escritos. Então assim, notas, fui atrás de documentos, de notas, de registros em livros de cartório. Achei assim os blocos, achei... Porque eu também ajudava a minha sogra, então depois que a gente desativou o comércio a gente guardou essas coisas. Eu já tinha esse capricho. Eu sempre quis guardar as coisas, nunca fui de jogar fora, então... [...] Eu tenho assim... não sei... uma facilidade... não sei como dizer... mas onde eu vou eu consigo e gosto de conversar sobre isso. Sobre quem trabalhava lá. Tipo "Ah, minha tia trabalhava lá no comércio". Então "Como que era isso lá?", "A mãe comprava como um tipo de compra", né? "O que eles compravam lá?", "Quem ia comprar?". E isso eu converso muito com as pessoas. Em todos os espaços, assim. As pessoas vêm lá em casa ou quando eu saio, eu converso muito sobre isso. Então as falas foram muito, mas escrito eu tenho muito pouco. E daí fui*

*pra livros. Livros que traziam as mesmas histórias, no mesmo espaço de tempo, né? Como é que era o comércio, como é que foi essa colonização do grupo que veio naquela época. Tentei por ali, me identificando, né? A escola também, ajudou. O livro da Ivoni ajudou muito” (Camélia, 53 anos).*

Perguntada sobre como a escola ajudou disse:

*“A escola... porque assim... A gente fazia muitos projetos na escola. Então fizemos o projeto do cemitério, por exemplo. A gente fez toda a pesquisa do cemitério. Como ele foi criado, quem foram os primeiros, como eles enterravam, como eles faziam. Então isso tá registrado na escola, né? Em forma de apostila, mas tá registrado. Então eu fui na escola, conversei com eles. Daí vi lá pessoas que ainda estão vivas, que gostam de conversar. Fui na casa das pessoas conversar com eles, né? Eu tenho um cunhado, não é muito mais velho, tem sessenta e poucos anos, mas ele sempre ajudou o pai no comércio e ele tem uma memória muito boa pras famílias. Quem morava mais lá pra cima, né? Porque, né?, hoje tem regiões assim bem pouco povoadas. Então ele também me ajudou nisso, a identificar essas pessoas. E daí eu fui atrás. E a escola tem alguns projetos, sobre o Rio Massarandubinha, sobre a produção do arroz. E isso me ajudou a trazer dados pra colocar na minha, no meu texto” (Camélia, 53 anos).*

Camélia, ao olhar para o território e estudar e escrever sobre uma casa centenária, caminhou em meio a fontes escritas e narrativas orais em encontros informais ao longo da vida. Sobre a vivência de ouvir as pessoas falarem sobre esse tema conta:

*“Gratificante é pouco. [Risos] É uma emoção, é uma coisa... eu fico, parece... flutuando no espaço. As histórias parecem que passam na minha cabeça assim como... com 3D. Eu consigo me colocar neles... e isso me faz muito bem. Me deixa muito, muito alegre, muito contente. A... e nas conversas assim... eu poder, as vezes, assim, interferir, ajudar eles, esclarecer algumas coisas. Isso pra mim é muito gratificante. E acima de tudo entra muito o emocional também. Eu fico emocionada, eu fico feliz, muito feliz em conversar sobre a família do meu avô, a família da minha*

*tia, aquele grupo que veio e fez isso. Ah, como agora tem uma polêmica na igreja... então, ah falar com as pessoas, com a família daqueles que ajudaram a fazer a igreja, a construir aquela pequena parte e isso crescendo. Eu me sinto muito bem, muito bem. E daí, também, eu me cobro” (Camélia, 53 anos).*

Sobre o cobrar-se explica que:

*“Eu acho que eu tenho uma responsabilidade grande nesse ponto também. Porque, assim, muitos não estudaram, muitos não têm acesso a isso. E muitos... Parece que ainda nossa comunidade, como é uma comunidade de... de... Assim... Eles acham que os livros, a cultura em si está na mão... está longe deles. Eles acham que eles não sabem e na verdade eles sabem tudo. E eles sabem do modo mais simples, que é aquilo que eles viveram com os pais, aquilo que eles viveram, passaram. Tiveram que passar as coisas, né? Então, eu me sinto também responsável em ajudar eles e incentivar eles a passar pros filhos, passar pras pessoas que vem, guardar. Hoje eu tô com... assim, eu tô vivendo um momento muito bom no... É igual a história... Todo lugar foi assim... E no meu lugar foi muito forte a época do jogar tudo fora. “Ah veio o armário bonito sob medida de MDF, eu queimo o armário da minha vó e boto o armário de MDF”. Então, a gente passou por essa fase muito difícil. Ver, as vezes, as coisas sendo jogada fora, sendo dada pra pessoas que levavam embora pra vender, ou, pra, né?, colecionar. E hoje já a comunidade está revertendo. Eles trazem coisas pra mim. “Ah, isso aqui, lá em casa não tem mais lugar, mas eu não quero jogar fora. E eu sei que tu vai guardar”. Então, eles trazem pra mim essas coisas e pedem pra eu guardar. Outros já conseguem cuidar das coisas que têm, não jogar fora. Então eu sinto muita alegria nisso, muito prazer nisso, em ter contribuído pras pessoas se conscientizar que eu posso ter o novo, eu não preciso me me privar, né?, da modernidade, do conforto, mas também não preciso jogar fora a minha história, a história da minha família” (Camélia, 53 anos).*

Enquanto Margarida refletiu sobre as pessoas idosas pensarem, às vezes, que não têm muito o que dizer, Camélia refletiu sobre as pessoas que não estudaram acharem que a cultura está longe delas e que não têm saberes, vendo, contudo, muitos conhecimentos entre elas. As palavras da Camélia dialogam com o

que diz Brandão (1981) sobre cultura, entendendo, o autor, ser tudo que foi transformado da natureza e significado pelo ser humano. Brandão (2008, p.34) entende ainda que, cada pessoa “(...) é uma fonte única e original de saber e de sentido”. A fala da Camélia caminha na mesma direção da ideia de Paulo Freire de que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. A narrativa de um jogo proposto por ele para um grupo de camponeses ilustra bem essa concepção.

Em uma roda de conversa, em 1982, encontro registrado e transformado em um documento no mesmo ano, e relançado em publicação do campo da educação popular em saúde em 2007, Paulo Freire conta que em uma casa camponesa no Chile os camponeses estavam inibidos não querendo discutir com ele, considerado o doutor. Paulo Freire propôs um jogo de perguntas entre ele e os camponeses, de forma que cada lado marcava um ponto quando o outro não acertava a pergunta. Freire iniciou o jogo perguntando o que é a hermenêutica socrática. Conta que os camponeses riram, não sabiam o que era. Em seguida, os camponeses fizeram uma pergunta para Freire sobre semeadura, que não sabia a resposta. O jogo terminou em 10 a 10 e Freire narra que os camponeses convenceram-se que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo (CECCIM, 2007).

Em sua narrativa, Camélia fala do seu movimento de escuta e de fala, não “ao” outro(a), mas “com” o(a) outro(a). Fala do ouvir a palavra do(a) outro(a) e dizer a dela, em movimento de diálogo. Para Freire: “Na medida (...) em que eu parto do reconhecimento do teu direito de ‘dizer a sua palavra’, quando eu te falo porque te ouvi, eu faço mais do que fala ‘a ti’, eu falo ‘contigo’” e reflete que, no Brasil, há muita gente falando “pra” gente e não “com” a gente (CECCIM, 2007, p.35). A escuta não diminui a capacidade de se posicionar e sim permite melhor colocar-se do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2011).

Camélia reflete sobre os objetos na sua relação com nossas histórias e sobre o movimento humano de jogá-los fora ou guardar. Nesse contexto, menciona o armário bonito sob medida de MDF e o armário de vó, e defende não o privar-se dos confortos advindos com a modernidade e sim o desfrutá-los sem, contudo, jogar fora as nossas histórias. Bosi (1994, p.441) também reflete sobre os objetos e considera que: “Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Mais que da ordem e da beleza, falam à nossa alma em sua doce língua natal”.



Bosi discorre sobre os objetos biográficos e os objetos de *status*. Violette Morin (*apud* BOSI, 1994; 2003) chama de objetos biográficos os que envelhecem com o possuidor e que se incorporam à sua vida, representando uma experiência vivida. A medalha do esportista e o mapa-múndi do viajante são exemplos de objetos biográficos (BOSI, 1994).

Os objetos de *status*, por sua vez, são objetos valorizados pela moda, mas que não se enraízam nos interiores, não envelhecem com o dono, somente se deterioram. A sociedade de consumo é rápida na produção, circulação e descarte dos objetos de *status*, criando o objeto descartável. Acrescenta que: “Faz parte da estética neocapitalista o desprezo pelas coisas gastas, usadas, com marcas do trabalho e da vida. Preferem-se objetos novos, frios, protocolares. No entanto, os velhos objetos estão impregnados de biografia e de memória” (BOSI, 2003, p.167).

Assim como na fala da Camélia, entendo dessas ideias da Bosi não um ataque contra o que é novo, pois como a própria autora afirma, “(...) as representações da cultura estão sempre ligadas às de liberdade” (BOSI, 2003, p.157). E em outro momento, discorrendo sobre a memória da cidade e a história da paisagem do bairro, diz que: “Faz parte da dialética do espírito moderno essa tensão diária entre a transformação e a resistência. Mas ser moderno para Berman é não perder os vínculos com o passado para não sermos eliminados num sorvedouro” (BOSI, 2003, p.77).

Sem desconsiderar a complexidade da dialética do espírito moderno, a autora chama atenção para a noção de que os objetos biográficos são insubstituíveis e ao envelhecer com as pessoas “(...) dão a pacífica sensação de continuidade” (BOSI, 2003, p.26).

Sobre a dialética da memória e da identidade, Candau (2016), por sua vez, comenta que:

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (CANDAU, 2016, p.16).

Como expõe Candau (2016, p.18), “(...) o jogo da memória que vem fundar a identidade é necessariamente feito de lembranças e esquecimentos (...)”. O que

guardar, o que deixar no esquecimento? As escolhas memoriais acontecem ao longo da vida. Em meio a narrativa da Camélia e das ideias dos autores e das autoras aqui em diálogo, fica a reflexão sobre a importância não da petrificação do espaço urbano, do impedimento de mudanças no cenário, do congelamento no tempo, da abdicação da incorporação no cotidiano de novos bens produzidos pelos seres humanos, e sim da atenção à memória, matéria-prima das narrativas, das histórias e indissoluvelmente ligada à identidade, tendo em mente que, como expõe Candau (2016), a memória esquecida não é sempre um campo de ruínas, podendo ser canteiro de obras, pode ser necessária aos laços sociais de um grupo, bem como para a afirmação da identidade. Pode liberar as pessoas de lembranças dolorosas de seu passado.

Camélia, cativada pelo olhar para a casa centenária, já de longas datas caminha entre fontes e vozes em seu processo de melhor conhecer a história local. Seu caminhar é envolto por conversas informais em diferentes locais sobre essa temática, bem como pelos documentos existentes no local e por livros que narram histórias de outras localidades que possuem semelhanças com as do território a que pertence.

Íris, sobre seu caminhar no processo de coleta de informações sobre a manifestação cultural Bom Princípio de Ano Novo, narra que:

*“Ah, foi muito legal. Assim... a gente ... Eu sempre vou falar da professora [...] que a gente fez junta, né? É... Assim, as pessoas contar, sabe, a experiência que tiveram, que nem meu pai, assim. Ele lembrou de coisas que nunca tinha contato pra gente. Daí, das minhas primas, da minha prima que foi entrevistada por mim, dos meus primos também, sabe. Então... Ah, foi muito bom, assim... das aventuras que eles passavam quando saiam de madrugada. Como as famílias se sentiam felizes em recebe-los, né?, principalmente se era homem, né? Porque tem aquela coisa que a gente até pesquisou, mas a gente acredita que é da cultura, sabe. Mulher ficava em casa preparando as coisas, enquanto os meninos saiam pra desejar o Bom princípio de ano novo. Foi bem gratificante, assim, sabe, ouvir esses relatos dessas pessoas”* (Íris, 39 anos).

Questionada se o texto escrito havia sido baseado em relatos da família, Íris conta:

*“Isso. Porque a gente procurou sobre isso, também, na internet. Tem até e é nas outras cidades que também são de origem italiana, assim, né? que nem Rodeio, Ascurra, sabe. E é a mesma manifestação lá, a mesma movimentação assim de pessoas, de... a maioria de meninos, que saem também pela madrugada. Então, é parecido com o nosso. Mas o que a gente escreveu é em cima das nossas histórias, daquilo que a gente viveu. No caso da professora [...] mais, porque ela viveu mesmo. Eu não, só nos bastidores, sabe” (Íris, 39 anos).*

Em seguida, perguntei sobre a vivência de investigar sobre a não participação das mulheres no Bom Princípio de Ano Novo em dada comunidade em dado tempo. Conta:

*“A gente perguntou pros nossos entrevistados todos, né? “Por que que as mulheres não iam?”. Ai eles não sabiam nos responder. Até as pessoas de mais idade também não. “Ah, porque tinha que ficar em casa ajudando a mãe a fazer o café, a preparar os pacotinhos pra quando chegassem as pessoas”. Dai a gente pesquisou em livro e na internet também. Isso é cultural, né? Que assim, a mulher ficava com os trabalhos domésticos e o homem não. Então, acompanhavam os pais os meninos, acompanhava os pais. Mas depois de muita insistência, eu acho, das meninas, elas começaram a participar na comunidade, porque uma das entrevistadas minha é a minha prima, menina, né?, e ela disse não, que ela começou a participar, mas só aos nove anos, sabe. Enquanto isso, meu avô, né?, o nono, não deixava ela ir. Então, aos nove anos sim. Depois de tanta insistência sim. Então isso é uma coisa cultural. E já na comunidade Segundo Braço do Norte não teve isso, sabe, de as meninas não participarem. Elas podiam participar. Então, razão, uma lógica pra isso a gente não tem, né?, uma explicação, assim, maior. Nem os homens entrevistados sabiam dizer” (Íris, 39 anos).*

Sobre o que fica de reflexão, narra:

*“De que hoje a gente pode muito mais, a mulher, né? Ela pode fazer tudo, né?, consegue muito mais coisas, tanto na área social, no trabalho, em tudo, no lazer e antes não. E elas também não se questionavam “Ah, por que que eu vou ficar em*

*casa?", né?, "Por que que eu não posso participar?". Então essa minha prima ela diz "Ah, eu sempre pedia pro nono pra ir, mas ele dizia que não que tinha que ficar ajudando a minha mãe", a mãe dela, né?, "a fazer os pacotinhos, a receber as pessoas". Isso aí. Uma coisa de se perguntar, né?. Nunca ninguém parou e perguntou, e... né? Sabe, de... fazer diferente. Que nem, assim, a professora [...] disse "Não, mas eu sempre participei lá na minha comunidade." E já aqui, tão perto as duas comunidades, não, só os homens. A gente não achou nada assim de real "Ah, porque isso, isso, isso", sabe. A gente pesquisou aqui nos nossos livros da biblioteca e até na internet, as mesmas respostas. Hoje, a gente faz diferente, né? Mulher participa de tudo" (Íris, 39 anos).*

Falar em Bom Princípio de Ano Novo é falar em uma festividade. As festas populares, segundo Brandão (2008b, p.232), "(...) são imagens do que mulheres e homens fazem juntos quando se reúnem, numa quebra do cotidiano, para compartilhar algo, para conviver, rememorar, celebrar, festejar, honrar um deus, um santo ou alguma pessoa, enfim, comemorar algo: 'festar'".

Íris, sobre o Bom Princípio de Ano Novo, escreveu em parceria com outra professora. Caminhou entre suas próprias lembranças e lembranças contadas por familiares. Esses aceitaram compartilhar lembranças sobre o Bom Princípio de Ano Novo em entrevista e assinaram termo de cessão das narrativas. Fez, também, pesquisa em livro e na internet sobre o Bom Princípio de Ano Novo, identificando a existência dessa manifestação cultural, também, em outros municípios de origem italiana. Considerou ser gratificante a escuta das narrativas dos familiares sobre as vivências em torno dessa festividade. Sobre memória e interação, diz Bosi (1994, p.414) que: "*O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado*".

Lançando olhar para a manifestação cultural Bom Princípio de Ano Novo, mencionou diferenças no que diz respeito a forma de participação das mulheres na festividade em diferentes épocas na mesma comunidade e entre comunidades. Em dada localidade e época, as mulheres participavam da festividade no espaço doméstico, enquanto aos homens a rua também era uma possibilidade.

Cabe, aqui, uma breve reflexão sobre o processo de socialização de mulheres e homens. Segundo Saffioti (2015), as mulheres são socializadas para desenvolverem comportamentos dóceis e apaziguadores, ao passo que os homens

são socializados para desenvolver condutas perigosas, que demonstrem força e coragem. Aos homens, sempre lhes foram cobrado o prover as necessidades materiais da família. A manifestação de choro e de sensibilidade, por outro lado, é comumente negada. O sexismo reflete uma estrutura de poder, com distribuição desigual entre homens e mulheres, prejudicando a ambos e sua relação, tendo nisso a mulher um maior saldo negativo. Segundo a autora: “As mulheres são ‘amputadas’, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder” (SAFFIOTI, 2015, p.37). À mulher, por muito tempo, lhe coube o espaço doméstico e suas atividades, enquanto aos homens couberam as atividades nos espaços públicos. Os papéis e espaços atribuídos aos homens e às mulheres têm passado por transformações, sendo socialmente construídos.

Uma festividade é uma manifestação cultural, sendo atravessada pelas visões de mundo de uma sociedade. Interessante observar que o lançar olhar para uma festividade traz consigo a possibilidade de perceber, por exemplo, as relações existentes entre homens e mulheres, bem como as mudanças que ocorreram ao longo do tempo. Uma festividade, assim como uma casa centenária ou uma rua, são elementos de um território e possuem aspectos sociais e culturais que ao se lançar olhar mediatizado por distintas fontes e vozes podem fomentar reflexões, aprendizados. Buscando compreender as contribuições da vivência de estudo e escrita sobre um patrimônio cultural da comunidade para seus processos educativos, contando, também, com narrativas orais que se partiu para o quarto tema gerador no diálogo com as narradoras colaboradoras deste estudo.

#### **4.3 Prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e pela narrativa oral: contribuições para o processo educativo**

O quarto tema gerador é um convite a reflexão sobre a importância ou não do estudo, registro e escuta das pessoas da comunidade sobre o tema eleito pelas narradoras para os seus processos educativos. A esse respeito, Margarida afirmou que sim e justifica contando que:

*“Porque eu acho assim, nem tudo tá escrito, né? As vivências... Elas, é... O seu Mozinha, por exemplo, ele também tem esse sentimento de querer deixar guardado*

*as coisas, assim. De querer marcar assim. Não de querer se aparecer, né? Porque pelo o que ele me colocou, ele fez parte depois da reforma de uma igreja ali do centro, né?, como não deu certo aquela. E ele disse pra mim que ele tem guardado, que ele tomou cuidado de guardar, fazer uma lista de pessoas que iam ajudar, né?, tinha uma lista pra assinar. Ele tem isso guardado, ele tem fotos desde a pedra fundamental, então, assim esse valor que ele dá, assim, isso foi legal. Se eu acho que é importante? Sim porque eles têm muita coisa a contribuir que não tá escrito, que não tá... e eu acho que trazer isso a tona faz uma reflexão... opa! de repente é... quebra um paradigma que já tava posto, que foi colocado, né?. Eles trazem as vivências ali, de quem tava vivendo, o povo, como é que tava sentindo isso, como é que Massaranduba tava se mostrando enquanto tava crescendo, nos bastidores, vamos dizer assim. Não só aquela ideia de governo, de elite, de enfim, né? O próprio... monumen... posso falar de coisas, é... materiais, enfim, né?, não assim... vivências que trazem ali as situações realmente econômica que se vivia, né?, situações culturais ali que se vivia, que se fazia, os movimentos religiosos, a família, tudo isso é trazido na história oral, né? A história oral traz isso, né? Uma outra percepção. E eu acho que também a gente nem consegue escrever isso tudo também. Uma parte a gente traz, mas tudo não, né? Muita coisa se perde, né?"*  
(Margarida, 36 anos).

Sobre a importância do ouvir as pessoas, fazer estudo e registrar sobre um patrimônio cultural da comunidade, Margarida menciona o potencial de entrar em contato com as percepções das pessoas a respeito do que viveram, do que sentiram, contato com pontos de vista do povo sobre o vivido, bem como com o potencial disso provocar reflexões, quebrar paradigmas. Pode-se dizer, assim, dialogando, aqui, com Freire (2011), que favorece a curiosidade epistemológica, relacionada à capacidade de imaginar, perguntar, comparar, avaliar, refletir sobre o objeto, curiosidade que é mais organizada que a simples curiosidade vital aos seres humanos, compreendendo movimento que aproxima as pessoas de uma maior compreensão sobre o objeto, curiosidade essa sujeita a limites éticos.

Margarida menciona a existência de narrativas enunciadas pelo governo, pela elite, pelo povo, considerando importante a narrativa de quem viveu os episódios de dentro. Bosi (2003, p.15) diz que, por meio da memória oral, camadas da população não incluídas na história ensinada na escola dizem sua palavra e acrescenta que: "A

história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios”. Kessel (2004) entende, por sua vez, que:

Vivemos hoje numa sociedade em que a escrita é fundamental. Ela é a base para boa parte da comunicação e da transmissão de informações e teve a sua importância potencializada pelas novas tecnologias de informação. Se a oralidade não representa mais o veículo privilegiado para a transmissão de informações, ela é fundamental e insubstituível para a transmissão de certos tipos de saberes e para a construção de significados pelos grupos. (...) O acesso às experiências dos grupos não seria possível senão pela narração (KESSEL, 2004, p.57).

London e Kessel (2007) consideram que as narrativas orais articuladas a outras disponibilizadas em jornais, livros, filmes, proporcionam diversidade nos olhares e ajudam a entender o lugar em que vivemos.

Camélia, por sua vez, sobre a importância ou não do estudo, registro e escuta das pessoas da comunidade sobre o tema por ela eleito para seu processo educativo, afirma ter sido muito importante e conta que:

*“Amadureceu, tranquilizou, eu me reeduquei. Amadureceu muito a minha postura frente às outras pessoas”* (Camélia, 53 anos).

Diante do meu desejo de melhor entender sua afirmativa narra que:

*“Desde amá-las e sentir elas presentes na minha história. A história delas é muito parecida com a minha. A minha história é muito parecida com muitas. Então só ouvindo as pessoas que eu, a gente pode perceber isso, né? Não importa se eu vivi, ou escutei ou não escutei, mas hoje quando eu converso com as pessoas elas passam isso pra mim. Então, eu me sinto muito feliz, muito”* (Camélia, 53 anos).

Sobre ter dito que amadureceu e tranquilizou explica que:

*“Porque eu sinto esse amadurecimento da comunidade... em já passar a história, em ouvir, também é importante, né? Eu não preciso só falar, mas eu também ouvir, ouvir os outros, ouvir meu avô, meu pai. Quando tem uma conversa que tá acontecendo,*

*essa troca de ideias de contar o que eu passei, o que eu vivi, como era, como não era, ficar ouvindo também. E não achar que isso é coisa de velho, né? Eu acho que isso, isso tá acontecendo muito hoje já na nossa comunidade” (Camélia, 53 anos).*

Sobre ter reeducado comenta que:

*“Eu acho assim de de ... novamente ter vontade de escrever, né? Eu me eduquei, eu aprendi, aprendi a ouvir, aprendi a registrar, aprendi a fazer do pequeno, mas fazer aquilo que eu posso. E agora, com esse curso, eu de novo tive essa vontade de fazer. E eu me senti bem fazendo. Eu acho que eu tava assim com um bloqueio que eu não saberia escrever. Eu não sei escrever. E o grupo mostrou pra mim que dá pra escrever e que a gente pode escrever daquilo que a gente sente, daquilo que a gente ver e tá bom. Acho que isso pra mim isso foi reeducar” (Camélia, 53 anos).*

Por fim, acrescenta que:

*“Eu hoje eu consigo ler livros e tirar dele aquilo... e esse curso tá me proporcionando. Muito. Essa leitura da vida dos outros, a leitura das histórias, né? ... Como eu tô lendo agora o livro “A religiosidade e a cultura de Ibituba”. Então quantas coisas estão escritas lá que a gente tem aqui e agente não escreve. Então essa iniciativa, esse incentivo de escrever tá voltando em mim. E isso eu estou gostando muito. Talvez venha um novo tema [risos], eu acho que sim [risos]” (Camélia, 53 anos).*

A escuta, estudo e registro sobre um patrimônio cultural da comunidade contribuiu, segundo Camélia, para o reconhecimento de pontos comuns entre sua vida e dos demais. Expõe, também, que tal vivência reavivou o desejo de escrever, bem como deu outra tonalidade para suas leituras, valorizando a leitura de experiências de vida. Menciona o reconhecimento de que assim como outras comunidades a sua própria também tem o que contar. Kessel (2004, p.60) reflete que: “Ao trabalhar com a memória o grupo se constitui como produtor de saberes. Adquirem uma imagem positiva de si mesmos, capazes de se constituir como seres históricos, em estreita vinculação com a cultura de suas comunidades”.



A narrativa da Camélia, ao meu ver, convoca para a reflexão sobre a atenção ao outro(a). Nesse sentido cabe trazer a fala da Bosi (2003, p.190) ao considerar que: “A educação compreende uma liberdade em relação ao objeto, um desprendimento na visão do belo que derivam da qualidade de atenção”. A “liberdade para o objeto” seria o não se prender a si mesmo. A atenção, no entendimento da autora, é leve, é o contrário da certeza e da posse, é um sair de si. Inspirada em Simone Weil, diz ser a atenção uma forte generosidade.

A narrativa da Camélia faz refletir, também, sobre aspectos do aprender, que segundo Brandão e Borges (2008c, p.17) não se limita ao adquirir novos conhecimentos, sendo também uma reequilibração de todo o ser. Afirmam que:

(...) *aprender* não se limita a adquirir quantidades de conhecimentos e acumular porções do “adquirido”, mas significa, na outra margem do rio, transformar toda a consciência de mim mesmo através da integração de cada um novo saber carregado de sentido. Quando se faz um longo “ah!”, quando se aprende algo novo e relevante, cheio de uma desejada novidade, é porque se acabou de lograr algo mais do que “um novo conhecimento”. É porque a consciência que aprende- e de quem aprende - descobre com susto e alegria que já não é mais a mesma, depois “daquilo” (BRANDÃO; BORGES, 2008, p.17).

Íris também considerou importante para seu processo educativo ouvir as pessoas, fazer o estudo e registrar sobre o patrimônio cultural por ela escolhido. Narra que:

*“Hoje, quando a gente fala pros alunos, a gente fala mais assim “Ah, vocês têm que ouvir mais as histórias dos outros”, sabe. Porque eles não têm conhecimento do que as outras pessoas podem contribuir para a vida deles. É... Eu me refiro, assim, a um aluno que eu tenho que ele sempre conta as histórias que a avó dele conta, do primeiro ano. E outros não sabem, não dão bola pros avós ou pros pais. Então, assim, hoje é muita tecnologia, né? E eles se perdem nisso. E eu penso, assim, de a gente mesmo ... visitar essas pessoas, conhecer um pouco mais que foi muito bom, sabe”* (Íris, 39 anos).

Sobre o entendimento de que as pessoas podem contribuir, pergunto com o que ou como e Íris conta que:

*“Com essas histórias que eles têm. Porque assim, meu pai mora comigo sempre, sabe, mas ele nunca falou disso. Então, eu tive que elaborar essa pesquisa, essa entrevista com ele pra ele poder me contar algumas coisas. E hoje ainda ele fala de outras coisas, sabe, mas agora a gente já escreveu, já entregou, sabe. Então... umas histórias bem... porque daí ele se junta com os irmãos, quando a gente vai lá na casa dos meus tios “Ah, lembra daquilo que aconteceu?”. Se eu sabia antes, teria escrito sobre isso, né?” (Íris, 39 anos).*

Indago que tipos de ensinamentos ela pensa que isso proporcionou para ela e diz:

*“Ah, assim, aprendizado pra vida, de..., como eu posso explicar assim... De que vai ficar guardado, sabe. Ah, hoje não se faz mais lá nessa comunidade, mas se tivesse oportunidade participaria, né?, faria... Eu não tenho filhos, né?, mas ... faria com que ele participasse disso, né? Isso... Eu acho que é um legado que fica pra história, sabe” (Íris, 39 anos).*

Íris reflete que as crianças se beneficiariam de ouvir mais as histórias dos pais e dos avós, estando elas muito envolvidas pela tecnologia. Acreditando que essa escuta pode contribuir para o processo educativo das crianças, diz ter passado a estimular mais esses momentos de escuta das histórias dos avós e pais. Reflete que isso é benéfico não apenas para as crianças, mas também para adultos como ela, sendo algo prazeroso. Kessel (2004, p.55), sobre a memória-experiência, “(...) memória do vivido nos diferentes tempos das nossas vidas (...). Vivências que me ensinaram coisas, como preparar melhor a carne, ou fazer um bolo, ou plantar, ou consertar, ou construir. Lembranças que são a minha própria história” e o compartilhar, reflete que na sociedade contemporânea tem havido pouco espaço de troca desse tipo de lembrança de idosos e de jovens, de forma que ao passo que se tem mais recursos tecnológicos para registrar as memórias, há menos espaços para compartilhar a memória-experiência com os demais. Expõe ainda que:

Na medida em que os espaços de compartilhar narrativas vêm sendo suprimidos na sociedade contemporânea, é preciso criar espaços e situações em que as histórias possam emergir. É aí que a memória se exterioriza e passa a se articular às memórias de todos. Na forma de uma

roda de conversa, por exemplo, garante-se o espaço de dizer, de dividir o que se pensa, se sente e se descobre. Ali as memórias trazidas pelas crianças e pelos idosos, antes confinadas, podem ser partilhadas, combinadas a outras memórias presentes em relatos, imagens e textos escritos. A memória externada pode, assim, se articular às memórias de todos. Por isso é tão importante construir projetos com esse objetivo (KESSEL, 2004, p.58).

Diante da fala da Íris, é possível perceber que, ao fazer o estudo e registro sobre o Bom Princípio de Ano Novo, novos diálogos entre pai e filha aconteceram, fomentando momentos de trocas. Assim, o olhar para um patrimônio cultural da comunidade foi um estimulador do diálogo.

Uma rua, uma casa, uma festividade... elementos de um território com que as narradoras estabelecem relação de pertencimento, elementos sobre os quais se motivaram para lançar olhar, dialogar e escrever.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cativada pela fala de participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e por ideias da Bosi (1994) busquei caminhar movimentando-me entre o que me cerca, entre o simples, para melhor compreendê-lo, sendo a partir da abertura para o mundo que a pesquisa começa (STRECK, 2004).

Atravessada por questões e objetivos, caminhando entre fontes e vozes (narradoras, autores e autoras, colegas pesquisadores e pesquisadoras, orientadoras) é que este estudo foi desenvolvido. Esta dissertação também é uma narrativa, uma narrativa escrita do meu caminhar durante a pesquisa, o caminhar rumo a aproximação a um território, território que não é a simples superposição de sistemas naturais e sistemas de bens criados pelo ser humano, sendo chão e população um influenciando o outro (SANTOS, 2008); à uma vivência; à narradoras; ao objetivo de analisar os efeitos de uma prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural e pela narrativa oral tendo em vista a formação humana. É uma narrativa construída atravessada pelo olhar da pesquisadora, pelas ideias transmitidas pelas narrativas das pessoas entrevistadas que colaboraram com este estudo e pelas ideias dos autores e autoras, postos todos aqui em diálogo.

Paulo Freire (2011; 2014) defende prática educativa dialógica e que se parta da realidade dos sujeitos. Paulo Freire (2011) e Carlos Rodrigues Brandão (1984; 2008) entendem que o ensinar e o aprender ocorrem em diferentes espaços, não somente na escola e contribuem para o entendimento da educação e da cultura como dimensões entrelaçadas. Em consonância com a perspectiva do Freire, Maria Célia Teixeira Moura Santos (2008) e Tamanini (2015) consideram necessária prática educativa que tenha o patrimônio cultural da comunidade como referencial.

Tendo em vista que os seres humanos se educam mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2014), pela realidade e pela intercomunicação, trouxe para o diálogo as concepções da Ecléa Bosi (1994; 2003), que entende que por meio da memória dos velhos um mundo que não conhecemos pode chegar a nós e até humanizar o presente. Ecléa Bosi reflete sobre a memória dos velhos, enquanto Brandão (2008) ressalta os saberes simples e complexos existentes na criação popular, considerando importante a redescoberta do valor humano das criações populares. No encontro com o outro, para que exista comunicação entre as pessoas, Freire

(2011) menciona o dizer a sua palavra, a escuta e o silêncio para que o diálogo aconteça, bem como o respeito à diferença. O falar “com” é valorizado (FREIRE, 2011; 2014).

Sobre o ser humano, Freire (2011) o considera inconcluso e consciente de sua inconclusão, o que lhe coloca em permanente movimento de busca pelo conhecer mais a si e ao mundo. Na proposta de escrita sobre um patrimônio cultural da comunidade, no contexto do Projeto “Construindo Histórias e Identidades”, os temas eleitos pelas narradoras são elementos do território onde vivem, são temas relacionados às suas biografias. Partiram, assim, de realidades para elas familiares. Entendo o partir de um patrimônio cultural da comunidade em que se vive, elegido pela pessoa, e com que se tem relação de pertencimento como uma vivência de tempo vivo, no sentido dado por Bosi (2003), e como um importante motivador para o estudo e registro escrito, como fomentador do engajamento na busca pelo conhecer mais a si e ao mundo. A valorização das memórias do município, o desejo de deixar registradas para que não sumam e o compromisso com a educação, também foram marcantes motivadores.

Pessoas idosas, familiares, pessoas da comunidade, livros, fotografias, internet. Essas foram as fontes com que as narradoras caminharam em seus movimentos de busca, no itinerário da construção de uma escrita. Entraram em contato com narrativas orais de pessoas da região onde vivem, narrativas que recorrem ao acervo da vida vivida e incorporadas a experiência das ouvintes, como na ideia de Benjamin (1994). Sobre a experiência de ouvir os relatos das pessoas (idosos, familiares, pessoas da comunidade) sobre o patrimônio cultural por elas eleito, foram mencionados, por alguma das narradoras, o prazer, o aprender, o respeito, o perceber semelhanças com a vida do outro.

Sobre a importância do ouvir as pessoas, fazer estudo e registrar sobre um patrimônio cultural da comunidade, todas as narradoras que contribuíram com este estudo afirmaram sua importância. Dentre os aspectos mencionados estão o contato com pontos de vista do povo sobre o vivido, bem como com o potencial disso provocar reflexões e quebrar paradigmas; o perceber as semelhanças das próprias histórias com as histórias das outras pessoas proporcionado pela escuta dessas; a valorização da fala das pessoas mais velhas e de familiares, vistas com potencial de agregar conhecimentos, de ensinar; a valorização de leituras sobre experiências de

vida e o reconhecimento de que assim como outras comunidades a sua própria também tem o que contar.

Diante da pesquisa realizada, entendo que o estudo, a escrita e a escuta sobre um patrimônio cultural da comunidade a que o sujeito se sente pertencente é um potente mobilizador para a busca do conhecer mais. Que o partir de tema com quem se tem familiaridade possibilita a abertura para outros conhecimentos. Compreendo, também, que a escuta da fala das pessoas, feita por sujeitos adultos, no caso desta pesquisa, possibilita acessar diferentes pontos de vista, refletir criticamente, comparar, buscar entender a perspectiva do outro e dizer a sua palavra, de forma que a escuta não anula o sujeito que ouve. Entendo, ainda, que a escuta do outro a quem se foi em busca pode proporcionar momentos prazerosos, fomentar respeito e teias de diálogos. Desta forma, compreendo que o olhar para os patrimônios culturais da comunidade e a narrativa oral podem contribuir para uma formação humana, que caminha no sentido do respeito, do diálogo, das trocas de conhecimentos e de afetos.

Assim, concordo com Freire (2011) sobre a importância da curiosidade epistemológica, movimento que aproxima as pessoas de maior compreensão sobre o objeto, movimento sujeito a limites éticos; com London e Kessel (2007) sobre a possibilidade de melhor entender o lugar onde vivemos quando se articula narrativas orais a outras presentes nos jornais, livros, filmes entrando em contato com variedade de olhares; com Brandão (2008) quando entende que a poesia, a matemática, a física e o saber popular serem formas diferentes de entender e sentir o mundo, atribuindo valor a elas; bem como, por fim, com a ideia de Freire (2011) sobre a importância da alegria e da boniteza no movimento de ensinar e aprender.

Estamos vivendo um momento social em que temos acesso a muitas informações e a muitas ferramentas de comunicação (via internet e telefone celular). Ter acesso a muitas informações, contudo, não é garantia de construção de conhecimento, assim como facilidade de acesso a ferramentas de comunicação não é garantia de diálogo, de fala, escuta, silêncio, abertura para a busca pelo entendimento da perspectiva do outro e dizer a sua palavra. Presenciamos um momento social em que diversas informações circulam nas redes sociais da internet e em que algumas pessoas têm dificuldade em lançar olhar crítico sobre as informações acessadas. Penso que a prática da educação “bancária”, no sentido criticado por Freire, tem influência nisso, ao passo que nesse tipo de prática as

peças são habituadas a receberem “comunicados”, “depósitos” que apenas se memoriza e repete. Assim, entendo que práticas educativas que partem da realidade do sujeito na busca pelo saber mais e que sejam mediadas pelo diálogo, pelo falar “com”, podem contribuir para uma formação promotora de consciência crítica e de respeito aos demais.

Para compreender os efeitos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e pela narrativa oral tendo em vista a formação humana, caminhei, assim com as narradoras que contribuíram com este estudo, entre fontes e vozes. A aproximação a um território por meio do estudo de livros, jornais, sites da internet, pesquisa em arquivo histórico, bem como pela circulação no território e por alguma convivência com pessoas que o habitam foi essencial para compreender o contexto em que as falas e reflexões das narradoras e minhas estão inseridas. Como já exposto acima, o estudo sobre a história do estado e do município por diferentes fontes contribuiu para melhor entendimento de atos cotidianos sendo vistos em sua rede de relações de sentidos construídos no passado com desdobramentos no presente. Contribuíram, assim, para ampliação da minha consciência histórica. É possível extrapolar essa reflexão para fora do contexto desta pesquisa. É possível afirmar que conhecer aspectos da história de um território por meio dos documentos oficiais e das narrativas orais dos diferentes povos do povo oportuniza às pessoas, seja enquanto integrante de uma família, enquanto cidadão, enquanto profissional alocado em determinada comunidade, a possibilidade de melhor entender os indivíduos, suas falas, suas ações, as relações entre sujeitos e instituições.

A escuta das narradoras que colaboraram com este estudo mostra como cada ser é singular, como o vivido é sentido e significado de forma diferente, como cada pessoa tem suas histórias e potências, como cada sujeito tem muito a compartilhar e ensinar.

O estudo sobre educação, prática educativa, cultura, memória e narrativa fez-me olhar para os territórios com outro olhar. Como não prestar atenção nas escolhas memoriais retratadas em museus, em textos, em fotografias? Como não entender que há diferentes fontes e vozes e diferentes pontos de vista? Como não lançar olhar para a forma de encontro entre as pessoas, para o complexo movimento de abrir-se a perspectiva do outro, ouvir sua palavra e dizer a sua, falando “com” o outro?

Educação e cultura, categorias intrínsecas e inerentes à vida humana, envoltas por encontros, memórias, narrativas. As reflexões aqui apresentadas têm muito dos saberes e fazeres das narradoras que colaboraram com este estudo, para com quem tenho sentimento de gratidão.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p.34-48.

ADAMI, Luiz Saulo; ROSA, Tina. **Terra generosa: história de Massaranduba - SC**. Blumenau: S&T, 2004. 312p.

ALBERTI, Verena. História oral e terapia: o exemplo alemão. In: \_\_\_\_\_ **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 45-59.

ASSMANN, Jan. Memória Comunicativa e Memória Cultural. **Revista História Oral**, v. 19, n. 1, p. 115-127, jan-jun, 2016.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_, **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas 1), p.165-196.

\_\_\_\_\_. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_, **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas 1), p.197-221.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, 484p.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, 219p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2008, p.25-38.

\_\_\_\_\_. Festas de trabalho. In: SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b, p.231-239.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.7, p.12-25, jan./dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde**. Brasília, 2012.

BRUNO, Cristina. **Museologia e museus**: princípios, problemas e métodos. Cadernos de Sociomuseologia. Centro de Estudos de Sociomuseologia. ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1997, 133p.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, 219p.

CECCIM, R. B.. Pacientes impacientes: Paulo Freire. In: Ministério da Saúde. (Org.). **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Brasília - DF: 2007, p. 32-45.

COSTA, S. L.; MACIEL, T. M. F. B. . Os sentidos da comunidade: a memória de bairro e suas construções intergeracionais em estudos de comunidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia** (UFRJ. 2003), v. 61, p. 60-72, 2009.

DANTAS, Eugênia Maria. **Memória, educação, fotografia**: leituras complexas. I Congresso Brasileiro de História da Educação. 2000. Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/82>> Acesso em: nov. 2017.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001, p.31-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22ªed. - São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009, 72p.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV**, São Paulo, Brasil, p.57-63, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, v.18, n.39, set./dez., p.59-75, 2016.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p.25-33.

KESSEL, Z. Lembrar, contar, compartilhar: a memória como caminho para o diálogo intergeracional. **A Terceira Idade**, São Paulo, v. 15, n.30, p. 52-63, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003, 224p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=421060&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

IPHAN. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014, 62p.

LONDON, Helena Dória (coordenação); KESSEL, Zilda. **Guia histórias da nossa terra**: um trabalho com memória oral na escola/ coordenação Sonia Helena Dória London; texto Zilda Kessel. Uberlândia, MG: Instituto Algar de Responsabilidade Social; São Paulo: Instituto Avisalá: Museu da Pessoa, 2007. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/entenda/portfolio/publicacoes/metodologia/guia-historias-da-nossa-terra-2007>>. Acesso: set. 2016.

MASSARANDUBA. Lei Nº 1236/2010, de 22 de outubro de 2010. Dispõe sobre a criação do Museu Histórico Municipal de Massaranduba, e dá outras providências. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 3084/2015, de 23 de março de 2015. Dispõe sobre o Regimento Interno estabelecido para o Museu Municipal de Massaranduba. 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed São Paulo: Hucitec, 2000. 269p.

\_\_\_\_\_. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.9-29.

MUNICÍPIO DE MASSARANDUBA PORTAL DO CIDADÃO. Disponível em: <<https://massaranduba.atende.net>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

NETO, Otávio Crus. O trabalho de campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001, p.51-66.

PAIM, Aida Rotava; PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Tessitura de memórias e histórias educacionais: Projeto Marcos Históricos e Geográficos da cidade de Campinas/SP. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.2, n.7, Jul./Dez. 2012.

PESSOA, Jadir de Moura. Ofícios e saberes. In: \_\_\_\_\_ **Saberes em festa**: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia: Ed. UCG/ Kelps, 2005, p.59-75.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, p.3-15, 1989.

SAFFIOTI, Heleieth. A realidade nua e crua. In: \_\_\_\_\_ **Gênero, patriarcado, violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015, p.11-40.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros museológicos** - reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008. 255p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. A categoria de análise não é o território em si, mas o território utilizado. In: \_\_\_\_\_ **O Brasil**: Território e Sociedade no início do século XXI. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p.247-248.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 206p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO DE MASSARANDUBA. **Projeto Construindo Histórias e Identidades**. 2015.

SPEZIA, Maria Ivone Campigotto; RANGHETTI, Diva Spezia. **Massaranduba** - uma história em construção. Blumenau: Nova Letra, 2012. 172p.

STEIN, Elisia Kasprovicz; SPEZIA, Maria Ivoni Campigotto. Introdução – Do início uma ideia! Do trabalho, um olhar cuidadoso e curioso para as identidades, as culturas e os saberes comunitários de Massaranduba/SC. In: STEIN, Elisia Kasprovicz; SPEZIA, Maria Ivoni Campigotto; TAMANINI, Elizabete. **Histórias**,

**memórias e saberes comunitários em Massaranduba/SC em diálogos com a educação e a cultura.** Massaranduba/SC, 2017, p.19-34.

STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisar é pronunciar o mundo.** In: V Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba/PR. Cd-Rom do V Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004. v.1. p. 1-15. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa\\_Redonda/Mesa\\_Redonda/01\\_07\\_25\\_PESQUISAR\\_E\\_PRONUNCIAR\\_O\\_MUNDO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/01_07_25_PESQUISAR_E_PRONUNCIAR_O_MUNDO.pdf)>. Acesso: Ago./2016.

STRECK; D.R.; PITANO,S.C; MORETTI,C.Z.; SANTOS,K; LEMES,M.; PAULO,F.S. **Educação popular e docência.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014, 214p.

TAMANINI, Elizabete. **Vidas transplantadas:** museu, educação e a cultura material na (re)construção do passado. Orientador: Dr. Pedro Paulo Abreu Funari - Campinas: UNICAMP, 2001. Tese (Doutorado em Educação – UNICAMP).

\_\_\_\_\_. Educação popular e patrimônio cultural – a complexidade entre museu, escola e comunidade. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, UFSC – Florianópolis, 2015, 17p. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-4359.pdf>> Acesso em: mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação popular, patrimônio cultural e museu no século XXI - o que têm a nos dizer sobre a presença da mulher? **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 150-164, jan./abr. 2016

TAMANINI, Elizabete; PEIXER, Zilma Isabel. Educação e patrimônio cultural: diálogos entre cidade e campo como lugares de identidades ressonantes. **Tempo e argumento.** Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 30 – 50, jan/jun. 2011.

TIRONI, Cristiano Rodolfo. **As contribuições do Laboratório de Educação Matemática Isaac Newton para o Ensino de Matemática na Educação Básica na perspectiva da etnomatemática.** Orientadora: Dra. Vera Lúcia de Souza e Silva – Blumenau: FURB, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – FURB).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 385p.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica. **Memoria y Sociedad** / Bogotá (Colombia), v. 17, p.94-105, 2013.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; FUNARI, Pedro Paulo; CARVALHO, Aline. Apresentação. **Museus e identidades na América Latina**. São Paulo: Annablume/Unicamp, 2015, p.7-11.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.214-216.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Narrar, escutar e registrar histórias de vida e da comunidade como prática educativa: contribuições para a formação humana

**Pesquisador:** Camila Santiago da Rocha

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60057416.0.0000.5366

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.830.333

#### **Apresentação do Projeto:**

Como exposto no parecer número 1.796.119.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Como exposto no parecer número 1.796.119.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Como exposto no parecer número 1.796.119.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Como exposto no parecer número 1.796.119, contudo, a pesquisadora explicitou que é de sua responsabilidade a guarda, posse e descarte do material de pesquisa pelo período de cinco anos, como determina a Resolução 466/12.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Não se aplica.

#### **Recomendações:**

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 17.

**Bairro:** Zona Industrial

**CEP:** 89.219-710

**UF:** SC

**Município:** JOINVILLE

**Telefone:** (47)3461-9235

**E-mail:** comiteta@univille.br





UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.831.333

Segundo a Resolução 466/12, no item

#### XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no site da Univille Universidade.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "Narrar, escutar e registrar histórias de vida e da comunidade como prática educativa: contribuições para a formação humana", de CAAE 60057416.0.0000.5366 teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) Camila Santiago da Rocha, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/status-parecer/577374>).

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_792231.pdf	03/11/2016 17:10:43		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Camila.pdf	03/11/2016 17:08:25	Camila Santiago da Rocha	Aceito
Outros	Carta_de_Apresentacao_da_Pesquisa.pdf	16/09/2016 16:08:40	Camila Santiago da Rocha	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista.pdf	16/09/2016 16:06:25	Camila Santiago da Rocha	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.  
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89219-710  
 UF: SC Município: JOINVILLE  
 Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comiteca@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.000.000

Orçamento	Orçamento_Financeiro.pdf	16/09/2016 16:01:35	Camila Santiago da Rocha	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Execucao.pdf	16/09/2016 16:00:26	Camila Santiago da Rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao_coparticipant e_assinada.pdf	16/09/2016 15:58:33	Camila Santiago da Rocha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/09/2016 15:54:54	Camila Santiago da Rocha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_Camila.pdf	16/09/2016 15:53:32	Camila Santiago da Rocha	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	16/09/2016 15:45:45	Camila Santiago da Rocha	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOINVILLE, 18 de Novembro de 2016

Assinado por :  
Eleide Abril Gordon Findlay  
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 17.  
Bairro: Zona Industrial CEP: 89219-710  
UF: SC Município: JOINVILLE  
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitca@univille.br

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar em uma pesquisa científica intitulada “NARRAR, ESCUTAR E REGISTRAR HISTÓRIAS DE VIDA E DA COMUNIDADE COMO PRÁTICA EDUCATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA”, que será desenvolvida pela mestrandia CAMILA SANTIAGO DA ROCHA, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville, sob a coordenação da Profª Dr.a ELIZABETE TAMANINI. Este projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de analisar os efeitos produzidos pelo narrar, escutar e registrar histórias de vida e da comunidade para a formação humana bem como sua potência enquanto prática educativa, para tanto, a Pesquisa acima citada, teve início em março de 2016 (estudos prévios), com término previsto para dezembro de 2017.

Os dados serão coletados por meio da realização de entrevistas, mediante sua autorização. Destacamos que, pelo interesse científico, as entrevistas serão registradas via anotações em bloco de notas e por gravações de voz, desde seu consentimento, transcritas e posteriormente apresentadas para a sua aprovação. Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira sentir-se constrangido (a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você. É importante mencionar que você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira ao participar desta pesquisa.

Destacamos que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos, apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Conceitualmente toda coleta de dados envolvendo seres humanos acarreta em algum tipo de risco, incluindo os riscos inerentes à vida (risco mínimo). Lembramos ainda, que sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto por este estudo; promovendo benefícios de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e para a produção teórica sobre a temática prática educativa. Nesse sentido, os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas e da saúde, para tanto, peço a sua anuência. De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Os dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos, após este período, os documentos serão devidamente destruídos.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Profa Dra Elizabete Tamanini no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A, 227B. Bem como, com a pesquisadora, pelo telefone (47) 9106-7683, que estará disponível para esclarecimentos no horário das 13h às 17h. Atenção: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Univille. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Pesquisador responsável:

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito e declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito ou Responsável legal: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Carta de Apresentação da Pesquisa à Instituição Coparticipante

### CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Joinville, 12 de setembro de 2016.

Prezada Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba-SC:

Antecipadamente, agradeço por sua colaboração. O trabalho pelo qual solicito a participação do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba-SC faz parte do projeto de dissertação: “Narrar, escutar e registrar histórias de vida e da comunidade como prática educativa: contribuições para a formação humana”, do Mestrado que realizo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas da UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabete Tamanini.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar, por meio da observação de campo, da análise de documentos oficiais, da análise do contexto temporal, territorial e pedagógico do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba-SC e da entrevista com participantes do Projeto, analisar os efeitos produzidos pelo narrar, escutar e registrar histórias de vida e da comunidade para a formação humana bem como sua potência enquanto prática educativa. Trata-se de uma pesquisa com cunho qualitativo, que será problematizada a partir do aporte teórico de autores como: Walter Benjamin, Ecléa Bosí, Michael Pollak, Boaventura Sousa Santos, José Carlos Sebe B. Meihy, Fabíola Holanda, Verena Alberti, Paulo Freire, Elizabete Tamanini, Maria Célia T. M. Santos e outras fontes afins. Dessa forma, os instrumentos de pesquisa citados anteriormente partirão de temas gerados por essas leituras, tais como: práticas educativas, narrativas, memórias, saberes comunitários.

Considerando a importância de participação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba-SC por meio do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” nesta pesquisa, comprometo-me a resguardar o necessário anonimato sobre os dados, informações e opiniões aos quais tiver acesso, não permitindo que sejam identificadas as pessoas que participarão desta pesquisa. É importante informar que as entrevistas somente serão realizadas após a assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes do Projeto.

Vale ressaltar também, que a presente pesquisa será submetida ao CEP – Comitê de Ética e Pesquisa da Univille, regulamentado pela resolução CEPE nº 19/07, para aprovação.

Na certeza de poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para possíveis esclarecimentos sempre que se fizer necessário.

Atenciosamente,

Camila Santiago da Rocha  
camila.ninha@gmail.com

## APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



PREFEITURA MUNICIPAL DE MASSARANDUBA  
ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO

### DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Massaranduba, 15 de setembro de 2016

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa Instituição. Assim, autorizamos a Profa. ELIZABETE TAMANINI, docente da UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE, a realizar a pesquisa com o título "NARRAR, ESCUTAR E REGISTRAR HISTÓRIAS DE VIDA E DA COMUNIDADE COMO PRÁTICA EDUCATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA".

Cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que nossa Instituição SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO DE MASSARANDUBA-SC poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Professora de História/ Responsável Cultura e Museu de Massaranduba

CAPITAL CATARINENSE DO ARROZ

Rua 11 de Novembro, 2765 – Centro – Massaranduba – SC – Cep: 89108-000 - Fone/Fax: (47) 3379-4600  
e-mail: [de.cul@massaranduba.sc.gov.br](mailto:de.cul@massaranduba.sc.gov.br) - CNPJ: 83.102.483/0001-62

## APÊNDICE E – MATRIZ DE REFERÊNCIA

### **Título da pesquisa:**

Cultura, narrativas, escutas e registros de comunidades como prática educativa – olhares para o território de Massaranduba/SC

### **Objeto de estudo:**

Prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural e narrativas orais

### **Lócus da pesquisa:**

Projeto “Construindo histórias e identidades” e seus desdobramentos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba-SC, desenvolvido em 2016 e com continuidade em 2017.

### **Participantes:**

Para este estudo são entrevistadas três participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e de seus desdobramentos. Para a seleção das participantes entrevistadas, foram critérios de exclusão a não conclusão do curso de formação proposto pelo Projeto, a não realização de pesquisa e registro escrito sobre histórias de um patrimônio cultural da comunidade contando, também, com narrativa oral de pessoa do território e não aceite em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Para garantir diversidade entre as pessoas a serem entrevistadas, foram eleitas participantes do projeto vinculadas à gestão pública municipal, à rede de ensino e à comunidade, entendendo aqui pessoa vinculada à comunidade como sujeito não vinculado à gestão pública ou à rede de ensino.

A eleição das participantes entrevistadas deu-se respeitando os critérios de exclusão supracitados, bem como a busca pela diversidade acima exposta. Além disso, a seleção das entrevistadas deu-se segundo minha possibilidade de constatação de engajamento das participantes no processo de pesquisa e registro sobre histórias de um patrimônio cultural da comunidade, por meio da observação de alguns encontros do Projeto e de seus desdobramentos, bem como facilidade de acesso às entrevistadas. A justificativa da escolha de cada entrevistada será apresentada no capítulo de apresentação e análise das entrevistas.

**Abordagem:**

Qualitativa

**Instrumentos de Coleta:**

Observação participante e História Oral Temática

**Análise de dados:**

De acordo com orientações do método da história oral

<b>Questão de pesquisa:</b>	<b>Objetivo geral:</b>	<b>Objetivos específicos:</b>	<b>Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados (roteiro de entrevista)</b>
Que contribuições a prática educativa mediatizada pela escuta de narrativas orais e o registro de histórias de patrimônio cultural da comunidade trazem para a formação humana?	Analisar os efeitos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e a narrativa oral tendo em vista a formação humana.	Conhecer as motivações para o estudo e registro escrito sobre um patrimônio cultural da comunidade por pessoas não especialistas da área;	Na proposta de fazer registro escrito sobre um patrimônio cultural do seu município, feita pelo Projeto "Construindo histórias e identidades", o que o/a motivou a escrever sobre o tema por você elegido?
		Identificar e analisar os efeitos da prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural da comunidade e a narrativa oral.	Como foi o processo de coleta das informações sobre o tema por você escolhido? (Como foi chegar até as fontes? Chegando às fontes orais, como foi ouvir o outro?)  Você considera que ouvir as pessoas, fazer esse estudo e registrar é/foi importante para seu processo educativo? Por quê?

## APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Blocos Temáticos para as narrativas dos(as) participantes do Projeto "Construindo Histórias e Identidades" da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba-SC – apoiado em temas geradores - para o processo de Pesquisa.

Narradora: \_\_\_\_\_

Ouvinte/pesquisadora: Camila Santiago da Rocha

Data: / / Horário: \_\_\_\_\_

Local da Narração: \_\_\_\_\_

### **Temática da 1ª conversa: conhecendo o(a) narrador(a).**

- Fale um pouco sobre você (idade, tempo de residência em Massaranduba, grau de instrução, cargo ou função que exerce e tempo de experiência profissional).

### **Temática da 2ª Conversa: motivação para a escolha do tema estudado**

- Na proposta de fazer registro escrito sobre um patrimônio cultural do seu município, feita pelo Projeto "Construindo histórias e identidades", o que o/a motivou a escrever sobre o tema por você eleito?

### **Temática da 3ª Conversa: coleta das informações sobre o tema escolhido**

- Como foi o processo de coleta das informações sobre o tema por você escolhido? (Como foi chegar até as fontes? Chegando às fontes orais, como foi ouvir o outro?)

### **Temática da 4ª Conversa: escuta e registro como prática educativa**

- Você considera que ouvir as pessoas, fazer esse estudo e registrar é/foi importante para seu processo educativo? Por quê?



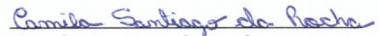
## AUTORIZAÇÃO

Nome da autora: Camila Santiago da Rocha

Título da Dissertação: **“Cultura, narrativas, escutas e registros de comunidades como prática educativa – olhares para o território de Massaranduba/SC”.**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 10/01/2018.

  
Camila Santiago da Rocha