

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGH)

**O CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLAR COMO LUGAR DE MEMÓRIA:
PERSPECTIVAS A RESPEITO DOS MUSEUS ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE
IRATI-PR**

IRATI

2021

JAYNE MARIA WITCHEMICHEN

**O CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLAR COMO LUGAR DE MEMÓRIA:
PERSPECTIVAS A RESPEITO DOS MUSEUS ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE
IRATI-PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em História, Curso de Pós-Graduação em História, Área de Concentração “História e Regiões”, da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO/PR.

Orientador: Prof. Dr. Geysa Dongley Germinari

Linha de Pesquisa: Espaços de Práticas e Relações de Poder

IRATI

2021

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

- W819c Witchemichen, Jayne Maria
 O Centro de Memória escolar como lugar de memória: perspectivas a respeito dos museus escolares do município de Irati-PR / Jayne Maria Witchemichen. -- Irati, 2021.
 xiv, 105 f. : il. ; 28 cm
- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em História, área de concentração em História e Regiões, 2021.
- Orientador: Geysongley Germinari
 Banca examinadora: Marlene Rosa Cainelli, Ana Maria Rufino Gillies, Geysongley Germinari
- Bibliografia
1. Centro de Memória. 2. Memória Escolar. 3. Lugar de memória. 4. História Local. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em História.

CDD 981



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP
Programa de Pós-Graduação em História – PPGH
Área de Concentração – História e Regiões



TERMO DE APROVAÇÃO

Jayne Maria Witchemichen

O Centro de Memória Escolar como Lugar de Memória: perspectivas a respeito dos museus escolares do município de Irati-PR

Dissertação aprovada em 22/09/2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em História, área de concentração em História e Regiões, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte Banca Examinadora:


Dr.^a Mariene Rosa Cainelli

Universidade Estadual de Londrina
Titular


Dr.^a Ana Maria Rufino Gillies

Universidade Estadual do Centro-Oeste
Titular


Dr. Geysa Dongley Germinari

Universidade Estadual do Centro-Oeste
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Irati – PR
2020

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas foram muito importantes neste processo e, agora, é o momento de agradecê-las por estarem ao meu lado, seja me ajudando, diretamente no trabalho, ou me incentivando a continuar.

De antemão, agradeço todas as pessoas que compreenderam a importância do mestrado para minha vida, e não me cobraram atenção nem me fizeram-se sentir culpada por priorizar esse momento de estudos. Esta dissertação significa muito para mim.

Ao meu orientador, professor Geysy Dongley Germinari, que além do direcionamento acadêmico, orientou e aconselhou-me em momentos delicados de desânimo na vida acadêmica e profissional. Algumas orientações foram como terapias! Obrigada pela leveza ao orientar-me.

À Banca, professora Ana Maria Rufino Gillies e professora Marlene Rosa Cainelli, profissionais que admiro há tanto tempo. Obrigada pelas ricas contribuições, foram fundamentais neste processo.

Meu muito obrigada às amigas do mestrado. Geovana Betu, que está presente em todos os meus perrengues e alegrias, desde 2015, e em tantos âmbitos da vida! Estou orgulhosa que estejamos concluindo mais essa etapa em nossa vida, juntas.

Gabriela Migon, minha conterrânea malletense, colega de sala desde a quinta série, e, depois de anos, estudando no ensino fundamental, médio, graduação e mestrado, tornamo-nos grandes amigas. Obrigada por todos esses anos de amizade e toda ajuda nesta dissertação.

Rosângela de Arruda Araújo, mulher forte e incrível que pude conhecer no mestrado. Você é um exemplo de força, carinho, determinação. Obrigada por ter sempre boas palavras para mim.

À amiga que, mesmo longe, nunca deixou de me apoiar. Embora seguindo caminhos tão diferentes continuamos com esse sentimento mútuo. Francielli Pauluk, sinto saudades todos os dias!

À minha amiga de infância, Paula Machinski, que nunca deixou de me ajudar, de me inspirar e de dar ideias de como melhorar neste processo do mestrado, seja em como não surtar, seja me ajudando com o abstract. Você me inspira muito, obrigada por tudo amiga!

Francielli Czelusniak Costa Chepluki e Rangel Chepluki, que sempre estão preocupados comigo, com minha saúde mental. Obrigada por sempre me acolherem na sua casa, seja para um café e conselhos, ou uma cerveja, risadas e longas conversas sobre literatura. Vocês ocupam uma parte muito significativa na minha vida.

Anderson Teixeira Renzcherchen, que acompanhou toda minha saga da graduação ao mestrado. Obrigada por ser o amigo que ajuda, que dá conselhos e sempre está pronto para nos fazer rir. E obrigada pela valiosa lição quanto ao levantar-se às 5h para estudar, isso salvou meu trabalho. Meu muito obrigada também a Simone Kucznir, pelas correções do meu projeto de mestrado e revisões finais.

Ao meu amigo da vida, Lucas Ternoski, que sempre elevou minha autoestima e não me deixou esquecer que eu estava no caminho certo, fazendo o que amava.

Beti e Pablo Pires, meus agradecimentos por todo apoio, por todo acolhimento, pelos bons ouvidos e boas palavras que sempre tiveram para mim, me esperando aos sábados para tomar uma cerveja, mesmo que, em muitos deles, eu estivesse escrevendo e não comparecesse. Vocês foram o ponto onde eu me desligava dessa vida corrida para descansar minha mente. Obrigada por tudo isso.

Agradeço imensamente, de todo coração ao meu companheiro da vida, Cristian, que todos os dias me ouviu reclamar e que não me deixou desistir, mas incentivava que eu merecia um descanso nos dias difíceis. Obrigada por ter me ajudado em todos os âmbitos possíveis para eu poder escrever esta dissertação, aliviando minhas obrigações básicas da vida e a culpa que eu sentia em não escrever em alguns dias. Você foi fundamental para tudo isso acontecer, obrigada por tudo.

Por fim, mas não menos importante, os meus agradecimentos aos meus entrevistados, que contribuíram tanto para este trabalho. Em especial, ao professor Cláudio Ogliari, que me

deu esperanças para continuar a pesquisa, mesmo em meio a pandemia, e a Amanda Lamara, que me deu a ideia de ampliar o trabalho para se tornar o que vocês leem hoje.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

Hannah Arendt

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a analisar a constituição dos Centros de Memória nas escolas estaduais do município de Irati, Paraná. Buscamos perceber a sua relevância no ambiente escolar e no ensino de História, uma vez que o lugar possui a possibilidade de gerar sentidos históricos, especialmente numa perspectiva de história regional (história local do município, do Estado). Os Centros de Memória escolares surgem em meados de 2016, a partir de um projeto proposto pela instituição Museu da Escola Paranaense (MEP), o qual propunha a formação desses lugares de memória na escola, buscando resgatar a memória e incentivar a educação patrimonial. O projeto teve apoio e foi apresentado para as escolas por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEED) em conjunto com o MEP. Neste estudo, foram analisados os Centros de Memória formados em Irati-PR, análise a qual foi singular em cada um, considerando a realidade de cada escola no momento. Deste modo, realizaram-se entrevistas com pessoas que fazem parte da constituição do espaço, buscando perceber o vínculo do ensino com esses objetos e o local. Amparado na concepção de “lugar de memória” do historiador francês Pierre Nora, este trabalho buscou perceber a relação dos Centros de Memória com a perspectiva de “guardar memórias” a fim de evitar o esquecimento, proposto pelo autor. Assim, pudemos perceber a relação das pessoas com o passado, e como os objetos remetem a questões individuais, predominando nos museus escolares tipos específicos de memória, direcionados por cada grupo que formou os Centros de Memória.

Palavras-chave: Centro de Memória; Memória Escolar; Lugar de memória; História Local.

ABSTRACT

This research intended to analyze the constitution of the Memory Centers of state schools in the city of Irati, Paraná. We sought to understand its relevance in the school environment and in the teaching of History, considering that as soon as the place has the possibility of generating historical meanings, especially from a perspective of regional history (local history of the city, of the State). The School Memory Centers emerged in mid-2016, from a project proposed by the institution Museu da Escola Paranaense (MEP), which proposed the formation of these memory places in the school, seeking to rescue memory and encourage heritage education. The project had the support and was presented to schools through the State Department of Education (SEED) in conjunction with the MEP. In this study, the Memory Centers formed in Irati-PR were analyzed, an analysis which was unique in each one, considering the reality of each school at the time. Thus, interviews were conducted with people who are part of the constitution of this space, seeking to understand the link between teaching and these objects and the place. Supported by the concept of a “place of memory”, by the French historian Pierre Nora, this work sought to understand the relationship of Memory Centers with the perspective of “holding memories” in order to avoid forgetting, proposed by the author. Thus, we could see people's relationship with the past, and how objects refer to individual issues, with specific types of memory predominating in school museums, directed by each group that formed the Memory Centers.

Keywords: Memory Center; School Memory; Place of Memory; Local History.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDOC – Centro de Documentação e Memória

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEP – Museu da Escola Paranaense

NRE – Núcleo Regional de Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPHG – Programa de Pós-Graduação em História

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SUED – Superintendência da Educação

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 - MAPA DO PARANÁ COM DESTAQUE PARA O MUNICÍPIO DE IRATI-PR	18
FIGURA 2 – ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	20
FIGURA 3 – COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO	21
FIGURA 4 – ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO GONÇALVES JÚNIOR	22
FIGURA 5 – CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	65
FIGURA 6 – CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	66
FIGURA 7 – CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	67
FIGURA 8 - CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	68
FIGURA 9 – CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	69
FIGURA 10 – CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	70
FIGURA 11 – CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO - SALA PE. WILSON BELLONI	74
FIGURA 12 – CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO – SALA PE. WILSON BELLONI	75
FIGURA 13 - CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO – SALA PE. WILSON BELLONI	76
FIGURA 14 - CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO – SALA PE. WILSON BELLONI	77
FIGURA 15 – CASA DA MEMÓRIA ÉTNICA DE GONÇALVES JÚNIOR	82

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RELAÇÃO QUANTITATIVA DE NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS CENTROS DE MEMÓRIA EM CADA NÚCLEO.31

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
LISTA DE IMAGENS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - HISTORIOGRAFIA, LUGARES E OBJETOS.....	29
TABELA 1 – RELAÇÃO QUANTITATIVA DE NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS CENTROS DE MEMÓRIA EM CADA NÚCLEO.	31
1.1 MUSEU DA ESCOLA PARANAENSE: PROJETO CENTROS DE MEMÓRIA	35
1.2 “NÃO PODEMOS IGNORAR A DIMENSÃO POÉTICA DOS ESPAÇOS” (BACHELARD): O MUSEU ESCOLAR PENSADO ENQUANTO REGIÃO	40
1.3 - O CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLAR ENQUANTO <i>LUGAR DE MEMÓRIA</i>	44
CAPÍTULO 2 - A PEDAGOGIA DOS OBJETOS NOS CENTROS DE MEMÓRIA....	54
2.1 - O MUSEU NA PRÁTICA: ANÁLISE EMPÍRICA DOS CENTROS DE MEMÓRIA.....	58
2.1.1 – CENTRO DE MEMÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	59
2.1.2 – O CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO – SALA PE. WILSON BELLONI	71
2.1.3 – CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO GONÇALVES JÚNIOR – CASA DA MEMÓRIA ÉTNICA.....	80
CAPÍTULO 3 - UMA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DE OBJETOS.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
SITES VISITADOS.....	103
ENTREVISTAS:.....	104

INTRODUÇÃO

O passado, tal qual o conhecemos e evocamos constantemente, existe a partir do presente. Nós damos vida ao passado ao rememorar e pensar historicamente. Produzimos o passado que o presente tem necessidade, adaptando-o a fim de enriquecer e transformar o que estamos vivenciando (LOWENTHAL, 1998).

O modo como conhecemos o passado, por meio dos elementos que o constituem, muitas vezes resultam em um apego, em uma necessidade de guardá-lo para sentirmos que ele está próximo do nosso presente.

Como o passado parece afastar-se de nós, procuramos evocá-lo novamente multiplicando a parafernália que o cerca – lembranças, mementos, romances históricos, velhas fotos – e também preservando e reabilitando suas relíquias (...) nós alteramos o passado herdado mais radicalmente do que nossos precursores, que se sentiam mais perto dele” (LOWENTHAL, 1998, p.180).

Para Lowenthal (1998), toda consciência está fundada na memória. Portanto, ao pensar pela perspectiva do historiador Pierre Nora (1993), quando discute os meios de memória que se criam para que a história exista, compreendemos que guardar relíquias e outros tipos de memória está ligado a essa aproximação do passado que buscamos constantemente para algum conforto no presente.

Esta dissertação refere-se aos Centros de Memória, formados nas escolas estaduais do Paraná, os quais visavam a preservação da história da escola por meio de um museu escolar. Essa ideia é proposta, em meados de 2016, pela instituição Museu da Escola Paranaense, que tinha por objetivo a educação patrimonial nas escolas.

O Museu da Escola Paranaense (MEP) é uma instituição que, atualmente, (durante essa pesquisa) encontra-se desativada por motivos de reforma, segundo um dos entrevistados. Localizava-se, fisicamente, em Curitiba, capital do Paraná. O MEP é parte integrante da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), e está sob a Coordenação da Superintendência da Educação (SUED). O principal objetivo da instituição era o resgate e a preservação da história e da memória das escolas da rede pública do Paraná, a qual incluía

todos os núcleos do Estado. Ao longo do período, no qual esteve ativa, propôs vários projetos que visassem tal objetivo. Um deles foi o projeto dos Centros de Memória que, da mesma forma, buscava instigar as equipes pedagógicas das escolas a preservarem a história do espaço que lecionavam.

O projeto propunha que as escolas do Estado do Paraná identificassem objetos, documentos e artefatos tidos como parte da história da escola, e os tornassem acessíveis aos alunos, utilizando-os em sala de aula, o que pode contribuir, significativamente, para o pensamento crítico e histórico se fosse contextualizado. A respeito da implantação do projeto, na página de abertura do site¹ do MEP, cita-se que

Seu intuito é o de sensibilizar e despertar nos gestores das escolas públicas, professores, alunos e a comunidade escolar como um todo a terem um olhar mais atento aos assuntos ligados à memória e ao patrimônio histórico e cultural da rede estadual de ensino, bem como dar orientação museológica e pedagógica na criação de Centros de Memória.

É válido ressaltar que a formação de museus, em contextos escolares, não é algo inédito e tampouco recente. Há uma bibliografia considerável que aborda esse tema, inclusive em outras regiões do Brasil, assim como de diferentes faixas-etárias de alunos, ou seja, existem museus em escolas de anos iniciais até os anos finais do aluno. Vários desses trabalhos foram analisados para compreender a ideia de formação de museus nas escolas.

Surgidos no século XIX, como recurso de ensino, os museus escolares sofreram transformações em suas funções ao longo do tempo e do espaço. Presente nas legislações educacionais brasileiras do final do século XIX e primeira metade do século XX, os museus escolares foram mobilizados nas proposições de inovação e renovação da escola primária (ALVES, 2019, p.105).

Os museus escolares/museus pedagógicos/museus da educação surgem, na Europa e na América, sob a forma de ilustrar o conteúdo que estava sendo apresentado aos alunos em sala. Eram coleções de objetos, materiais de ensino e mobília escolar (ALVES, 2019). Entretanto, muito se é falado dos museus de anatomia, biologia, que auxiliavam na sala de aula. Ser denominado museu não significava que possuía um conteúdo histórico com ênfase no estudo da história. Porém, ao estudar o conteúdo desses museus hoje, nos quais os métodos

¹ <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44> Acesso em: 04/08/2021.

de ensino se alteraram, os objetos relacionados ao estudo das ciências também se tornam históricos.

A apresentação do projeto dos Centros de Memória nas escolas do Paraná, aconteceu por meio de pessoas atreladas à instituição do MEP (Museu da Escola Paranaense) que estiveram em contato com os Núcleos Regionais de Educação do Paraná. Segundo o entrevistado Cláudio Ogliari, o Estado do Paraná possui muitas escolas centenárias, portanto, era um meio de incentivá-las a buscar elementos que pudessem simbolizar a história daquela instituição, pois, na visão do MEP, eram elementos importantes a serem preservados na História do Paraná. Logo, no início do primeiro capítulo, pode-se perceber, por meio de uma tabela, como foi a receptividade e o impacto desse projeto no Estado.

Buscamos realizar a análise de como os Centros de Memória foram adotados e utilizados em três escolas no município de Irati-PR. A cidade está localizada na porção sudeste do Estado, emancipou-se em 1907, fica em torno de 150 quilômetros de distância da capital do Paraná, Curitiba. Estima-se que há em torno de sessenta mil habitantes, segundo dados do IBGE em 2016.² Atualmente, a sociedade iratiense é formada por brasileiros descendentes de poloneses, holandeses, ucranianos, afrodescendentes, indígenas e alemães. No mapa abaixo, podemos localizar o município em relação ao Estado.

² Prefeitura de Irati. http://irati.pr.gov.br/pagina/1_Historia-da-Cidade.html Acesso em: 12/05/2021.

Figura 1 - Mapa do paraná com destaque para o município de Irati-PR



Fonte: Mapas Blog. <https://mapasblog.blogspot.com/2011/10/mapas-do-parana.html> Acesso em: 12/05/2021.

Segundo o memorialista iratiense José Maria Orreda, os primeiros imigrantes a chegarem em Irati, depois que o município foi emancipado do distrito judiciário de Imbituva, em 1907, foram holandeses, que se instalaram na região do distrito de Gonalves Júnior, em 1908. “A colonizao da área foi iniciada em 1918 com a chegada dos primeiros imigrantes holandeses. Em 1909 comearam a chegar os alemães. Em 1910/1912, os poloneses e ucranios” (ORREDA, 1974, p. 35).

Entretanto, antes da emancipao de Irati, em relao do município de Imbituva, já existia a Vila de Covalzinho ou Irati Velho, como o memorialista se refere ao primeiro povoado formado na região de Irati.

Os primeiros moradores de Irati Velho teriam chegado entre 1860 e 1870, procedentes da região de Curitiba. Além de algumas referências vagas e inconsequentes sobre a primeira ocupao do território de Irati, exceto a notícia de que a área teria sido povoada inicialmente pelos índios *iratinis* ou *iratins*, ramo dos Tupis que habitavam o Paraná, *tornando-se difícil a distino entre a lenda e a realidade, pois ficam mais frequentemente na memória os fatos de exceo.* (ORREDA, 1974, p.5, grifo nosso)

Embora Orreda tenha um grande reconhecimento quanto aos seus escritos acerca de Irati, não era historiador. Isso se reflete na maneira como busca reafirmar uma verdade sobre aspectos da história do município. Muitos de seus livros são baseados em documentos, e muitas de suas ideias baseadas no imaginário popular. Na citação acima, ele questiona se a afirmação da povoação indígena no Paraná, fica entre a lenda e a realidade. Ao invés do questionamento de verdade ou inverdade, o historiador buscaria as fontes necessárias para poder explicar a afirmação.

A historiadora Neli Teleginski (2012), ao escrever a respeito das relações comerciais em Irati, complementa a respeito do crescimento populacional em relação ao comércio iratiense,

O crescimento populacional em Irati ocorreu a partir de dois principais movimentos migratórios. Um movimento que se estruturou a partir do comércio da erva-mate, madeira e agricultura, favorecido pela chegada da estrada de ferro, mobilizando comerciantes e demais trabalhadores de várias regiões do Paraná. Concomitante ocorreu movimento imigratório incentivado pelas políticas públicas de imigração, que fixaram imigrantes europeus em núcleos coloniais do município e no seu entorno, como em Mallet e Prudentópolis, a partir de 1890. O primeiro núcleo colonial foi instalado em Irati em 1908, o chamado Núcleo Iraty. (p.75-76)

A cidade também passou a ser destino de muitos imigrantes, principalmente de eslavos - poloneses e ucranianos/rutenos - e também de holandeses, alemães, italianos, portugueses, espanhóis, sírios e libaneses. (p.90)

Referente à educação, Irati possui 26 escolas municipais, 18 escolas estaduais, entre rurais e urbanas. Na cidade, há um dos Núcleos de Educação do Estado, que abrange nove municípios. Neste trabalho, buscamos, primeiramente, identificar quais escolas estaduais haviam aderido ao projeto. Em entrevista com uma das funcionárias do Núcleo de Educação, a informação que tivemos foi a de que três escolas, no município, tinham formado Centros de Memória na instituição, a Escola Nossa Senhora das Graças, Colégio São Vicente de Paulo e o Colégio do Campo de Gonçalves Júnior. Embora, no percurso da escrita, tenha descoberto que a Escola Estadual do Campo Gonçalves Júnior não estava vinculada ao projeto dos Centros de Memória, decidi da mesma forma, mencioná-la, mesmo que brevemente (por conta do acesso difícil a fontes).

Duas, das três escolas analisadas, a Escola Estadual Nossa Senhora das Graças e o Colégio Estadual São Vicente de Paulo, possuem elementos em comum, como o fato de serem escolas tradicionais do município, fundadas entre as décadas de 1930-1940, mantendo a arquitetura do prédio, desde a fundação, e ligadas a Ordens Religiosas. A Escola e o Colégio tornaram-se vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em 1953.

Figura 2 – Escola Estadual Nossa Senhora das Graças



Fonte: Compilação da autora. Foto em: 22/05/2021.

A Escola Estadual Nossa Senhora das Graças localiza-se na região central de Irati/PR. A trajetória se inicia na década de 1930, quando duas Irmãs da Ordem Vicentina chegam da Polônia a Irati, Irmã Helena Olek e a Irmã Edvirges Miketa. No início do funcionamento, a escola era de caráter particular, ensinava-se a língua polonesa e educava-se, seguindo um viés religioso. Em 1937, em decorrência das campanhas nacionalistas, as escolas que ensinavam línguas estrangeiras foram proibidas. Em 1953, esta é vinculada ao Estado do Paraná. Em 1997, houve um desmembramento do ginásio, estabelecendo-se o ensino da quinta a oitava série (fundamental II). Deste modo, surge a Escola Municipal Irmã Helena Olek, que abrange o ensino primário (KRUK, 2017). Ambas as escolas funcionam no mesmo prédio.

Atualmente, a Escola Nossa Senhora das Graças está entre as melhores instituições de ensino do Paraná, de acordo com o MEC.

Figura 3 – Colégio Estadual São Vicente de Paulo



Fonte: Compilação da autora. Foto em: 22/05/2021.

Em meados de 1925-1930, após a fundação do Colégio São Vicente de Paulo, este funcionou como um seminário, também ligado à Congregação da Missão, vinculado à Ordem Religiosa. No capítulo 2, deste estudo, há uma explicação mais ampla sobre o funcionamento do seminário e da escola. O surgimento do seminário foi anterior à fundação da escola polonesa, que veio a se tornar a Escola Nossa Senhora das Graças. Entretanto, ambas as instituições de ensino foram vinculadas ao Estado do Paraná, no mesmo ano, 1953.

Figura 4 – Escola Estadual do Campo Gonçalves Júnior



Fonte: Compilação da autora. Foto em: 23/05/2021.

O terceiro Centro de Memória analisado, mesmo que limitado, está atrelado ao Colégio Estadual do Campo Gonçalves Júnior. A “Casa da Memória Étnica”, como é conhecida pela comunidade, foi constituída no pátio do Colégio, que fica localizado no distrito iratiense de Gonçalves Júnior. A formação desse museu não faz parte do projeto proposto pelo MEP, pois foi formado pelos moradores da comunidade, mas, está ligado à escola. À direita da foto podemos perceber a sede da escola, e à esquerda, no mesmo pátio, a Casa da Memória Étnica, em arquitetura eslava.

Ao trabalhar com uma história tão recente e, sobretudo, do tempo presente, vários elementos são inesperados durante a pesquisa. No entanto, mesmo que os processos sejam dificultados por essas surpresas, tais percursos, são interessantes/relevantes à análise.

Desde a escrita do projeto de pesquisa desta dissertação, para aprovação do Programa de Pós-Graduação em História da Unicentro (PPGH), até a escrita do texto, o Colégio Estadual São Vicente de Paulo, depois de mais de sessenta anos funcionando no prédio da Congregação religiosa à qual pertencia, foi desvinculado. O prédio foi vendido e a instituição

estadual teve que mudar seu local de lecionar. Para um estudo acerca de museu, esse fator é totalmente importante, pois a análise está vinculada a um lugar (de memória). As memórias existentes, as relações dos alunos com o espaço e os objetos, estão intrinsecamente ligados ao prédio da escola. E, além de todas essas mudanças, o acervo histórico da escola foi comercializado junto com o prédio. No segundo capítulo deste estudo, essas questões são explicadas e questionadas de forma mais clara, fazendo-nos pensar a relação dos objetos com as pessoas.

Para a realização deste trabalho, utilizamos as memórias (mesmo que recentes) das pessoas que fizeram parte da respectiva pesquisa, seja na idealização do projeto quanto na execução. Ouvindo os entrevistados, a respeito dos museus escolares, podemos ter uma dimensão maior de seu impacto, uma vez que todos são educadores. Para maior compreensão, partimos dos documentos e arquivos digitais acerca da criação do projeto, assim como pesquisa de campo nas escolas referenciadas.

Logo, todo percurso de constituição desses espaços foi pensando no sentido de ensinar. Para isso, utilizamos conceitos, propostos pela História Oral, que permitem uma visão, em longa escala, de assuntos que os documentos não são suficientes para explicar.

[...] os historiadores da oralidade abrem possibilidades de ampliar nossos conhecimentos acerca das relações entre história e memória, assim como dos imaginários e mentalidades individuais. A história oral, enquanto método e prática do campo de conhecimento histórico, reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem ser ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas. (MATOS; SENNA, 2011, p.107)

Adiante, neste trabalho, poderá ser percebido como os conceitos da História Oral foram readaptados perante a situação pandêmica³ atual, no mundo. Podemos traçar várias interpretações e questionamentos a respeito dos manuais tradicionais de História Oral, refletindo as alterações e a influência do mundo presente em conceitos consolidados.

³ No decorrer desta pesquisa (2020-2021), o mundo foi tomado pela pandemia do COVID-19, o que teve um impacto significativo nas pesquisas acadêmicas, pois os contatos físicos com pessoas e espaços foram rompidos, uma vez que o vírus é altamente contagioso. Portanto, algumas entrevistas foram realizadas com outros meios, e por conta de as escolas permanecerem fechadas, demais visitas aos espaços não foram possíveis.

Com certeza a maneira como foi realizada a coleta de fontes, neste trabalho, não condiz fielmente com as normas tradicionais da História Oral. Entretanto, a pandemia do COVID-19 é um novo processo histórico pelo qual estamos passando. Refleti acerca disso para decidir como trabalharia com essas fontes, nesta pesquisa, e cheguei a algumas conclusões. A primeira é que não há uma previsão de quando isso acabe, ou se acabará. Ninguém consegue visualizar as alterações que acontecerão, portanto, seria inútil isolar (uso proposital desse termo) todas as pesquisas históricas de acontecerem. Muitos assuntos pesquisados são emergentes, sem levar em consideração os prazos definidos pela própria academia, os quais não foram alterados. Em segundo lugar, e a melhor conclusão que pude chegar, foi de que estamos vivendo um processo histórico muito marcante. A pandemia deixará muitas marcas, algumas negativas, e outras que fazem parte do curso da história. Estamos acostumados (especialmente no ensino tradicional) a lembrar momentos históricos que foram significativos na vida de um grande grupo ou sociedade, e estamos vivendo esse momento. Portanto, é importante continuar produzindo para, talvez, servirmos de fontes a futuros historiadores. E, por fim, pensando no desenvolvimento da História, enquanto disciplina, ou seja, a história da História, sabemos que os acontecimentos e as adaptações são imprevisíveis e inevitáveis. Ninguém para/impede o curso da história, e não está nas mãos dos historiadores tentar deixar imutável os modos tradicionais de pesquisa, mas cabe a nós nos adaptarmos às novas mídias, à era digital, e aproveitar da melhor maneira para nossos estudos. Foi o que fizemos nesta pesquisa, e graças a isso, ela pode ser realizada.

É provável que as entrevistas presenciais tivessem outro rumo, outras perspectivas. Porém, as fontes que conseguimos de formas digitais possuem concepções que não seriam captadas ou identificadas na entrevista oral. A fonte é diferente, mas é válida, e valiosa.

O tema das pesquisas a distância é extremamente atual, entretanto, já se tem produções que falem a respeito. Um dos exemplos é dos pesquisadores Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães, que publicaram, em 2020, um artigo relevante sobre o uso da História Oral a distância. “A opção não se deu por comodismo, pois teria sido deveras interessante e desejável a interação presencial, mas à impossibilidade de se chegar pessoalmente a alguns dos entrevistados.” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 9) Eles apontam vários motivos

e argumentos, convalidando a pesquisa a distância, para serem utilizados como uma fonte tão confiável quanto outras, comumente aceitas pela historiografia. São reflexões importantes para termos, todavia não pretendo me alongar neste ponto.

O objetivo desta pesquisa foi investigar a formação dos Centros de Memória das escolas estaduais de Irati a partir do projeto do Museu da Escola Paranaense. Qual foi a intenção ao criarem Centros nas escolas? Buscamos compreender a bibliografia existente acerca da temática e dos conceitos utilizados, relacionando a ideia de Pierre Nora (1993) a respeito dos lugares de memória, a crítica da sociedade de consumo e a pedagogia dos objetos proposta por Francisco Régis Lopes Ramos (2006), perspectivar o ensino de História Local, a partir da relação com os Centros de Memória, e refletir a ideia de como o ato de guardar objetos altera nossa relação com o passado.

Na análise do acervo, sua constituição e conteúdo, buscamos perceber como a identificação de um grupo sobre determinado tema, e seus esforços quanto à manutenção de alguns objetos, como são caracterizados na formação de uma *região*, termo que se torna indispensável para discussão da pesquisa, partindo do pressuposto de que a região é definida por um conjunto de valores, ideias e costumes que um grupo possui em comum. Conforme aponta Michel de Certeau (1998, p. 212), um dos referenciais teóricos desta pesquisa, “a ‘região’ vem a ser, portanto, o espaço criado por uma interação. Daí se segue que, num mesmo lugar, há tantas ‘regiões’ quantas interações ou encontros entre programas”.

Seguindo essa perspectiva, utilizamo-nos dos estudos sobre região do historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2008), para compreender como os Centros de Memória estão ligados a essa ideia. O historiador atenta aos pesquisadores de região para elementos que influenciam diretamente no conceito: os afrontamentos políticos, as lutas de poder, estratégias governamentais, projetos que visem comando, domínio, e que, como aponta Albuquerque Júnior (2008, p. 58), “que agora podem reivindicar como sendo naturais, ancestrais, divinos ou legítimos”. Seguindo a problematização do conceito, ele define que

As regiões são acontecimentos históricos, são acontecimentos políticos, estratégicos, acontecimentos militares, diplomáticos, são produto de afrontamento, de disputas, de conflitos, de lutas, de guerras, de vitórias e de derrotas. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p.58)

Essa conceitualização é necessária para compreendermos as intenções com o projeto, especialmente dos porquês da criação, quais objetivos buscavam alcançar, que região buscavam delimitar. No início do século XX, houve, no Estado, o Movimento Paranista⁴, que buscava a consolidação de uma identidade seletiva para os paranaenses, mesmo embora houvesse múltiplas identidades e múltiplas culturas ocupando o Estado. “A história regional pode facilmente ser aprisionada pelo dispositivo da identidade, pelo discurso da identidade.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 59). Por isso, é importante pensar quais histórias foram mostradas nos Centros de Memória, sob qual ótica e quem foram os exaltados.

Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2008, p.61) aponta a região como sendo uma estrutura, no sentido levi-straussiano. “Um mito que é vivido, praticado e materializado; uma narrativa que se encarna em coisas, pessoas, relações e instituições que a veiculam e a praticam.” É nesse sentido que buscamos analisar o projeto e as instituições que o adotaram. Como as escolas construíram essa noção de região? O que é considerado história pelas pessoas que constituíram tais espaços, e quais histórias decidiram mostrar?

Para compor um sentido que explique os elementos apontados, optamos por visualizar as estruturas dos museus escolares, enquanto Lugar de Memória, termo discutido e problematizado pelo historiador Pierre Nora (1993).

Nora (1993) discorre como a aceleração da história, o fenômeno da mundialização, da democratização e da massificação da mediatização influenciaram no fim das sociedades-memória. Ele explica que esses fenômenos (que inclusive coincidem com o apogeu do crescimento industrial) interferem no modo de preservar as memórias, pois essa aceleração da história está ligada à quantidade de informações que recebiam e a vida cotidiana resumida ao caos.

⁴ O movimento em busca de uma identidade paranaense se inicia logo após a emancipação do Estado em relação ao Estado de São Paulo, na metade do século XIX. No século XX, populariza-se o Paranismo, movimento ideológico e não inclusivo, o qual reúne escultores, artistas plásticos, literatos, que buscavam caracterizar uma identidade paranaense. Com essa ideia, surgem vários problemas envolvendo questões raciais, já que define o indígena romantizado na literatura como ancestral fundador, juntamente com as heranças europeias, excluindo totalmente a história do africano dessa região. Nesse período, havia uma ideia muito forte do branqueamento da população, portanto, esses movimentos regionalistas, como foi o Paranismo, buscavam reforçar uma identidade inventada, homogênea para o Estado. (BATISTELLA, 2012.)

Com o fim da memória guardada, restam os costumes, “o arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo de costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico profundo.” (NORA, 1993, p.7)

Pierre Nora aponta forte crítica a respeito da história referente à memória. Para ele, o fim da memória torna-se, portanto, história. “A história é o que nossas sociedades condenadas ao esquecimento fazem do passado porque são levadas pela mudança”. (NORA 1993, p.8) Isso nos leva perceber a criação dos Lugares de Memória. Criam-se, então, meios de tentar preservar a memória que, para o autor, não existe mais.

Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história. Cada gesto, até o mais cotidiano, seria vivido como uma repetição religiosa daquilo que sempre se fez, numa identificação carnal do ato e do sentido. (NORA, 1993, p. 8-9)

A partir da ideia de Nora, buscamos problematizar e identificar os elementos que constituem os Centros de Memória escolares como Lugares de Memória propostos pelo autor. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, de que é preciso criar arquivos” (NORA, 1993 p.13). Quanto mais se vive a memória, maior necessidade há de concretizá-la a fim de evitar o esquecimento. Assim, surgem os arquivos, monumentos, documentos. Para Nora, logo, não existe mais memória, mas sim a história.

A análise dos Centros de Memória parte do seguinte pensamento: a preservação de uma história da Escola, visão esta que necessita de uma análise crítica. A formação desses Centros conta com vários objetos que remetem ao passado vivido que, de algum modo, segundo o projeto do MEP, desperta o interesse pelo processo histórico da Escola, incentiva o estudo acerca do patrimônio e aproxima a realidade do aluno com essa história. Entretanto, de que modo essa ideia foi aplicada nas escolas?

Esta pesquisa buscou analisar como a estrutura do espaço e seu acervo podem contribuir para a história da escola e da comunidade, e como devem ser utilizados no ensino de História. Buscamos pensar, inclusive, qual perspectiva da história da escola está sendo mostrado, e a importância dos objetos nesse processo, se o acervo engloba e representa todas as etnias e culturas da escola, ou se o museu foi constituído na tradição de uma história

oficial, destacando nomes e heróis, e colocando em foco somente uma parte dessa história. A partir do trabalho com os entrevistados e a análise das fotografias tiradas nos Centros de Memória, poderemos ter uma ideia do ponto de vista de quem colaborou para sua constituição, observando os valores que destacavam e consideravam essenciais para o estudo a partir dos objetos.

CAPÍTULO 1 - HISTORIOGRAFIA, LUGARES E OBJETOS

A produção historiográfica, ao longo do tempo, é constantemente alterada. Se pensarmos, por exemplo, no início dessas produções, no século XIX, vamos ver os historiadores buscando provar que a História se constituía como ciência. Deste modo, buscava-se aplicar conceitos científicos das ciências exatas e naturais, tentando adequar a Ciência Humana a uma fórmula. Por muito tempo, a História continuou sendo atacada por outras ciências, inclusive dentro da própria História, porque não consideravam o saber histórico como científico. Depois de muitas produções, concepções e perspectivas diferentes, é que se percebeu a singularidade da pesquisa histórica, o que reflete diretamente no ensino. A escola é lugar da crítica, da dúvida, de novos olhares em outras direções. As prioridades da pesquisa e do ensino histórico também se alteram com o tempo, pois as produções historiográficas surgem de acordo com as necessidades do presente.

A metamorfose que ocorreu nos estudos históricos, não pode ser encarada como um avanço ou progresso, pois, deste modo, voltaríamos a discutir a concepção de história positivista.⁵ No campo da história, existem alterações de acordo com o período em que se está vivendo, que são influenciados por amplos e múltiplos motivos. Depois da Segunda Guerra Mundial, produziu-se muito acerca dos governos totalitários e fascistas. Quando a Ditadura Militar terminou no Brasil, em 1985, discutiu-se muito sobre governos militares, censura e a importância do poder do povo. Isso pode ser identificado também na inserção de estudos de gênero nas escolas, diante do cenário de violência contra a mulher, e maior ênfase em estudos de cultura africana e afro-brasileira diante do racismo global que se apresenta. Atualmente, há necessidade de se discutir acerca da importância de ensinar História (e de que modo se ensina e aprende).

A História busca propor novas formas de ensino, novas concepções e percepções sobre o passado. Essas questões tornam-se emergentes diante de um cenário no qual o senso comum

⁵O positivismo caracteriza-se como uma vertente teórica-filosófica baseada nos princípios de progresso/evolução moral e científica. Esse progresso científico estava ligado às ciências naturais como a física e a biologia, e para Augusto Comte, filósofo-sociólogo precursor da discussão positivista, só se alcançava o verdadeiro progresso pelo método científico (PECORARO; ROSSANO, 2009).

e o negacionismo histórico estão evidentes de maneira consternadora, especialmente no cenário político atual, no qual o conservadorismo ganhou um espaço muito influente por meio de notícias falsas e aproveitando-se do descontentamento das pessoas em relação à estrutura social que vem se apresentando. Como disse Paulo Freire (2019, p. 71), “só há história quando existe tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história”.

Nesse aparato, notou-se que o ensino de história com o uso de objetos constitui-se elemento significativo para o estudo do passado, visto que a aproximação do aluno com a história por meio de objetos do passado, da cultura material, pode ser encarada de um modo atraente, aproximando o aluno da ciência histórica. Por meio do objeto, que é um patrimônio, várias discussões podem ser desencadeadas e problematizadas. Portanto, é preciso refletir a exposição museológica, a perspectiva apresentada em cada Centro de Memória, colocando questões sempre como forma de direcionamento.

Importante ressaltar que a noção de patrimônio, aqui discutida, é ampla. Refere-se ao monumento, aos conjuntos arquitetônicos, aos patrimônios materiais em geral, aos documentos e, principalmente, à memória, que, mesmo sendo um patrimônio imaterial, possui uma importância indiscutível em relação ao estudo histórico. A respeito do patrimônio histórico e cultural, Pedro Paulo Funari (2009, p. 8-9) explica que

Hoje, quando falamos em patrimônio, duas ideias diferentes, mas relacionadas, vêm a nossa mente. Em primeiro lugar, pensamos nos bens que transmitimos aos nossos herdeiros – e que podem ser materiais, como uma casa ou uma joia, com valor monetário determinado pelo mercado. Legamos, também, bens materiais de pouco valor comercial, mas de grande significado emocional, como uma foto, um livro autografado ou uma imagem religiosa do nosso altar doméstico. Tudo isso pode ser mencionado em um testamento e constitui o patrimônio histórico do indivíduo. A esse sentido legal do termo, devemos acrescentar outro, não menos importante: o patrimônio espiritual. Quando pensamos no que recebemos de nossos antepassados, lembramo-nos não apenas dos bens materiais, mas também da infinidade de ensinamentos e lições de vida que eles nos deixaram. A maneira de fazer nhoques – que não se resume a receita, guardada com cuidado no caderno com a letra da nossa querida mãe ou avó -o modo como sambamos (algo que nunca estará em um caderninho!), os ditados e provérbios que sabemos de cor e que nos guiam por toda a vida são exemplos de um patrimônio imaterial inestimável.

Compreendendo a amplitude do termo patrimônio, vemos que é possível trabalhar a história de diversas perspectivas, e, nos Centros de Memória então, com diversos tipos de objetos. Essa maior dimensão do termo possibilita a reflexão acerca de um maior número de objetos de valor histórico, possibilitando ao ensino de história contato com o vasto leque de elementos que compõem a história, ou seja, os objetos materiais e o patrimônio imaterial.

No estudo de objetos, vários elementos são desencadeados, dentre eles, a curiosidade sobre o lugar daquele objeto na história. Portanto, todo simbolismo e sentimentalismo se insere como referência no estudo da história, problematizando um determinado período e compreendendo suas singularidades.

Nesse sentido, temos dados que mostram que a implantação do projeto não ocorreu em todo Estado. Muitos núcleos e diversas escolas optaram por não formar Centros de Memória em suas escolas, e cabe a nós pensarmos nos motivos dessa não ocorrência. Por mais recente que seja a instituição, toda escola possui uma história. Por que então, o projeto não foi considerado?

Para visualizarmos melhor o impacto do projeto no Estado do Paraná, poderemos ver, na tabela abaixo, os núcleos de educação que aderiram aos Centros de Memória, no Paraná. Vale ressaltar que, além desses mencionados, nove Núcleos Regionais de Educação não responderam o questionário.

Tabela 1 – Relação quantitativa de Núcleos Regionais de Educação e formação dos Centros de Memória em cada núcleo.

Núcleo Regional de Educação	Quantidade de escolas no NRE	Quantidade de Centros de Memória formados
Ponta Grossa	111	111
Francisco Beltrão	96	2
Paranavaí	46	5
Ivaiporã	54	19
Telêmaco Borba	50	50

Apucarana	61	18
Curitiba	162	54
Assis Chateaubriand	29	9
Wenceslau Braz	33	8
Maringá	95	3
Laranjeiras do Sul	63	4
Ibaiti	33	5
Jacarezinho	48	4
Área Metropolitana Norte	126	13
Umuarama	82	0
Loanda	27	5
Toledo	100	2
Goioerê	36	19
Irati	54	4
Pitanga	34	4
Cascavel	93	43
Área Metropolitana Sul	139	5

Fonte: Tabela disponibilizada por Cláudio Ogliari via e-mail para a autora.

Os dados disponibilizados pelo professor Cláudio Ogliari⁶, para esta pesquisa, são de como o projeto estava sendo adotado em 2018. Atualmente, por conta do fechamento

⁶ O Entrevistado Cláudio Luis Nascimento Ogliari, é licenciado em Artes e Música, por isso buscou trabalhar a História da Arte, e posteriormente a História do Paraná. É concursado pelo SEED-PR, e por um período trabalhou na Secretaria de Cultura, atuando no Museu João Turim, atuou na formação de professores, nas quais trabalhava com a temática da história local e as obras do artista João Turim. Depois disso, realizou uma

provisório do Museu da Escola Paranaense, esse controle não tem sido efetivado, pois o projeto foi pausado.

Um dos fatores a serem observados nessa tabela, além de seu caráter informativo, é o fato de que em dois núcleos (Ponta Grossa e Telêmaco Borba) todas as escolas vinculadas ao NRE criaram Centros de Memória em suas escolas. Também percebe-se que houve um núcleo que não adotou o projeto, sem contar os demais núcleos que não responderam a pesquisa. Como apontado, o Núcleo de Irati teve 4 escolas participantes, frisando novamente que o núcleo é composto de mais nove cidades da região. A outra escola relatada por uma das entrevistadas localiza-se no município vizinho de Rebouças.

Das 1572 escolas, que responderam ao questionário e constam na tabela, somente 387 escolas, de fato, aderiram ao projeto. Considerando a quantidade de escolas, é um número baixo, pois corresponde somente 24% do total de escolas.

A respeito da apresentação da ideia e implantação do projeto, a entrevistada Luzia Chami, profissional da área da História, atuante no Núcleo de Educação de Irati, conta que o projeto do MEP era muito flexível quanto ao ato de guardar essas memórias, propondo diversas formas de manter o conteúdo histórico na escola.

o pessoal tinha uma visão diferente, achando que ia ter que ter um lugar próprio pra colocar em exposição os objetos (...) a proposta é catalogar objetos, digitalizar fotos e montar no computador um acervo digital (...) se tem algum objeto, pode ficar exposto no corredor, na secretaria, mas tudo catalogado dessa forma, para que fique registrado que existem esses objetos históricos na escola.⁷

A entrevistada nos relata que a apresentação do projeto foi realizada em todas as escolas do núcleo de Irati, que inclui diversas cidades da região⁸.

exposição no Museu Paranaense sobre patrimônio nas escolas, a qual despertou interesse da superintendente da educação no Paraná no período. Ela, então, ofereceu a coordenação do Museu da Escola Paranaense para Cláudio, que coordenou a instituição por alguns anos. Nisso, surge o projeto dos Centros de Memória, que já estava em andamento por conta da exposição que aconteceu no Museu Paranaense. Segundo o entrevistado, buscavam o resgate da história da escola e da comunidade escolar. Informações concedidas pelo entrevistado a Jayne Maria Witchemichen em 07/12/2020.

⁷CHAMI, Luzia. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 24/04/2019.

⁸ As cidades que compreendem o Núcleo de Educação de Irati são 9: Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Inácio Martins, Irati, Mallet, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares.

É importante frisar que cada uma das escolas, que adotaram esse projeto, em Irati, possuem um modo diferente na organização do Centro de Memória. Por exemplo, o Colégio Estadual do Campo Gonçalves Júnior, situa-se em um espaço separado da escola, embora no mesmo pátio. O Centro de Memória é em uma casa de madeira, com arquitetura eslava, doado por uma família da comunidade, local que se reconhece como “Casa da Memória Étnica”, existente desde 2004.

As outras duas escolas estiveram ligadas a instituições religiosas, a Escola Estadual Nossa Senhora das Graças (Ordem Vicentina) e o Colégio Estadual São Vicente de Paulo (Congregação da Missão). Esse ponto é extremamente considerável para se compreender a formação e as intenções do Centro de Memória e o conteúdo exposto, uma vez que grande parte são objetos sacros, assim como materiais didáticos, utilizados, em décadas anteriores, para ensino catequético e da educação em geral.

O coordenador do MEP, quando foi criado o projeto dos Centros de Memória, apresenta ideais positivos ao ensino de História por meio da Memória. O MEP propõe às escolas a formação de um “museu pedagógico”⁹, voltado para a educação patrimonial, envolvendo as escolas num processo de preservação da memória.

Para o coordenador Cláudio Ogliari, “não podemos perder mais e temos que resgatar aquilo que foi perdido”¹⁰, referindo-se à história das escolas. Em toda sua narrativa, em vídeo, para apresentar a proposta a comunidade paranaense, Ogliari enfatiza o papel da memória na recuperação patrimonial, buscando mostrar aos educandos perspectivas sobre a História do Paraná, assim como a importância da memória na educação, sobretudo no que diz respeito ao ensino de História.

⁹OGLIARI, Cláudio Luís Nascimento. Acesso em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=19947>>. 15/06/2020.

¹⁰OGLIARI, Cláudio Luís Nascimento. Acesso em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=19947>> 2’15”. 15/06/2020.

1.1 MUSEU DA ESCOLA PARANAENSE: PROJETO CENTROS DE MEMÓRIA

A instituição Museu da Escola Paranaense (MEP) foi criada, em 2013, com o objetivo de resgate e preservação patrimonial das escolas estaduais do Paraná. Um dos projetos desenvolvidos, em 2016, é o da criação de Centros de Memória nessas escolas, utilizando a própria história da escola para a educação patrimonial. Conforme proposto e apresentando no site¹¹, o objetivo era instigar a noção de pertencimento e promover a memória escolar no estado do Paraná.

Esse projeto foi apresentado em todos os 32 Núcleos de Educação do Estado do Paraná. Nem todos aderiram, conforme a tabela 1, mas o Núcleo Regional de Irati, em específico, adotou o projeto e levou ao conhecimento das escolas, mesmo que nem todas tenham efetivado. Foi realizada uma reunião com representantes das escolas para conhecerem essa nova ideia, juntamente com o coordenador do MEP, no período.

Em entrevista com o coordenador da Instituição Museu da Escola Paranaense, no espaço em que o projeto foi criado, conseguimos perceber como se deu a implantação e as ideias propostas inicialmente. Cláudio Luís Nascimento Ogliari nos contou que, embora houvesse a supervisão e o auxílio de uma instituição museológica, neste caso o MEP, o acervo de cada escola ficaria exposto na própria escola, e não no Museu da Escola Paranaense.

Por que museu? Nós tínhamos os Centros de Memória, o museu era responsável pelos Centros de Memória no Paraná. Então, nós não íamos tirar o acervo local, o acervo ficaria guardado em suas instituições, mas sob a responsabilidade do museu. Sob a responsabilidade de um acervo histórico, ninguém podia mais jogar fora.¹²

Para muito além de um projeto e de números, vemos, claramente, a ideia, todo tempo retomada pelo entrevistado, de que a história da localidade fosse preservada, para que o

¹¹ Dia a dia educação. <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>> Acesso em 11/12/2020.

¹² OGLIARI, Cláudio Luís Nascimento. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 07/12/2020.

sentimento de pertencimento fosse enfatizado. O importante para o projeto, é a escola manter isso. Adiante, Cláudio reforça novamente

Estava nascendo. O museu da escola era muito novinho. Foi feito pelo nosso Flávio Arns, secretário da educação entre 2013, e até ser homologado, por decreto, passou-se uns dois anos, então iniciou em 2015, começou ter uma ideia de fazer o acervo local, trazer todo acervo para uma única instituição, falei “nem dez prédios vai dar pra guardar o acervo de todas as escolas em uma instituição só”, você já imaginou você trazer todo acervo de todas as escolas e guardar em um local só?! Pra que? Qual a intenção disso? “ah, mas porque daí não se perde a memória...” mas e o pertencimento local?”¹³

Deste modo, percebemos a responsabilidade e o compromisso de uma instituição, focada na memória, estar supervisionando um trabalho educativo por meio de fontes tão singulares. Na entrevista, Cláudio deixa claro que o projeto reforçava que esses Centros de Memória não fossem desmanchados, perdidos, doados ou descartados da escola; que, embora houvesse alteração de gestão, os Centros permanecessem como realmente são: parte integrante da escola e sua história: *“o nosso elo era embasar teoricamente que os Centros de Memória não acabariam, poderia mudar a gestão, poderia mudar o patrimônio, mas a história estaria guardada”*¹⁴.

Como talvez previsto pelo MEP, o projeto atualmente, enquanto esse trabalho está sendo escrito, está desativado por contas das alterações governamentais do estado do Paraná. (Eleição de um novo governador no estado, com políticas diferentes as anteriores. Posteriormente, a pandemia do COVID-19 também pode ter influenciado para a não continuidade dos trabalhos do MEP.) Houve a formação de um legado focado na preservação da memória e do patrimônio, que resistisse mesmo que a responsabilidade e supervisão que havia inicialmente não tivesse mais sendo realizada.

Quando indagado a respeito dos resultados e da maneira como as escolas implantaram o projeto em sua instituição, é de concordância do entrevistado que cada escola se apropriou da maneira que lhe cabia dentro das possibilidades. O entrevistado diz que *“a gente deu o encaminhamento, [...] cada instituição tinha um conhecimento local, o mais importante é a história”*. Esse é de fato um posicionamento muito interessante, pois mostra a liberdade e a

¹³ OGLIARI, Cláudio Luís Nascimento. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 07/12/2020.

¹⁴ OGLIARI, Cláudio Luís Nascimento. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 07/12/2020.

flexibilização do projeto, reafirmando que o mais importante é realmente a preservação dos objetos, e não meramente seguir à risca protocolos oficiais.

Fica claro, na entrevista com Cláudio Ogliari, a preocupação do MEP com a preservação da história da escola. Indago também, se essa proposta era voltada à educação. Ele diz que

Para que um centro de memória dentro das escolas? Para os professores de história trabalhar, para os professores de português trabalhar, para os professores de artes trabalhar, que tem nos conteúdos envolver os Centros de Memória. Foi pensado, e foi pensado também em aspecto de universidade, em abrir espaço para as universidades trabalharem e fazer suas pesquisas em loco, sobre toda essa documentação, enfim, quando falo em documentação, estou tratando de objeto tridimensional, objeto bidimensional, objeto falado e assim por diante.¹⁵

Embora seja evidente que o projeto tem extrema importância para a educação, sobretudo a educação histórica, nem todos os núcleos do Paraná optaram em implantá-lo em suas escolas. O entrevistado aponta que apesar de ter sido apresentado para todos os núcleos do Estado, algumas escolas e alguns núcleos viam como um trabalho extra para escola, literalmente um fardo, no qual precisariam de pessoas específicas para cuidar, precisariam de espaço etc, e, portanto, optaram por não aderir ao projeto.

Cansei de falar para os diretores: a história não é só documentação. É o pátio, é a sala do professor, a carteira do aluno [...] quantos anos tem a sua escola, cinquenta?! A tua escola já é um museu aberto. Ela já é um espaço de pertencimento local e de história. O aluno que passa por lá é guardado como história. Tem uma documentação, ele passou por aqui, o professor passou por aqui. Estávamos puxando essa questão, essa raiz. Em Irati, foi muito bom. [...]¹⁶

Ainda que o projeto tenha sido interrompido e o MEP desativado, no momento de produção deste trabalho, e na data de entrevista com Cláudio Ogliari, o entrevistado encara que o projeto foi bem executado em grande parte do Paraná. Também cita que havia muitas ideias de ampliar o projeto, mas que não houve tempo suficiente para a execução, assim como continuar o suporte nos Centros de Memória junto dos professores e direção da escola. “Se isso desse continuidade, o maior museu do Paraná seria o Museu da Escola Parananese, em

¹⁵ OGLIARI, Cláudio Luís Nascimento. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 07/12/2020.

¹⁶ OGLIARI, Cláudio Luís Nascimento. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 07/12/2020.

*termos de acervo. Porque nós estamos falando de quantas mil escolas. Então, seria um acervo assim, de pesquisa.”*¹⁷

Contudo, conforme falado anteriormente, o que foi realizado até aqui é unicamente para a escola e seus alunos, nada é perdido, a memória nunca deixa de ser importante e não deve ser ocultada. Cada escola tem um compromisso social com aqueles objetos e documentos. A educação deve tirar o melhor proveito de tudo isso.

Certamente a ideia de visualizar a escola como um museu aberto, disponibilizar a história aos olhos dos alunos, e os instigar a refletir e identificar os conteúdos, é muito válido para a educação. O projeto dos Centros de Memória é uma ideia muito direcionada a esse aspecto. Entretanto, o fato de uma busca consternadora por uma identidade única, voltada à história tradicional do Paraná, a qual exclui as multiculturas que estão fora do padrão europeu imigrante, torna a efetivação de cada museu, em cada escola, algo que pode ser problemático, justamente porque trabalhar a diversidade da formação do Estado ou da localidade é uma das formas de ensinar o aluno a pensar criticamente e fugir do negacionismo discutido no início do primeiro capítulo. Podemos evidenciar essas questões nas análises realizadas acerca dos acervos, de que modo sua organização influencia no entender de uma identidade única, por meio dos objetos e dos espaços de memória. Não afirmo, aqui, que o MEP propunha a preservação desse tipo de história, mas problematizo o modo que as escolas adotariam esse projeto. Por isso o questionamento: qual história, sob qual perspectiva, a escola expunha em seu museu?

A ideia de que o Paraná é exclusivamente branco, colonizado por imigrantes, assim como o conceito de uma identidade nacional, é uma concepção superada. Entretanto, surge, constantemente, nos bancos escolares e nos discursos governamentais. Pois o movimento Paranista foi uma dessas manifestações, e inclusive, não é algo longínquo, ainda está muito presente.

Nessa discussão, a historiadora Elza Nadai *apud* Bittencourt (2006, p.45) chama atenção para o fato de que

¹⁷ OGLIARI, Cláudio Luís Nascimento. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 07/12/2020.

O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino – e que emergiu, (...) só muito recentemente entre nós, na década de setenta -, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. Essa história, no dizer ainda de Furet, ‘persegue os segredos das sociedades e já não os das nações’, embora não os perca de vista, ‘mesmo quando refaz o passado a partir de ângulos de aproximação diferentes dos anteriores, clarificando desta maneira o nacional através do social’.

Um dos caminhos para despertar as reflexões fora do âmbito tradicional do ensino, é o trabalho com a História Local, entretanto, problematizando-o de maneira que não se volte a personalidades ou construções de fatos daquela sociedade. Uma das questões primordiais para o estudo da História Local, proposto pelas historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004), é que o estudo da localidade não se limita ao seu próprio espaço, mas está articulado a processos mais amplos, como o nacional, continental e até mundial. Não limitado à região física, mas pensando na perspectiva cultural, discutido no tópico seguinte.

Como caminho, Schmidt e Cainelli (2004, p.113) propõem uma estratégia pedagógica para o uso da História Local.

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a História Local pode garantir uma maior apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento.

A partir dessas reflexões, é possível mostrar ao educando diversas perspectivas sobre a história, e, também, expor como as vivências dele e o local onde vive são influentes para a história, desmistificando os fatos históricos e heróis que aparecem no ensino tradicional. Isso pode resultar na problematização da história das pequenas comunidades e culturas, que fazem parte do que nos referimos como a história vista de baixo. Toda cultura, toda sociedade são construtoras de uma parte da história, e, geralmente possui inúmeras ligações com uma historiografia mais ampla.

A História Local e a localidade a qual nos referimos não dizem respeito, especialmente, ao espaço físico. Buscamos pensar esses locais a partir da perspectiva regional, que enxerga a região como um espaço formado pela cultura, e não pelas fronteiras geográficas.

1.2 “NÃO PODEMOS IGNORAR A DIMENSÃO POÉTICA DOS ESPAÇOS” (BACHELARD): O MUSEU ESCOLAR PENSADO ENQUANTO REGIÃO

Nesta parte, buscamos pensar o museu escolar acerca do conceito de região. Ele é discutido em várias áreas do conhecimento, e em cada uma delas, as perspectivas são distintas. Pensando a etimologia da palavra *região*, remete-se ao princípio de *di-visão*. Isso nos faz pensar em como as ciências sociais pensam *região* diferentemente de outras áreas. O conceito é discutido primeiramente no campo da geografia, que se limitava ao espaço enquanto fronteiras físicas. A partir dos estudos das ciências sociais, entendemos que as fronteiras não são naturais, mas sim, socialmente construídas. A região é definida por um conjunto de valores, ideias, costumes em comum. Como aponta Paul Boris *apud* Bourdieu (1998, p. 115) “o que faz a região não é o espaço, mas sim o tempo, a história”.

Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2008) possui uma crítica em relação ao modo que alguns historiadores costumavam pensar região, geralmente sob o viés geográfico. No campo historiográfico, percebemos que o conceito não se limita às fronteiras físicas, pois possui mobilidade, quando aplicado na análise de uma *região*. O autor compartilha da ideia de que a região é um lugar praticado, proposto por Certeau.

[...] a região para realmente existir, para não ser um mero recorte político-administrativo, uma demarcação abstrata feita pelo Estado, que ninguém reconhece ou em nome do qual ninguém fala ou age, tem que existir para e nas subjetividades de quem a reconhece, a vivência de quem a pratica ou em nome dela discursa. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 60)

A relação do conceito com os Centros de Memórias escolares, é explicada pelo fato de o museu escolar se constituir enquanto uma região. Há, por exemplo, neste trabalho, uma

delimitação de fronteira física, que é o estudo de escolas estaduais do município em questão, que pertençam ao Núcleo de Educação de Irati. A região cultural existente, a qual é socialmente construída, integra-se na região formada, é o espaço da escola, os indivíduos que a compõem, as relações internas e subjetivas que percebemos em cada Centro de Memória.

Portanto, ao pensar o conceito, o encaramos que seja constituído e formado por um conjunto de percepções, valorações, decisões e comportamentos coletivos, pois são esses fatores sociais que a definem enquanto região. Essa é uma discussão presente nos escritos de Meri Lourdes Bezzi, (2002) a qual trata do conceito a começar pela geografia humanista e cultural, linha a qual se adequa de modo propício a este estudo, pois, para a autora, a região é uma ação coletiva, a qual se forma por conta do valor que as pessoas atribuem a respeito de algo.

Nos estudos acerca da história regional percebemos que as reflexões são muito intensas quanto a identidades, especialmente atribuídos pela coletividade. Essas manifestações são em grande parte construídas e propagadas por meio da memória, assim como pelo esquecimento.

Embora se mostre de diferentes maneiras – de quem propôs o projeto do projeto, quem executou e quem vivenciou e aprendeu com ele -, os objetivos voltam ao mesmo lugar: o pertencimento, o reconhecimento, a identidade. E, geralmente, dessa maneira, no singular, infelizmente. A execução do projeto se volta a um ponto específico, de uma história específica, de uma cultura específica. Pouco se vê a discussão sobre a diversidade e a multiculturalidade.

Por exemplo, o Museu da Escola Paranaense propunha a formação dos Centros de Memória para a preservação de uma memória local, visando a educação patrimonial. Quem executou o projeto, pode ter pensado no que a escola possui de história, quem são as pessoas envolvidas nesse processo histórico, e como aprender com isso. Para quem vivência e aprende com os objetos, é uma busca de se reconhecer naquilo, sentir-se participante, atuante e pertencente à região formada por aquela coletividade. Por isso trabalhar a diversidade é importante, pois as propostas pedagógicas precisam ser inclusivas.

Na formação dos Centros de Memória, há um movimento coletivo de cultivo à memória, seja individual, escolar ou da comunidade. O intuito de transformar o espaço num lugar de memória, é um ato decisivo que, segundo Meri Lourdes Bezzi (2002), é um ponto chave para a identificação de um espaço enquanto região. Pensando então, na coletividade, especialmente na discussão acerca da memória coletiva, que as contribuições do sociólogo Maurice Halbwachs são essenciais nesta discussão. Para Halbwachs (2003), é impossível conceber a recordação, as lembranças sem tomar como referência contextos em que o social e coletivo estejam envolvidos na produção de memória. Quanto à memória coletiva, o autor (2003, p. 29) aponta que “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já tivemos alguma informação”.

Com relação aos Centros de Memória analisados, notou-se que a memória, seja da instituição escolar ou do espaço no qual a escola atua, é constantemente reforçada, justamente criando esses mecanismos do estudo da memória (os museus, a inserção da discussão em aula). Criar um lugar de memória dentro da escola, conforme pensou Nora (1993), permite que essas recordações coletivas sejam rememoradas. O Centro de Memória escolar é a expressão da memória coletiva da comunidade escolar. É um espaço que deve visar as diversas identidades e diferentes modos de manifestar-se. Essa expressão também pode ser um processo seletivo, marcado por intencionalidades, onde algumas memórias são esquecidas em detrimento daquela que se procura exaltar.

A escola, enquanto espaço coletivo, é uma manifestação evidente da memória coletiva. Todos os grupos de pessoas que constituíram e compartilharam esse espaço, as amplas vivências e periodizações históricas, são fatores muito influentes ao trabalhar com a memória da escola. A história de tal espaço é, diariamente, construída, com várias perspectivas distintas entre si. Embora algumas situações sejam muito singulares para cada indivíduo que vivenciou esse espaço, a memória não é meramente individual, para Halbwachs (2003). Isso porque, todo conjunto de situações que formaram memórias em cada pessoa são atrelados à coletividade, ao social.

A relação das pessoas que constituem o que se identifica enquanto região, pode ser encarada como um fator muito relevante na interpretação a respeito de pertencimento e

identidade. Pensamos em como comunidades se estruturam a partir de seu espaço, e como por meio dessa região formada, é possível compreendê-lo. A relação do espaço em si, diz muito a respeito das pessoas que o constituem, assim como a cultura manifestada tem total relação com seu espaço.

Região, no entender de Bezzi (2002), está ligada a um conjunto de percepções vividas, e não meramente ao espaço físico. Esse é outro ponto no qual a discussão dos Centros de Memória tem sentido, pois, embora, nos museus analisados, a organização dos objetos seja em um espaço físico próprio, a relação de seu conteúdo está atrelada a sentimentos, experiências, vivências. Ponto desta discussão: a formação de uma região por meio do museu. Portanto, a região que o museu representa é a do espaço da memória, do ensino por meio dela.

O primeiro ponto interessante a ser analisado neste estudo, é como a apropriação das ideias se constitui modificando o projeto de acordo com a realidade da escola. As três escolas analisadas possuem relações muito distintas umas das outras, como relatado anteriormente. Cada escola adequou o projeto com o que possuía e gostaria de mostrar, guardar, preservar.

Se houver uma comparação do documento proposto pelo MEP e a apropriação feita pelas escolas, há diversas diferenças. É a inversão que Michel de Certeau propõe na obra “A invenção do Cotidiano” (1998). Quando o historiador discute *táticas de consumo*, ele as define como uma forma de leitura da produção do outro. A tática é a releitura, a adaptação que se faz da estratégia. Neste caso, esse conceito é utilizado no que se refere ao ideal do projeto, e como ele foi adaptado e ressignificado na escola. O MEP criou uma estratégia de valorização da educação patrimonial e da memória, e as escolas, por meio da tática, apropriaram-se dessa ideia desenvolvendo-a de acordo com o que a realidade permitia e com o que realmente quisessem expor.

Conforme mencionado, a proposta do MEP era a utilização do Centro de Memória na prática do ensino de história local e regional, a partir do patrimônio material e imaterial das escolas. Também foi uma ideia e uma oportunidade para as escolas apresentarem conteúdos e objetos que gostariam que fizessem parte da memória escolar e fossem lembrados.

Outro conceito indispensável, quando se estuda a obra de Certeau, é o de Espaço Praticado. Certeau (1998) cria uma distinção para os termos *lugar* e *espaço*. Deste modo, entende-se por *lugar* o estável, onde há ordem. Para o *lugar* ser um *espaço*, ele deve ter movimento, uma prática, deve haver táticas. Disso, surge a máxima de Certeau (1998, p. 202) de que “O espaço é um lugar praticado”.

A escola é um lugar praticado. Há tática, há ressignificação de espaços, de conceitos, de objetos. Muitas vezes, as coisas são destinadas a um fim, e apropriadas e reutilizadas em outro. O Centro de Memória é criado na perspectiva da preservação do patrimônio e da memória, mas é necessário questionar a utilização desse espaço pelos alunos. Todo conteúdo, especialmente o histórico, deve ser apresentado ao aluno, buscando a criticidade do que lhe é apresentado.

1.3 - O CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLAR ENQUANTO *LUGAR DE MEMÓRIA*

A discussão acerca dos Lugares de Memória surge quando o historiador Pierre Nora (1993) critica o fato de que a memória estaria sendo substituída por meios físicos/concretos para não ser esquecida. Nas concepções que o autor faz acerca da relação entre memória e história, vemos que, involuntariamente, prendemo-nos a preservar memórias a fim de evitar o esquecimento. Nora (1993) expõe que a aceleração da história resulta na criação de arquivos externos e materiais, no intuito da concretização daquela memória em história. Assim, surgem os museus, as coleções particulares, os arquivos documentais, diários, com o objetivo de a memória não ser extinta, uma vez que somente a própria memória não bastava, por isso, a criação de arquivos para esse fim. As táticas, usadas para preservação, são chamadas pelo autor de “lugares de memória”, que surgem porque não há mais meios de memória.

Pierre Nora (1993) atrela essa aceleração da história à ascensão industrial, quando se inicia o fenômeno da mundialização. Portanto, as sociedades que se importavam com a transmissão de valores e costumes às gerações mais recentes, acabam reduzindo-se, e, nas palavras do autor, acabaram “substituindo uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade” (NORA, 1993, p. 8). É uma crítica que

podemos articular à criação dos museus e centros de memória, pois são instituições que se formam na busca de evitar que determinados elementos sejam esquecidos.

O autor também diferencia os termos memória e história, pois, para ele, estão longe de ser sinônimos. A memória está atrelada ao vivo, constituída por grupos vivos, em permanente evolução. Já a história, “é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (NORA, 1993, p. 9). Para Nora, a memória, é vinculada ao presente; a história, é uma reconstrução do passado. “A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica” (NORA, 1993, p. 9).

Embora todas as críticas que Pierre Nora aponta acerca da alteração, na vivência mundial, terem prejudicado o culto à memória, consolidando-a em história e em Lugares de Memória, este foi um processo inevitável. Embora não seja o ideal, a memória ser colocada no esquecimento, transmutando-se para a história por meio dos Lugares de Memória, esses espaços são um “mal” necessário, se pensarmos que a memória simplesmente desapareceria se não fossem criadas maneiras e estratégias de preservação. Entretanto, devemos refletir a necessidade de se guardar objetos, de onde surge essa necessidade, e porque nos agarramos a esses fatores, cada vez mais.

Nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa, não somente pelo volume que a sociedade moderna espontaneamente produz, não somente pelos meios técnicos de reprodução e de conservação de que dispõe, mas pela superstição e pelo respeito ao vestígio. (NORA, 1993, p.15)

A necessidade de guardar arquivos para rememorar o passado também é discutida por Lowenthal (1998), que fala sobre o surgimento da imprensa e de que modo isso influenciou nos processos históricos. O autor faz um percurso explicando o modo como encaramos a cronologia e os acontecimentos históricos, e de que maneira esses conceitos foram inseridos em nosso entendimento sobre o passado. Para Lowenthal (1998), os acontecimentos considerados históricos são atemporais e desvinculados de cronologia. Somos nós que enxergamos e só conseguimos compreender a história a partir de datas, nomes e de uma cronologia criada pela imprensa europeia ao longo de dois séculos. Essa imprensa recriou e recuperou o passado organizando-o em capítulos, a partir de então, temos encarado a história

como se ela acontecesse em quatro momentos: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Pois temos a ilusão de que os processos históricos se limitam a isso, deixando de considerar o desenvolvimento da história em outros continentes, e as lacunas que essa divisão engloba.

Como buscamos rememorar constantemente esse passado, criamos a utopia de que os arquivos físicos dão conta de englobar o que precisamos lembrar. É esse ponto que Nora critica e reflete até mesmo acerca de sua profissão, quando diz “pensemos nos judeus, confinados na fidelidade cotidiana ao ritual da tradição. Sua constituição em ‘povo da memória’, excluía uma preocupação com a história, *até que sua abertura para o mundo moderno lhes impôs a necessidade de historiadores*”. (NORA, 1993, p. 9, grifo nosso)

Nesta pesquisa, a discussão de Nora (1993) se fez muito importante, pois os Centros de Memória são encarados como lugares de memória. A ideia de constituir um museu no espaço escolar está ligada, sobretudo, e, principalmente, à preservação da memória da escola, a qual não consegue existir por si só. Destarte, com o intuito de uma história oficial da escola, criam-se os arquivos com objetos de valor simbólico para a instituição, ou para um grupo inserido nela, buscando uma materialização do passado, para que o presente não seja passível de dúvida ou crítica.

Dentre os lugares de memória que Pierre Nora problematiza, podemos vincular as instituições museológicas. Segundo Durval de Lara Filho (2006), desde a Grécia antiga, tem-se referências de exposições de objetos. A respeito, Durval de Lara Filho (2006, p.7) acrescenta:

O museu é uma instituição ocidental que expressa uma intenção de colecionar objetos para serem mostrados. (...) inicialmente essas instituições não se dissociam da pesquisa e da educação e utilizam como sua matéria-prima a coleção de objetos, plantas e animais da natureza. A partir de fins do século XVIII o museu recolhe e abriga fragmentos, objetos, artefatos e obras da natureza e da cultura e os agrupa em coleções com o propósito de expor. Essa memória, constituída a partir de objetos selecionados segundo critérios de valor, não provém de um colecionismo neutro ou isento, mas comprometido com o poder hegemônico, com as ideias e o contexto da época em que ocorre. O conceito de valor não é absoluto e varia em cada cultura e ao longo da história da humanidade, e em cada coleção traz a assinatura de sua época e de seus patrocinadores.

É importante compreendermos de que modo a instituição museológica surge, quais são as intenções e qual a importância dada pelas sociedades para que existam até hoje, mesmo que de diferentes maneiras, mas, quase sempre, com objetivos parecidos. No caso dos museus que trabalhamos, em específico, eles surgem em busca de uma reflexão da memória

[...] mais do que a organização dos objetos, livros ou obras, é a motivação de seu agrupamento o aspecto que mais nos interessa; a ordem que está por trás das exposições, aquela que norteia a montagem dos acervos, os agrupamentos das peças, sua sequência, distribuição e formas de exposição. (LARA FILHO, 2006, p.8)

As ações que envolvem a constituição do museu, certamente dizem muito sobre quem está organizando. Envolve a escolha e posição dos objetos, a importância que se dá a cada coisa e qual perspectiva histórica se busca mostrar. Numa exposição, há lacunas e entrelinhas, passíveis de interpretação do espectador. Por isso, entendo que a exposição museológica não é neutra, e, se voltado a um espaço educativo, pode incentivar, acentuar ou causar dúvida em quem a observa, porque há, em particular, uma intenção em toda organização.

A discussão sobre os objetos e a memória também é pontuada, criticamente, por Jacques Le Goff (2013, p. 387)

Fenômeno individual e psicológico, a memória liga-se também à vida social. Esta varia em função da presença ou da ausência da escrita, e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado, produz diversos tipos de documento/monumento, faz escrever a história, acumular objetos. A apreensão da memória depende desse modo do ambiente social e político: trata-se da aquisição de regras da retórica e também da posse de imagens e textos que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo. [...] as direções atuais da memória estão, pois, profundamente ligadas às novas técnicas de cálculo, de manipulação da informação, do uso de máquinas e instrumentos cada vez mais complexos.

O discurso de Le Goff apresenta uma crítica à manipulação das memórias que, geralmente, são guardadas, escolhidas para informar. Neste caso, ele se refere a iniciativas estatais para tais fins. No contexto escolar, a crítica acerca da formação dos Centros de Memória, embora busquem uma transformação da memória em história, pode ser utilizada ao ensino quanto ao estudo do acervo. O ensino parte da crítica, da dúvida, de o aluno questionar a respeito da exposição de determinados objetos e a ausência de outros. Isso nos faz refletir o

quê o museu buscou apresentar, qual a história que se conta por meio dele? A história de quem? Quem ficou de fora?

O museu, enquanto fonte, contribui, significativamente, para o entendimento histórico de diversos períodos e culturas. Mas, além de um contexto global, a fonte histórica, por meio do museu, contribui para o entendimento da própria cultura do aluno, e sua inserção no tempo e espaço. Por isso, o centro de memória escolar é uma ferramenta que qualifica o ensino da história local e regional, quando problematizado de maneira que apresente aos alunos outras faces da história.

Apresentar aos educandos a memória por meio de objetos, contribui para o pensamento de que todos são construtores do conhecimento e, deste modo, colocamos em questão a importância, a relevância e a influência da história oficial nos bancos escolares. Mostrar um novo panorama do local em que, cotidianamente, estão, pode contribuir para entenderem-se como agentes da história. Trabalhar a História Local é uma das maneiras que desperta essas questões nos alunos.

“A história tem permanecido como disciplina escolar exatamente por ser legitimadora da ‘tradição nacional’, da cultura, das crenças, da arte do território” (PINSKY 2000, p. 43). Entretanto, como Circe Bittencourt (2006) discute, a ideia de identidade nacional é um conceito ultrapassado. Deve-se pensar nas múltiplas identidades. Isso vale também para a perspectiva local.

A experiência de ensino que os Lugares de Memória podem desempenhar nesse processo é extremamente importante, pois, com a história aproximada à vivência do aluno, fica menos complexo de compreender as relações do tempo, em especial, quando se desenvolve o senso crítico e a dúvida acerca dos conteúdos apresentados. Segundo propõe Ramos (2004, p. 35):

Quando há comparações entre objetos do passado e os do presente, a noção de historicidade começa a ser trabalhada de modo mais direto; entra em jogo a questão da história como campo de possibilidades, mudança que se expressa das mais variadas maneiras e que se torna visível na própria existência polivalente dos objetos – em seu nascimento, sua morte e transformação. Procedimentos dessa natureza desenvolvem o saber histórico

através dos objetos, criam condições para a constituição de problemáticas históricas a partir do cotidiano vivido. Deste modo, vai se compondo uma pedagogia dos objetos como prática envolvida na pedagogia da pergunta e da indignação.

A escolha e exposição dos objetos dizem muito do espaço em que está, e das pessoas que o compartilharam. Os museus escolares não representam só a escola, mas a comunidade, os indivíduos e sentimentos. Por exemplo, o ato de guardar objetos religiosos expõe quem está tornando aquilo um lugar de memória. Expressa respeito e admiração com o passado, relação afetiva com a pessoa a quem pertenceu o artefato. Até pode exprimir sua crença, mas, não necessariamente, pois, quando os objetos são vinculados à memória, sua função original se perde (RAMOS, 2004), dando a ele, um novo sentido histórico.

Por exemplo, ao adentrar o Centro de Memória da Escola Nossa Senhora das Graças, deparamo-nos com rádios, calculadoras e relógios. Ao vincular essa memória com ensino, o intuito não é ensinar como manusear esses objetos. Não é ensinar a ligar o rádio, fazer conta em calculadora e ver as horas em relógios de ponteiro. O ensino não é sobre funcionalidade, mas sim, quanto ao papel que o objeto desempenhou na história e na vida de quem utilizou. O objetivo é mostrar ao aluno que, antes de ter esses três objetos reunidos em um aparelho só, o celular, havia outro tipo de vivência, e outro tipo de relação com esses objetos. “O objeto tem um papel dramático; [...] inutiliza a expectativa de uma simples funcionalidade” (BAUDRILLARD *apud* RAMOS, 2020, p. 11).

A vinculação da memória aos estudos históricos faz muito sentido quando estudamos os museus, pois os objetos estão intrinsecamente ligados a ela. Na obra organizada por Circe Bittencourt (2006), “O saber histórico em sala de aula”, o pesquisador Ricardo Oriá indaga,

E por que a memória é importante na construção da identidade e da cidadania cultural? Ora, a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. (...) Sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história. (ORÍ *apud* BITTENCOURT, 2006, p.139)

Assim também é o vínculo escolar, o educando necessita compreender a importância dos estudos históricos e de memória para a formação de seu próprio eu, de sua identidade

individual e coletiva. É indiscutível a importância de o aluno entender o papel da memória na constituição de toda sociedade em que se insere, pois é a memória que delinea sua história. Como bem aponta Eclea Bosi (1994, p.48), “o passado não é o antecedente do presente. É sua fonte”. Portanto, é necessário que o aluno reconheça que para perceber a formação do espaço e da sociedade em que vive, de seus costumes e de sua cultura, a memória e a história são fatores essenciais, que precisam ser discutidos e buscados por si.

A memória é uma fonte muito utilizada na ciência histórica, especialmente em estudos de difícil acesso a outras fontes, mas como outra perspectiva de pesquisa. Essa fonte também é relevante no trabalho em sala de aula, pois os alunos possuem um vínculo mais estrito com o que está no seu cotidiano. Isso se refere tanto ao trabalho da história oral quanto dos objetos ou locais, nos quais Pierre Nora (1993) aponta as características de lugares de memória. Quando há aproximação de uma realidade na qual o aluno se insere, o aprendizado se torna mais fluente e menos abstrato.

A partir de práticas que sejam atrativas aos alunos, como o trabalho com objetos, é possível trabalhar com as memórias coletivas e individuais presentes no cotidiano, não somente para o conteúdo trabalhado naquele momento, mas para outros que, eventualmente, farão parte de sua formação histórica.

Com a construção desses Centros de Memória, algumas temáticas, trabalhadas em sala de aula, podem assumir a posição de apresentar a história local, proposta pelo projeto. Segundo o entrevistado Gabriel¹⁸, quando fala do Centro de Memória da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, determinados assuntos da História são muito difíceis de imaginar e materializar, e com um material à disposição dos alunos, esses conteúdos tornam-se mais claros. “Quando for trabalhar história local, por exemplo, você tem um material aqui e é muito mais fácil eles aprenderem”.¹⁹

A importância de colocar o aluno como sujeito da história está vinculada à ideia de produção do conhecimento, como um agente ativo do processo. A discussão crítica a respeito

¹⁸ O entrevistado é graduando no curso de Licenciatura em História da UNICENTRO. No período em que o projeto foi implantado na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, ele participou do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

¹⁹ CRUZ, Gabriel Gomes da. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 14/11/2018.

da educação bancária²⁰, proposta por Paulo Freire (1987), trata exatamente da crítica às aulas narradas. Nelas, não há produção, mas sim repasse de informações dispersas ao educando. Paulo Freire (1987, p.60) aponta que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”.

O autor defende que a função do professor não é transferir conhecimento, mas sim, criar as possibilidades de construção. O professor não é o detentor de todo conhecimento que deposita aos alunos. Um deve aprender com o outro. Nas palavras de Paulo Freire (2019, p.25), “não há docência sem discência. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Por isso, é importante que o aluno seja colocado como produtor ativo no processo do saber, envolvendo os conteúdos com sua experiência, enquanto sujeito social.

Esse ponto relaciona-se com o que Paulo Freire trata sobre a curiosidade no ato de aprender. Isto instiga o educando, estabelece interesse. Para Freire (2019, p. 83)

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

No trabalho com objetos, no caso dos museus, o entusiasmo é primordial para o exercício da observação e comparação. O professor que utiliza do museu, para alguma de suas aulas, deve contextualizar e buscar refletir os objetos, a procedência, e a constituição do espaço. Esses elementos instigam a criticidade, fator indispensável na construção do pensamento histórico.

Ao buscar desenvolver o pensamento histórico, utilizar do conceito de narrativa histórica se faz muito importante, pois, de acordo com Jörn Rüsen²¹ (2010, p. 95), é “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica. (...) sendo, portanto, o processo de constituição do sentido da experiência do tempo. A narrativa que

²⁰O termo “bancário” é explicado por Paulo Freire a partir da concepção de Jean Paul Sartre quando se refere a concepção “digestiva/alimentícia” do saber, onde a narração seria o alimento que seria introduzido aos alunos, numa perspectiva de engordá-los.

²¹ O alemão Jörn Rüsen é um professor-pesquisador acerca das reflexões sobre consciência histórica, pensamento histórico, cultura histórica e ciência histórica, a partir do humanismo intercultural. Suas pesquisas permeiam diversas áreas das ciências humanas, como a história, a filosofia, pedagogia e literatura.

Rüsen (2010) escreve, está ligada ao ambiente da memória. Por isso, é relevante que o estudo da memória esteja relacionado ao ensino, porque, desse modo, o desenvolvimento da consciência histórica torna-se mais fluido.

O autor prossegue seu pensamento vinculando as narrativas históricas à tradição que, para ele, é o fator por qual toda forma de vida humana é organizada. “as narrativas tradicionais lembram as origens constituintes dos sistemas de vida do presente” (RÜSEN, 2010, p. 99). Logo, o modo como Centro de Memória se constitui, enquanto narrativa, é ponto crucial para compreender de que maneira o estudo dos objetos, assim como dessa memória, pode contribuir para a consciência histórica do aluno.

Pensar historicamente é um procedimento mental do ser humano interpretar a si mesmo e ao mundo. (RÜSEN, 2001). Tal atitude contribui para melhor compreensão da sociedade, da cultura e da sua relação, enquanto indivíduo inserido nesse contexto. Essa mentalidade abre diversas possibilidades de reflexão e estudo. Para compreensão dos processos de tempo e espaço, ao qual estamos suscetíveis, é necessário desencadear essa reflexão nos educandos, inserindo-os no contexto como agentes da história.

Conforme escreve Rüsen (2001, p.149), “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo (...) a história enquanto passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa”. Rüsen (2001) busca compreender os diferentes modos de narrativa, e, dentre eles, analisa-se quais símbolos, imagens e alusões podem ser considerados históricos. Pensemos novamente nos Centros de Memória enquanto narrativa. Compreender a razão da organização de um museu, analisando cada artefato exposto e vinculando-o a uma percepção histórica é indispensável na construção da consciência histórica. O autor explica como os diversos tipos de narrativas são históricos

Eles são históricos se e quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emerge plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação. (RÜSEN, 2001, p.160)

Por isso, o espaço museológico pode estar atrelado a um projeto, a uma aula, a algum conteúdo que demonstre ao educando o valor histórico do que está sendo exposto. O conteúdo deve estar vinculado a uma discussão mais ampla, para situá-lo e contribuir para sua

compreensão. Com isso, segundo Rüsen, o passado interpretado resulta no entendimento do futuro e do presente. Partindo desse pressuposto, analisamos, no capítulo seguinte, as diversas formas de organização dos museus escolares.

CAPÍTULO 2 - A PEDAGOGIA DOS OBJETOS NOS CENTROS DE MEMÓRIA

“podem-se arrasar as casas, mudar o curso das ruas; as pedras mudam de lugar, mas como destruir os vínculos com que os homens se ligavam a elas? [...] a resistência muda as coisas, à teimosia das pedras une-se a rebeldia da memória que as repõe em seu lugar antigo”. (BOSI, 1994, p.452)

O universo em que um objeto se encontra é um mundo todo a ser descoberto. São inúmeros caminhos, diversas interpretações e questionamentos. Envolto ao objeto, estão perguntas além de sua utilidade, está envolvida uma história completa, que articula passado, presente e, por que não, o futuro?

O ser humano está ligado a objetos, sobretudo na atualidade, em que hábitos de consumo são constantemente instigados. Não somente no presente, mas muito no passado. Entretanto, as relações com os objetos se alteraram ao longo do tempo.

Os objetos do passado, em termos gerais, prosaicos e, a partir da experiência, como ser integrante da sociedade, estão ligados à durabilidade e sentimentos. Quem nunca ouviu ou proferiu que “antigamente as coisas duravam mais?”. Mas, enfim, para além desse pensamento, cabe analisar a relação afetiva das pessoas com seus objetos. Não era costumeiramente tão acessível, tão rápido e tão descartável como hoje, do modo que a sociedade consumista se apresenta. Enfim, mesmo que a relação que o passado possui com o objeto seja mais íntima e profunda, é inegável que algumas coisas não possuem um selo de eternidade, e é impossível negar que: o objeto nasce e o objeto morre.

O termo “nascer e morrer” de um bem de consumo não diz respeito meramente a sua função e utilidade terem acabado. Fala muito também do afeto, do nascer e morrer para a pessoa que o adquiriu. Essa questão é trabalhada por Ramos (2004) que explica como as alterações, que ocorrem no mundo, influenciam a relação das pessoas com os bens.

Atribuindo uma relação entre décadas passadas e a sociedade de consumo atual, notamos como essas diferenças se apresentam. No presente, para grande parte da sociedade, os objetos são acessíveis, muitas vezes inúteis e descartáveis. Isso afetou muito a relação afetiva das pessoas com os objetos. Nesse sentido, cabe a reflexão da escritora Beatriz Sarlo (2000, p. 27-28)

Hoje o sujeito que pode entrar no mercado, que tem o dinheiro para intervir nele como consumidor, é uma espécie de *coleccionador às avessas*. Em vez de coleccionar objetos, colecciona atos de aquisição de objetos. [...] a identidade transitória afeta tanto os coleccionadores às avessas quanto aos menos favorecidos coleccionadores imaginários: ambos pensam que o objeto lhes dá (ou daria) algo de que precisam, não no nível de posse, mas no de identidade. Assim, os objetos nos significam: eles têm o poder de outorgar-nos alguns sentidos, e nós estamos dispostos a aceitá-los.

A autora propõe toda uma problemática a respeito da sociedade pós-moderna²² e os hábitos de consumo. É interessante analisarmos o museu a partir desse princípio, notando a relação que os alunos possuem com os objetos, já que desde pequenos, estão inseridos num meio onde as relações afetivas estão fragilizadas.

Isso reflete muito acerca do ensino, pois, na era digital, na qual as informações circulam rapidamente, tão rapidamente quanto se tornam passado, é difícil resgatar a atenção dos alunos daquilo que está sendo ensinado com a metodologia tradicional.

A escola sofre, [...] a concorrência da mídia, com geração de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais [...] com a forma de transmissão diferentes das que tem sido realizada pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livros na sala de aula (BITTENCOURT, 2006, p.14).

Com isso, as relações de ensino são levadas a se alterarem de acordo com o ritmo e a proporção que a informação e o mundo se alteram. Assim, é necessário estabelecer a crítica em sala de aula, uma vez que os alunos precisam estar conscientes das situações que se apresentam diante deles, especialmente aos hábitos de consumo, pois toda essa “aceleração da história” está interligada. A problematização é necessária, e bem pontuada por Hobsbawn (1995, p.13)

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. *Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.* Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. [...] (*grifo nosso*)

²² Algumas das características que definem a sociedade pós-moderna, são: o individualismo, uma produção massiva de cultura e consumo rápido, disponibilidade de grande quantidade de informações, incertezas e vazios existenciais.

Como a quantidade de informação recebida pelas pessoas, hoje, é muito superior a décadas atrás, pelo desenvolvimento da tecnologia e dos meios de informação e comunicação, resulta no que Hobsbawn (1995) citou sobre o presente contínuo. Como há muita informação, o presente se torna passado muito rápido e, no dizer de Lowenthal (1998, p.74), “o principal motivo de o passado ser tão fraco é a extraordinária força do presente”. Não há nada de muito trágico, impactante ou surpreendente que não seja esquecido com facilidade, dando lugar a outra notícia mais recente. Isso faz com que o passado, longínquo aos olhos dos alunos, torne-se menos atrativo aos olhos dos atuais consumidores de conteúdo e de objetos.

Francisco Régis Lopes Ramos (2000), em dado momento da sua reflexão, cita a configuração acerca das vitrines (assim como a condição de existência do vidro) vinculadas ao consumo. Com isso, aparece o pensamento de que, embora o museu possua intenções de estabelecer conexões, incitando, provocando e afetando interesse em seus expectadores, sua diferença com as vitrines voltadas ao consumo é a finalidade do objeto. O museu não é uma mercadoria.

Assim como shopping center, o museu também expõe objetos. É por isso que um dos grandes desafios para a montagem de uma exposição museológica reside no fato de não fazer vitrines – romper com a estética de mostrabilidade que caracteriza o mundo das mercadorias. [...] ao romper com o design do consumo, o museu deve estar inserido em uma rede mais ampla de táticas educativas. Torna-se necessário criar movimentos de “alfabetização do olhar”, seja na escola ou em outros grupos de sociabilidade (RAMOS, 2004, p. 70).

Para além do ensino que os objetos do museu podem trazer, toda essa problemática das relações de consumo também podem ser um meio de ensinar. O museu, enquanto instituição educativa da escola, não deve se desvincular de propor aos educandos a crítica acerca da sociedade de consumo, da sociedade que vivenciam e das atitudes que tomam. É importante apresentar a crítica ao aluno para compreender que a exposição museológica não é um bem de consumo rápido, mas sim um meio para o entendimento de diversos campos, sejam historiográficos ou sensitivos. Pensamento pontuado por Ramos (2004, p.132) “o museu que não tem compromisso educativo, transforma-se em depósito de objetos, ou vitrines de um shopping center cultural”. Entretanto, não se anula a ideia de que o museu precisa ser

organizado de forma “atrativa”, instigando o aluno a se questionar diante daquele objeto exposto.

Isso quer dizer que a exposição deve tocar o visitante por meio de certos arranjos da memória, da afetividade que compõe o ato de lembrar aquilo que não vivemos, mas que de alguma forma mexe com nosso “estar no mundo” como diria Paulo Freire. (RAMOS, 2004, p.83)

Portanto, é inegável que o museu escolar precisa ter um sentido educativo e, para isso, deve haver relação com o cotidiano e a experiência do aluno na escola. Para o ensino, de nada vale trancar inúmeras memórias em uma sala, esperando que ela se conserve como história, sem ninguém ter conhecimento do seu conteúdo. O historiador dá sentido àqueles objetos, atrelando a uma discussão construtiva da história.

Nos estudos de Michel de Certeau, encontramos algumas perspectivas que cabem para a reflexão sobre os objetos. Especialmente, em “A invenção do cotidiano”, Certeau (1998) discute e problematiza a operação dos usuários na sociedade, como se apropriam daquilo que foi produzido para uma determinada funcionalidade e ressignificam para seus próprios interesses. O autor também analisa como surgem padrões e regras de comportamento e uso. Para ele, a produção cultural desses usos e comportamentos é uma produção da maioria; portanto, há uma marginalidade da minoria. Deste modo, surge novamente, para nós, o conceito de tática e estratégia, já discutido no primeiro capítulo deste trabalho. Porém, agora o conceito é discutido a partir da pedagogia dos objetos.

Logo, a partir da discussão referente a invenção discutida por Certeau (1998), os espaços são apropriados e ressignificados, visto isso, tornar um espaço praticado, segundo Certeau, está relacionado ao consumo, às apropriações e, novamente, às táticas e estratégias. O consumo, neste caso, está vinculado a uma forma de leitura, uma reapropriação. Portanto, o museu se mostra como um espaço praticado. O conteúdo que o preenche não tem a utilidade original, mas foi adaptado (tática) para um uso voltado ao ensino. Cabe o pensamento de Ramos (2004, p.20) “o objeto perde seu valor de uso: a cadeira não serve de assento”, então, neste caso, o objeto existe na função de propor uma reflexão acerca da sua utilidade no passado.

O que se pretende é que o objeto seja presença do tempo, materialidade que, pela sua própria presença no museu, pode gerar novas percepções. Por exemplo: um aparelho telefônico no cotidiano tem certos usos e sentidos, e o mesmo aparelho quando instalado na exposição, não é apenas a representação desses usos e sentidos, mas sobretudo a presença de algo que desloca o ponto de observação, fertilizando outras sensações, outros sentidos em acasalamento com o ato reflexivo, outras formas de construção do saber histórico, preocupadas não somente com o “estudo do passado”, mas sobretudo outras maneiras de saber que se envolvem no estudo das temporalidades, das situações temporais do existente, ou melhor, da própria condição temporal das múltiplas dimensões de tudo o que existe. (RAMOS, 2004, p.119)

Esse é o sentido - ou pelo menos deveria ser - do museu escolar. Instigar, refletir, problematizar. Mostrar as facetas do passado como possíveis explicações do presente, expondo que, depois que o objeto não serve a sua utilidade original, ele não “morre”, mas ressignifica-se. Parafraseando Certeau (1998, p.192), torna novo o que era antigo.

2.1 - O MUSEU NA PRÁTICA: ANÁLISE EMPÍRICA DOS CENTROS DE MEMÓRIA

Para compreender melhor como a ideia dos Centros de Memória alcançou as escolas estaduais do município de Irati, e obter um direcionamento mais específico na pesquisa, foi realizada entrevista com uma das funcionárias da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR) do núcleo de Irati. Partimos das informações da entrevistada para definir quais escolas seriam analisadas, e compreender como foi a implantação do projeto.

Segundo a entrevistada Luzia Chami²³, as três escolas que aderiram aos Centros de Memória em Irati foram: Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, localizada no centro da cidade; Colégio Estadual São Vicente de Paulo, também no centro; e o Colégio Estadual de Gonçalves Júnior, situado no distrito de mesmo nome. Importante ressaltar, e relevante para a pesquisa, que a acessibilidade a cada uma das escolas se deu de maneira distinta.²⁴

²³ CHAMI, Luzia Aparecida. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 24/04/2019.

²⁴ Na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, tive o primeiro contato com o Centro de Memória em 2017, quando realizava o Estágio Supervisionado atrelado à Graduação em História. No ano seguinte, participei do Programa de Residência Pedagógica proposto e financiado pela CAPES. Foi dada a essa experiência o interesse pelos demais Centros de Memória. No Colégio Estadual São Vicente de Paulo, realizei uma visita no início de

O modo como os Centros de Memória foi articulado, em relação ao projeto do MEP, é outro ponto de análise. Cada uma apropriou-se de um modo, e do que lhe cabia fazer, dentro das possibilidades de cada escola.

2.1.1 – CENTRO DE MEMÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS

A Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, conforme abordamos na introdução, sempre esteve vinculada à congregação religiosa. Portanto, o direcionamento e o foco que o Centro de Memória tomou, diz respeito, em grande parte, a esse fator. O Centro de Memória da escola foi construído em uma sala, na área central do prédio, a qual era utilizada como depósito. Nas palavras de uma das entrevistadas²⁵,

Era um espaço de guardar objetos velhos, era só isso. Eles chamavam até de museu na verdade, o pessoal do município que guardava coisas aqui. Mas era totalmente desorganizado, desordenado, e principalmente livros velhos, objetos sem uso e livros sem uso. (...) Aqui nesse espaço, centro de memória da escola, não tem apenas os objetos pertinentes a história da escola, mas sim, das irmãs como um todo, porque antes, até alguns anos atrás, não existia uma separação entre escola e casa das irmãs, era uma coisa única, porque a grande maioria das irmãs eram as professoras, hoje é apenas a diretora, só.²⁶

Partindo da fala da entrevistada, percebemos a imediata informação de que os objetos estão diretamente ligados à religiosidade. Como ela mesmo aponta, até um certo período não

2020, pouco antes do prédio ser vendido a uma instituição privada. Guiada pela diretora do colégio naquele período, visitei a sala onde encontravam-se todos os objetos que possuíam valor histórico para a escola. Sobre a Escola Estadual de Gonçalves Júnior, não consegui nenhum dado com a escola. Fiz somente uma visita, onde consegui observar a área externa do museu, já que se localiza fora do prédio da escola. Em Gonçalves Júnior, o museu fica em uma casa estilo eslavo montada dentro do pátio da escola. Pesquisando posteriormente, descobri que o museu de Gonçalves Júnior havia sido formado muito antes do projeto do MEP, mostrando novamente que a formação de museus em escolas não é algo inédito.

²⁵ A entrevistada é graduada em História pela UNICENTRO em 2002. Atualmente é professora QPM (quadro próprio do magistério) vinculada ao Estado do Paraná. Leciona na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, ministrando as aulas de História. Foi coordenadora do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica na escola, portanto, esteve envolvida na constituição do Centro de Memória nessa escola, juntamente com os outros alunos do PIBID.

²⁶BASTOS, Juliana. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 12/11/2018.

havia a separação da escola e da residência onde as religiosas moram. Também menciona que o ensino era, em grande parte, responsabilidade das religiosas.

Quanto ao espaço, antes da constituição do Centro de Memória, nas palavras de outro entrevistado²⁷,

*O que tinha de velho e que não prestava ficava lá. Ai no meio dessas coisas tinha muito material interessante, coleção de livro que tem hoje lá, porcelanas, relógios, seringas, um monte de coisa que tem um valor histórico. (...) porém, tinha muita coisa ali que, era só um depósito basicamente, que a gente teve que garimpar.*²⁸

Para a entrevistada Amanda Demétrio²⁹, o espaço era um depósito da escola, mas um depósito voltado à memória, pois havia outros depósitos no perímetro do prédio. As coisas antigas eram armazenadas neste, como livros, objetos e móveis que pertenceram à escola, mas também eram utilizados pelas irmãs vicentinas. A entrevistada Juliana Bastos, professora de História da escola e coordenadora do PIBID, no período, conta que a ideia de um museu parte de um projeto do SEED, que defendia que toda escola deveria ter seu centro de memória.

O Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência, PIBID, é um programa proposto pela CAPES, o qual aproxima alunos graduandos em cursos de licenciatura com a vivência das escolas públicas. Nas palavras de Meinerz (2013, p.230),

O PIBID aproxima a licenciaturas e as escolas públicas, contribuindo para a renovação de práticas educativas e a formação do professor autor, reflexivo e pesquisador. É financiado pela CAPES e seus recursos possibilitam a concessão de bolsas a alunos das licenciaturas, professores das escolas públicas e professores das universidades, além da aquisição de materiais e pagamento de serviços, o que permite planejar uma intervenção de qualidade no espaço educativo escolar.

O período em que o projeto dos Centros de Memória foi apresentado às escolas, coincidiu com o trabalho do PIBID na Escola Nossa Senhora das Graças. Segundo Juliana, professora de História da instituição,

²⁷ Graduado em Licenciatura em História pela UNICENTRO. Atuou no PIBID e participou da constituição do Centro de Memória da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças.

²⁸ UKRAINSKI, Lucas. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 08/11/2018.

²⁹ Graduada e mestre em História pela UNICENTRO. Participou do PIBID durante a graduação, auxiliando na constituição do Centro de Memória da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças.

A gente teve uma reunião no salão da escola, com representantes da SEED e a direção, e a irmã me convidou para participar dessa reunião e convidou na época do PIBID a Amanda, que trabalhou no CEDOC da universidade, e que já tinha experiência em relação a isso, e que se dispôs a ajudar na organização do centro de memória.³⁰

O museu escolar surgiu, portanto, de uma unificação do projeto do MEP com os museus escolares, e o interesse do PIBID em utilizar objetos que possuíam valor histórico, mas estavam guardados e esquecidos. A partir disso, o PIBID transformou a sala que compartilhavam para atividades docentes em um Centro de Memória. A sala se localiza em um dos corredores de acesso que liga uma parte do prédio a outra. Há bastante circulação de alunos, entretanto, a sala não permanece sempre aberta, mas é utilizada em aulas específicas, conforme entrevista com a professora de História Juliana Bastos

Eles não visitam frequentemente porque não é sempre que a gente consegue encaixar o assunto Centro de Memória ao contexto (...), mas todo ano eu trabalho o assunto história da escola (...) a gente sempre finaliza esse conteúdo aqui no Centro de Memória.³¹

O entrevistado Gabriel Gomes da Cruz ressalta que com o acervo do Centro de Memória, haveria uma maneira de se compreender processos históricos, com mais clareza, ao trabalhar determinados conteúdos. Gabriel destaca, ainda, que trabalhar alguns assuntos históricos, a partir dos objetos e com um material à disposição dos alunos, os conteúdos tornam-se mais claros. *“Quando for trabalhar história local, por exemplo, você tem um material aqui e é muito mais fácil eles aprenderem”.*³²

Antes da organização do Centro de Memória, havia algumas exposições anuais em que os objetos eram mostrados aos alunos. Segundo Gabriel, essa era a maneira que os alunos tinham conhecimento de parte do acervo. *“O acervo eles conheciam porque a professora Juliana sempre fazia, anualmente, uma minifeira na escola, então ela colocava pra expor alguns materiais”.*³³

A construção do museu, inicialmente, surge para aproveitamento de espaço, segundo a professora Juliana. Mas o principal objetivo é *“preservar a memória da escola e divulgar,*

³⁰ BASTOS, Juliana. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 12/11/2018.

³¹ BASTOS, Juliana. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 12/11/2018.

³² CRUZ, Gabriel Gomes da. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 14/11/2018.

³³ CRUZ, Gabriel Gomes da. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 14/11/2018.

*pois, os alunos não conhecem. Então, trazer os alunos a esse espaço, mostrar a importância da memória da escola e mostrar aos alunos que eles também estão inseridos”.*³⁴

A importância do Centro de Memória, de acordo com a entrevistada Amanda, está voltada ao objetivo de fazer os alunos sentirem-se como sujeitos. Considerando a ação pedagógica da disciplina de História, é notável a relevância que Centro de Memória possui no meio escolar. É um grande propósito da educação histórica o contato do aluno com fontes, ampliando a noção de consciência histórica e, deste modo, colocando-o como agente. “Confere-se à História o papel de encontrar no passado pontos de referência, de nos fornecer as origens, as genealogias e as ligações civilizacionais e até de nos ancorar face à fugacidade do presente” (ALVES, 2014, p.68). Essa ação é importante também, para constituição do aluno enquanto sujeito ativo de sua história. Ao compreender o próprio meio, a atividade de entendimento de outros conteúdos da história torna-se mais viáveis e evidentes. “Ao nível das gerais devemos garantir que o aluno mobilize saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano”. (ALVES, 2014, p.69)

Havia ainda uma proposta do PIBID para que o Centro de Memória da escola não se limitasse somente a uma exposição, mas que estivesse sendo utilizado como centro de pesquisa e conhecimento. Essa ideia é colocada pela entrevistada Amanda, que aponta seu interesse de acordo com sua experiência de trabalho em museus e arquivos. Ela defende o pressuposto de que “*museu não seja só exposição, mas que tenha uma interação de pesquisa e aprendizagem.*”³⁵ Justamente é esse o ponto que se pretende com o museu escolar. O espaço é para ser utilizado em conjunto com o aluno, auxiliando-o no ensino, em questões que muitas vezes podem estar sendo apresentadas de maneira muito abstrata.

Conforme relatado pelos entrevistados, a constituição do Centro de Memória se deu a partir de objetos que eram utilizados pelas religiosas, logo que a Escola foi formada pela Ordem Religiosa Vicentina.³⁶ Mesmo que, desde a década de 1950, ela esteja vinculada ao

³⁴ BASTOS, Juliana. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 12/11/2018.

³⁵ SANTOS, Amanda Lamara Demétrio. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 12/11/2018.

Estado, o prédio onde funciona a instituição lhes pertence. Portanto, muitos objetos são do cotidiano vivido pelas religiosas.

O acervo conta com peças de louça em porcelana, utilizadas pelas irmãs que ainda residem no prédio da escola. Entre os artigos religiosos, há diversos livros de orações, em várias línguas, especialmente português, latim e polonês. Os livros mais antigos são de 1891 e 1896, ambos em polonês. Estes coincidem com o período em que a região recebeu imigrantes poloneses. A língua e a religiosidade eram fatores de grande importância para as Irmãs imigrantes, nesse período. Na Escola Nossa Senhora das Graças, antes do período Vargas, que proibiu as escolas de línguas estrangeiras, as profissões de fé e ensino eram na língua polonesa, devido à procedência das irmãs que iniciaram o trabalho na instituição (KRUK, 2017). Com isso podemos questionar se o ensino era direcionado somente aos imigrantes poloneses, uma vez que no cotidiano era falada a língua.

Outros livros do acervo são datados, desde 1920, até a década de 1950. Além de orações, há um livro de exorcismo, na língua latina. Entre esses, há algumas bíblias, além outros artefatos religiosos, como os que são utilizados durante as celebrações. Vários rosários e crucifixos também compõem o museu.

Existem, ainda, muitos objetos que eram usados pelas irmãs, nas residências, pois o prédio da escola, em parte, funciona como moradia para algumas das irmãs vicentinas. No acervo, encontra-se uma máquina de costura, bem como alguns artigos que são utilizados nessa prática. Um cofre de ferro e um aquecedor antigo constam entre as demais peças. Alguns objetos relacionados à música também fazem parte do museu. Há uma radionete e um toca discos, assim como vários livros de músicas religiosas. Entre os livros de cantos, há livros de partituras, datados de 1947, 1965, e outros sem data. Escritos em língua polonesa e em português.

Relacionados à ordem religiosa constam, no acervo, películas de filmes/slides utilizados na catequese. A maleta é intitulada “coleção de diasfilmes coloridos para catequese”. Considerando a organização do museu, ao lado das películas estão diversos

carimbos voltados a conteúdos de variadas áreas que eram trabalhados em sala de aula. Também, há um telefone antigo e projetor multimídia utilizado na época.

Diversos relógios de vários tamanhos e modelos aparecem no museu, desde relógios de mesa a relógios de bolso - pois, nada melhor do que eles para estudar o tempo. Há inclusive um microscópio que era utilizado no laboratório de ciências, ainda no início da educação vicentina na escola. Curiosamente, até objetos relacionados a práticas odontológicas e médicas estão presentes no acervo, como diversas seringas de vidro, e outros objetos de cunho cirúrgico.

Na última parte do museu, encontram-se máquinas fotográficas utilizadas na metade do século XX. Também há um ferro à brasa, algumas calculadoras, rádios e mimeógrafos, bem como uma máquina de escrever. Por fim, observamos um acervo considerável de livros, da área de história, geografia, sociologia, pedagogia, literatura, entre outras áreas, em português, francês, polonês e ucraniano.

Esses elementos podem contribuir para o ensino de história local, mencionado pelo entrevistado Gabriel, porque caracterizam a imigração que ocorreu nessa região do Paraná, entre o final do século XIX e início do século XX. Portanto, os alunos têm a oportunidade de contato com livros em outras línguas, assim como adquirem conhecimento da religião manifestada e outros idiomas.

Figura³⁷ 5 – Centro de Memória Escola Nossa Senhora das Graças



Fonte: Compilação da autora.³⁸

Na figura 5, podemos perceber parte do conteúdo do museu escolar da Escola Nossa Senhora das Graças. De antemão, notamos a perspectiva religiosa nos objetos, seja na parede, com quadros de figuras religiosas, crucifixos, ou nas mesas, onde aparecem os livros de oração, bíblias e demais itens. Vemos que, na parede, há alguns retratos de padres e freiras que, diretamente, acabam endossando a perspectiva histórica-religiosa da escola, definindo líderes que fizeram parte da instituição. Inclusive, um dos retratos expostos diz respeito a Irmã Helena Olek, personagem que a comunidade escolar estima por ter feito parte do início da história da escola. Na foto, também aparecem as peças de porcelana citadas, assim como algumas fotos de turmas que se formaram na Escola em décadas passadas. No canto esquerdo (na perspectiva da foto), percebem-se alguns álbuns de fotos nos quais o conteúdo se refere aos alunos que por ali passaram.

³⁷ Optou-se por utilizar nessa pesquisa fotografias que ilustrassem o interior dos Centros de Memória, pelo fato de que, embora a descrição realizada seja explicativa, se considerou importante mostrar o espaço para o leitor enxergar por meio delas o interesse e o cuidado de quem contribuiu na construção desse espaço.

³⁸ Fotos produzidas pela autora ao longo da pesquisa. Todas as fotografias tiradas do Centro de Memória da Escola Nossa Senhora das Graças foram em 16/10/2019.

Do lado direito da foto, observamos uma máquina de costura, utilizada pelas religiosas que residem no prédio. Junto, ainda constam agulhas e fios utilizados nas atividades de corte e costura.

Figura 6 – Centro de Memória Escola Nossa Senhora das Graças



Fonte: Compilação da autora.

De modo enfático, na foto acima (figura 6), conseguimos ver, de maneira detalhada, a mesa de artefatos religiosos, mencionada na figura 5. Além dos objetos descritos, notamos um desenho, o qual se refere à fachada projetada para a escola, a qual foi seguida, construída, e permanece, até hoje, de acordo com o desenho. Essa é uma característica interessante das ordens religiosas, pois havia um cuidado especial com as fachadas de prédios, sempre marcantes e específicas. Na imagem, do lado esquerdo, aparece a ata de fundação, guardada, cuidadosamente, em um plástico.

Esses conteúdos contam muito sobre a história da escola. É muito importante que o aluno tenha conhecimento do quanto o espaço onde ele convive foi e continua sendo relevante para a cidade, região. Isso permite que o educando reflita a história, e a perceba inserida em seu próprio cotidiano, pois muitos dos alunos que passaram pela Escola Nossa Senhora das Graças, tiveram os pais estudando nesse mesmo espaço.

Figura 7 – Centro de Memória Escola Nossa Senhora das Graças



Fonte: Compilação da autora

Na figura 7, ao lado esquerdo, encontram-se materiais utilizados nas catequeses e estudos bíblicos. Aparece a maleta de diafilmes para catequese, como a própria catalogação aponta, carimbos bíblicos, telefone e um projetor. Na prateleira do lado esquerdo, estão os rádios, relógios de mesa e bolso, calculadoras, máquinas fotográficas, máquina de escrever, mimeógrafos e os objetos de cunho odontológico.

Figura 8 - Centro de Memória Escola Nossa Senhora das Graças



Fonte: Compilação da autora

Nessa imagem do Museu da Escola Nossa Senhora das Graças (figura 8), podemos ter uma visão mais ampla do museu. De modo geral, a organização da exposição fica em três das quatro paredes da sala. Uma delas a estante de livros, a outra mostrada na figura 1, e a outra na figura 4. Aqui, conseguimos perceber, de fundo, os objetos descritos na figura 3, e, ao lado esquerdo da foto, aparecem o cofre, o aquecedor, um toca-discos, uma radionete, e um baú com livros de catequese e canto.³⁹

Para além dos objetos sacros, e voltados ao cotidiano das religiosas, temos um último espaço a ser analisado no Centro de Memória. Diante das discussões apontadas, especialmente pelos integrantes do PIBID, pensando na diversidade, há uma mesa com vários elementos que se misturam. Não há um direcionamento coerente, mas muitos deles remetem a outra perspectiva da história da escola, que não diz respeito, exclusivamente, a uma história tradicional e oficial.

³⁹ As nomenclaturas dos objetos utilizadas na descrição são das próprias etiquetas que os identificam.

Figura 9 – Centro de Memória Escola Nossa Senhora das Graças



Fonte: Compilação da autora

Na foto acima, podemos notar que são elementos diversos. O escudo, que aparece parcialmente ao lado, e a espada em cima da mesa eram utilizados nas aulas que o PIBID ministrava na escola. Notamos também a presença de dois rostos feitos de gesso, outros utensílios possivelmente feitos de barro, e um elefante. Embaixo da mesa, há cestos de palha confeccionados por indígenas, uma vez que vários povos indígenas habitam o município de Irati.

Vários elementos poderão ser questionados. Em meio a um museu escolar, diretamente voltado à religião, encontramos fragmentos que remetem a outras culturas. Embora não estejam coesos, há uma intenção de estarem compondo o acervo. Remetem a uma representatividade, mesmo que limitada. Esses objetos podem estar ligados ao estudo que propõe a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, a qual torna obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira e cultura indígena no ensino fundamental e médio.

Figura 10 – Centro de Memória Escola Nossa Senhora das Graças



Fonte: Compilação da autora

Por fim, essa última figura mostra outro direcionamento do Centro de Memória. À esquerda, notamos a prateleira com os relógios e outros itens mencionados anteriormente, do lado direito está uma estante com uma grande porção de livros didáticos, utilizados no cotidiano escolar, e, ao fundo, estão os livros em várias línguas, citados na análise, no início do tópico.

O conteúdo do museu escolar da Escola Nossa Senhora das Graças possui um grande potencial educativo a respeito de inúmeros elementos e diversos períodos, referentes à história do município de Irati, à religiosidade e à própria escola. Utilizar-se desses itens, na sala de aula, pode despertar nos educandos múltiplas interpretações, se forem problematizados e contextualizados pensando a pluralidade cultural da localidade e da escola.

Como se pode notar, os elementos diferentes do contexto da imigração são poucos, e podemos fazer uma série de reflexões de como eles chegaram até lá, se está ligado ao que representa uma parcela de alunos, ou está lá unicamente para cumprir as leis de diversidade impostas pelo governo. Pela exposição, um tanto desconexa do restante do Centro de

Memória, e o acúmulo de todo material fora do padrão tradicional seguido pelo museu, podemos questionar e refletir as supostas razões desses objetos estarem nesse espaço.

2.1.2 – O CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO – SALA PE. WILSON BELLONI

O Colégio Estadual São Vicente de Paulo tem uma longa e significativa participação na história de Irati. Conforme escreve o memorialista José Maria Orreda (1975, p.29) a respeito da decisão de instituir o Colégio em Irati,

A fundação de Irati foi decidida, por unanimidade na Assembleia Provincial, preparatória à Assembleia Geral de 1925. Tinha-se discutido a ideia de uma Nova Escola Apostólica que concorresse com a do Caraça para o recrutamento do Seminário Interno de Petrópolis. Não havia discrepância de opiniões. Era necessidade urgente. Mas onde se faria a fundação? No Norte? No Sul? Os senhores deputados de Curitiba que já traziam a ideia meio amadurecida, expuseram as razões pelas quais convinha, que fosse no Sul e de preferência no Paraná, onde a Congregação era muito estimada por causa do Seminário Diocesano e Internato do Ginásio Estadual, confiados à competência dos filhos de São Vicente. Pesaram muito também para inclinar os ânimos para esta opinião as considerações que se fizeram sobre a facilidade do recrutamento entre os filhos dos colonos de várias nacionalidades que povoam o Paraná. Falou-se até no Irati, onde já havia oferta de terrenos e era grande a generosidade dos madeireiros, que tinham, nessa altura, os seus negócios em franca prosperidade. Confiou-se o estudo dessa localidade do Revmo. Sr. Pe. Taddey, então Reitor do Seminário Diocesano e do Internato do Ginásio do Estado hoje ilustre Bispo de Jacarezinho, e a seus dignos co-irmãos.

Ainda, quanto à fundação do Colégio São Vicente de Paulo, o professor Sérgio Ricardo Dlugosz, (2016, p.7), em seu trabalho de PDE, a respeito de patrimônio, escreve que

Fundado logo no início do século XX, a instituição, inicialmente, funcionou como Escola Apostólica, ligada à ordem Vicentina também conhecidos como Lazaristas. Segundo Belloni (1995, p. 6): “ex-diretor relata no livro Reviver é Comemorar, que a 8 instituição foi criada em 1925, com o nome de Escola Apostólica São Vicente de Paulo, seminário menor, funcionando até 1949. No início de 1950, através da portaria nº 125, na Secretaria de Educação e Cultura autorizou o funcionamento do Ginásio São Vicente, estadualizado, em 1953, pelo Decreto nº 8334”.

Curiosamente, mas também não coincidência, o Colégio São Vicente de Paulo e a Escola Nossa Senhora das Graças provém de instituições religiosas e foram atreladas à SEED/PR, no mesmo ano, 1953. Pelo longo período presente na comunidade iratiense, ambas instituições, por si só, são o próprio lugar de memória proposto por Pierre Nora (1993), pois desde sua fundação, muitos estudantes vivenciaram o local, reunindo memórias de suas experiências. Vincular essas informações com o ensino de História, pode acrescentar um conteúdo relevante na vida dos educandos, se exposto e problematizado, enfatizando os múltiplos pontos de vista sobre a história da sua localidade, da sociedade em que vive, e de maneira geral, da ciência histórica.

O Centro de Memória do Colégio Estadual São Vicente de Paulo foi criado entre os anos de 2017 e 2018, e foi um processo distinto da escola citada anteriormente. Apesar disso, o incentivo à criação do museu também parte do projeto do Museu da Escola Paranaense.

Aos vinte e nove dias do mês de agosto de dois mil e dezessete, às treze horas, na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, em comemoração aos 70 Anos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), participei de uma reunião, já como professora readaptada. Lá, o Professor Cláudio Luís Nascimento Ogliari, representante do Museu da Escola Paranaense (MEP), ministrou a palestra "Memória e Acervo das Escolas Públicas do Estado do Paraná – os Centros de Memória e o Museu da Escola Paranaense". A partir dessa palestra, os olhares em relação aos assuntos ligados à memória e ao patrimônio histórico da Instituição ficaram mais atentos. A descrição do assunto abordado e todas as etapas do trabalho foram descritas no livro Registro do Centro de Memória.⁴⁰

O primeiro ponto a ser analisado, na entrevista da professora, é a existência de um livro registro do Centro de Memória. Infelizmente, não consegui ter acesso a toda mudança que a escola enfrentou no período de desenvolvimento desta pesquisa. O prédio histórico onde sempre funcionou o Colégio São Vicente de Paulo foi vendido a uma instituição privada de ensino, portanto, inclui-se nisso, o Centro de Memória. O prédio onde funcionou a escola pertencia à Congregação da Missão⁴¹ e era alugado pelo Estado do Paraná. Com isso, os professores, alunos e direção do Colégio foram transferidos para outro prédio, e as atividades do São Vicente de Paulo enquanto ensino público continuam.

⁴⁰ DITZEL, Janete Demeterko. Entrevista concedida via e-mail a Jayne Maria Witchemichen em 18/06/2020.

⁴¹ Congregação religiosa, também conhecidos como Lazaristas, ou Irmãos Vicentinos.

A partir dessa situação, podemos apontar uma série de características a serem problematizadas, especialmente quanto ao ato de “guardar memórias”. O Colégio São Vicente de Paulo, enquanto instituição do estado, continua existindo, mas, agora, sem uma história física como existia no museu. Entretanto, a história da escola e local também permanecem, pois há relatos de que a instituição educacional que adquiriu o prédio fará um museu escolar com o intuito de que os objetos que fizeram parte da formação do colégio permaneçam expostos.

O relato⁴² acerca do museu escolar desse Colégio vem da professora de Língua Portuguesa, Janete Demeterko Ditzel. Ela foi uma das pessoas que se interessaram pelo projeto do MEP, buscando adaptá-lo ao Colégio São Vicente, pois a instituição possui vários elementos de caráter histórico, que pode ser interessante enquanto fonte de estudo para os alunos.

Na época, foi realizado um diagnóstico preliminar visando localizar documentos, livros, móveis, objetos, entre outros para posterior catalogação. Também, buscou-se a Identificação dos sujeitos que fizeram e estavam fazendo parte da história do estabelecimento, com o propósito de coletar dados para serem registrados e posteriormente compusessem o acervo histórico do Colégio. [...] Em visita à sala intitulada: Padre Wilson Belloni, verificou-se que ela possuía alguns objetos, mas com muita deterioração devido a entrada de água de chuva e a ação do tempo. Muitos bens materiais, lá estavam esquecidos, e não eram visualizados pela comunidade escolar, pois a sala localizava-se no andar de cima e era a última do corredor. Muitos não sabiam da sua existência. A sugestão para a gestão 2017 é que montássemos o Centro de Memória do Colégio num lugar onde fosse possível a visualização da história da Instituição.⁴³

Com base na visita realizada e nas fotos disponibilizadas pela entrevistada, percebemos, primeiramente, que há muitas características diferentes do museu da Escola Nossa

⁴² O acesso a essa fonte foi feito de modo diferenciado. Não pode ser realizado uma entrevista seguindo as normas tradicionais da História Oral por conta de um momento singular que o mundo está vivendo enquanto houve a produção desse trabalho, a epidemia do COVID-19. Não podendo haver contato a fim de seguir as regras de isolamento social, a entrevistada relatou o processo de construção do Centro de Memória do Colégio Estadual São Vicente de Paulo por meio de um arquivo enviado por e-mail, respondendo algumas questões que questionei ser importantes a este trabalho. O arquivo encontra-se sob meu domínio, e julgo ser uma fonte extremamente necessária para produção da análise proposta na pesquisa. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 18/06/2020.

⁴³ DITZEL, Janete Demeterko. Entrevista concedida via e-mail a Jayne Maria Witchemichen em 18/06/2020.

Senhora das Graças. No Centro de Memória do Colégio São Vicente de Paulo, notamos muito mais uma história atlética e ligada às ciências naturais.

Figura 11 – Centro de Memória do Colégio Estadual São Vicente de Paulo - Sala Pe. Wilson Belloni



Fonte: Arquivo disponibilizado por Janete Demeterko Ditzel.

Conforme mencionado anteriormente, nessa foto, ao primeiro momento, deduzimos que faz parte de uma história natural, com animais taxidermizados, assim como a exposição de insetos e outros animais, em caixas com vidro. Entretanto, não devemos meramente olhar como um museu natural. Além disso, ele é histórico, pois como já discutido, no espaço de museu, o objeto perde sua função original, pois ali ele está com um caráter expositivo.

Todavia, vemos interdisciplinaridade nessa exposição, pois as aulas de Ciências e Biologia podem estar atreladas às aulas de História. Além de conhecer o conteúdo em si, os alunos podem pensar a respeito de como era o estudo há décadas, como era a forma de conhecer diversas espécies antes da era digital, entre outros questionamentos.

Observamos, ainda, sobre a mesa, e em um quadro na parede, imagens de pessoas que muito provavelmente colaboraram com a formação do Colégio. Com isso, pode haver uma vinculação nas aulas, a respeito da história oficial da instituição, percebendo quem é exaltado, quem é mencionado com frequência. A partir daí pode-se criar uma discussão acerca de onde

fica a história dos trabalhadores que construíram o local, estimulando o aluno a pensar a história vista abaixo.

Figura 12 – Centro de Memória do Colégio Estadual São Vicente de Paulo – Sala Pe. Wilson Belloni



Fonte: Arquivo disponibilizado por Janete Demeterko Ditzel.

Nessa outra imagem, disponibilizada pela entrevistada, chamam-nos atenção, de início, dois elementos: os troféus, e o totem identificando o espaço. É uma questão interessante a ser analisada. Tanto nessa imagem, quanto na entrevista com a professora Janete, nota-se que o Centro de Memória é chamado “Sala Pe. Wilson Belloni”. Não é o museu do São Vicente, ou o Centro de Memória, mas sim um espaço onde seu nome é diretamente ligado à história oficial da escola. Isso ressalta bastante o museu e seu conteúdo que, em grande parte, tem relação com a congregação religiosa, apesar de os objetos não serem sacros (ao que se tem conhecimento até então) como na Escola Nossa Senhora das Graças.

A quantidade de troféus é outro ponto a destacar. Em minha visita ao museu, mesmo com todo acervo desordenado e estocado, chamou-me atenção os troféus e as medalhas esportivas em grande quantidade. Todavia, não tive fonte suficiente que explicasse tais elementos. Provavelmente, a instituição estava ligada a diversas competições atléticas e,

talvez, acadêmicas. Destacar a história que esses objetos representam, é outro ponto importante para trabalhar com os alunos.

Figura 13 - Centro de Memória do Colégio Estadual São Vicente de Paulo – Sala Pe. Wilson Belloni



Fonte: Arquivo disponibilizado por Janete Demeterko Ditzel.

A figura 13, também fornecida pela entrevistada, mostra algumas fotos de, supostamente, diretores que o Colégio já teve. Nas palavras da própria entrevistada a respeito da fotografia,

*[...] observou-se que as fotos dos ex-diretores estavam nessa sala. Porém, anteriormente, a galeria, já fizera parte da sala dos professores, no andar de baixo. Houve até uma solenidade para essa fixação. Mas depois, com outras gestões, foram mudadas para a sala de cima. A sugestão para a gestão 2017 é que montássemos o Centro de Memória do Colégio num lugar onde fosse possível a visualização da história da Instituição. [...] Quadro das Fotos aguardando o lugar e os cuidados de preservação para serem recolocados.*⁴⁴

Durante a visita, encontrei alguns poucos elementos que remetiam aos alunos da instituição. Na imagem abaixo, vemos um objeto que era muito utilizado quando os alunos se formavam. Esses são os registros dos estudantes que podemos identificar no museu.

⁴⁴ DITZEL, Janete Demeterko. Entrevista concedida via e-mail a Jayne Maria Witchemichen em 18/06/2020.

Figura 14 - Centro de Memória do Colégio Estadual São Vicente de Paulo – Sala Pe. Wilson Belloni



Fonte: Compilação da autora.

A entrevistada conta que houve um período que, com mudanças no prédio do Colégio, vários objetos, fotos e documentos foram perdidos.

No ano de 2009, a sala onde ficava a Capela foi desativada e muitos objetos que lá estavam também se dispersaram. A Sala onde ficava a Biblioteca foi mudada para a parte de baixo do prédio e com a mudança muitos livros de registro dos empréstimos foram extintos, não há livro de registros de livros anteriores. As fotos encontravam-se em alguns álbuns sem identificação, algumas páginas soltas. Guardados na Secretaria e outros na sala da Direção. [...] Por meio de conversas informais, com professores e funcionários, constatou-se que muitas fontes foram extintas devido à mudança de congregação.⁴⁵

É lamentável, porém sabemos que é um tanto impossível preservar a memória em sua totalidade. Nem todas as pessoas que compartilham do espaço e se utilizam dos objetos, possuem o mesmo senso histórico para perceber o valor de algo para a história. Especialmente em instituições, onde a coordenação é constantemente mudada, é comum que se percam elementos. Essa questão volta aos objetivos do MEP, exposto por Cláudio Ogliari quando diz que os museus escolares deveriam ser formados para que não se perdesse mais da história da escola. Nessa ótica, há um anseio de que a história oficial e tradicional da escola esteja

⁴⁵ DITZEL, Janete Demeterko. Entrevista concedida via e-mail a Jayne Maria Witchemichen em 18/06/2020.

sempre intacta, imutável e preservada, elementos os quais são impossíveis e ultrapassados para a ciência da História, a não ser que seja para serem evidenciados os problemas e de uma história única.

É importante saber distinguir quais recursos. Não é problemático o fato de expor fotos de diretores, elementos religiosos e afins. A questão é definir isso como verdade absoluta. Definir como história única e oficial. O colégio tem uma longa trajetória na história de Irati, entretanto, é parte dessa história que foi sendo exposta no museu. Há um recorte muito específico de tempo e personagens. São esses elementos que precisam ser questionados, pois existe um grande potencial histórico possuir Centros de Memória nas escolas, porém, estes devem englobar toda diversidade, toda comunidade escolar e todos os períodos possíveis para ser, de fato, eficiente à educação histórica. Uma única perspectiva dessa história não permite a dimensão histórica que o espaço possui, nem contribui significativamente na formação do aluno, pelo contrário, reforça a ideia de que a história exposta é muito distante da realidade presente, o que pode resultar, num primeiro momento, em desinteresse nas aulas e, a longo prazo, no negacionismo histórico, tão evidente na atualidade, pois acaba se tornando difícil pensar a pluralidade histórica, visando, portanto, a mesma história única, já mencionada.

Segundo relato da entrevistada, houve na escola alguns projetos para a preservação da memória, mas não o apresentado pelo Museu da Escola Paranaense.

Durante a pesquisa, iniciada no ano de 2017, averiguou-se que um trabalho de busca da memória do Colégio já iniciara com algumas ações como: compilação de uma pasta alusiva aos 75 anos da Instituição, contendo alguns fatos, fotos xerocadas e depoimentos.

Trabalho realizado pela professora de História Fabiana, juntamente com o PIBID num blog intitulado: Revivendo o passado. BLOG: "REESCREVENDO O PASSADO: O COLÉGIO SÃO VICENTE DE PAULO" O professor Sérgio Dlugosz na pesquisa do PDE também documentou um pouco a história do Colégio.

Uma sala, inclusive a última do corredor, andar de cima, nomeada de Padre Wilson Belloni, em homenagem ao diretor, na época Padre Wilson Belloni. Combinou-se com a direção 2017 para programar e anexar uma placa na entrada, no exterior parede, uma vez que não existia nenhuma placa indicativa do nome do Colégio. Não havia nos murais de entrada, na recepção, nenhum registro da história, por isso decidiu-se escrever e anexar

*aos murais um pouco da história.*⁴⁶

Conforme o relato, houve, anteriormente, ações que buscassem a preservação e o resgate da história da escola. No entanto, algumas delas remetem novamente ao enaltecimento de alguns personagens que, constantemente, retomam nesta escrita. Outras ações são de grande valia para o ensino, em especial, o trabalho realizado pelo PIBID, mencionado pela entrevistada, uma vez que o programa busca a conexão direta da universidade com o espaço escolar, promovendo diversas atividades com foco no ensino de história.

No blog⁴⁷ o qual a entrevistada cita, foi realizado um trabalho de entrevistas com professores e alunos do Colégio São Vicente, no ano de 2013, onde se buscou instigar quais as memórias que os entrevistados possuíam desse espaço. Houve muitas entrevistas com várias perspectivas diferentes, o que certamente contribuiu significativamente para que os alunos compreendessem que eles também estavam fazendo parte da constituição do que é a instituição, assim como ter um aparato de como é realizada a pesquisa com a memória pelos profissionais da História.

Por fim, a entrevistada Janete conta que, embora houvesse muitas ideias e projetos, não se pode concretizar muitos dos assuntos por conta do fechamento da instituição naquele prédio.

*Enfim, tínhamos muitas ideias para o resgate e organização da História dessa renomada Instituição de Ensino, como livros registros de práticas, saberes, celebrações etc. porém tudo terminou tristemente, fragmentado em pedaços materiais e imateriais, pelo tempo e espaços diferentes. Até o acervo da preciosa Biblioteca Escolar.*⁴⁸

O que se espera é que o acervo, que foi comercializado juntamente com o prédio da escola, tenha um espaço de destaque e reconhecimento dentro da nova instituição que funcionará naquele espaço, e que também possam fazer muitos educandos terem outra dimensão sobre a ciência histórica, pois aqueles objetos contam a história e fazem parte da construção do Colégio São Vicente de Paulo.

⁴⁶ DITZEL, Janete Demeterko. Entrevista concedida via e-mail a Jayne Maria Witchemichen em 18/06/2020.

⁴⁷ <https://svphistoria.wordpress.com/>

⁴⁸ DITZEL, Janete Demeterko. Entrevista concedida via e-mail a Jayne Maria Witchemichen em 18/06/2020.

2.1.3 – CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO GONÇALVES JÚNIOR – CASA DA MEMÓRIA ÉTNICA

Diferentemente das outras escolas discutidas nesse trabalho, o Colégio de Gonçalves Júnior não se localiza na área central da cidade de Irati. Trata-se de um Colégio do campo, no distrito de Gonçalves Júnior. A escola foi fundada em 1937, e, em 1976, o prédio foi substituído por outro, inaugurando a nova sede da escola.

Segundo os relatos do memorialista José Maria Orreda, a localidade foi formada, inicialmente, por imigrantes holandeses e, mais tarde, imigrantes eslavos chegam à colônia. Aos poucos, o povoado foi sendo habitado, também, por povos ciganos. Essas etnias convivem atualmente na comunidade.

No livro a respeito da imigração holandesa em Gonçalves Júnior, de Ruth e Willen Kiewiet (2011, p.112), o relato de Olímpia Amaral Gruber, professora no período posterior da fundação da cidade, conta um pouco da dinâmica da Colônia de Gonçalves Júnior

Nomeada pelo Exmo. Sr. Dr. Afonso Alves de Camargo, Presidente do Estado do Paraná para reger uma das escolas isoladas da sede da Colônia Gonçalves Júnior, para lá me dirigi e no dia 15 de setembro de 1915 assumi o exercício do meu cargo. Os alunos eram, em maioria, holandeses, poloneses e ucranianos. Nacionais eram poucos. (...) A religião também tinha seu papel saliente entre os habitantes da pequena comunidade. Existiam três igrejas, sendo uma católica, uma ortodoxa e uma luterana.

Apesar de a obra mencionada discutir a colônia de Gonçalves Júnior, não menciona a interação dos povos ciganos. Baseado em outras fontes⁴⁹, a informação é que a comunidade cigana se estabeleceu, de fato, em Gonçalves Júnior, em 2004. Antes disso, estabeleciam relações comerciais, mas não possuíam residência fixa no local. A partir de 2004 se estabelecem na colônia, e as crianças e jovens passam a frequentar a escola.

Acerca do museu escolar, na entrevista com Luzia Chami, atuante no Núcleo de Educação de Irati, foi questionado a respeito das escolas que aderiram ao projeto do Museu da

⁴⁹ As fontes são sites que contém notícias sobre ações sobre a cultura cigana no município. Consultar na lista de sites visitados.

Escola Paranaense. Além de relatar as escolas já discutidas, nos itens 2.1.1 e 2.1.2, ela menciona o Colégio de Gonçalves Júnior, não como uma das escolas que aderiram, mas uma das escolas que possuíam um Centro de Memória, independente do projeto governamental.

Infelizmente, o acesso a essa fonte foi extremamente limitado e escasso. Não houve uma contribuição do Colégio para esta pesquisa, e as informações apresentadas no subtítulo são frutos de pesquisas online e conversas informais. É uma situação lamentável para o historiador, que vê uma necessidade em discutir determinado objeto, mas não consegue acessá-lo.

O Centro de Memória do Colégio de Gonçalves Júnior é uma casa estilo eslavo, localizada no pátio da escola. Foi adotada com o nome de “Casa da Memória Étnica”, no ano de 2004. A respeito do acervo, não possuo informações, somente uma fotografia encontrada no trabalho de Ruth e Willian Kiewiet a respeito da imigração holandesa nos Campos Gerais. A foto⁵⁰ mostra alguns objetos do Rotary Club⁵¹, dos membros de Gonçalves Júnior.

⁵⁰ A foto não será divulgada nesse trabalho por fins de direitos autorais.

⁵¹ O Rotary Club é uma associação internacional de trabalhos voluntários, onde, de maneira geral e simplificada, busca-se prestar serviços humanitários e promover valores éticos e a paz a nível internacional.

Figura 15 – Casa da Memória Étnica de Gonçalves Júnior



Fonte: Compilação da autora⁵²

Considerando que a Casa da Memória Étnica de Gonçalves Júnior foi idealizada por seus moradores, em 2004, e doada por uma das famílias que residem no Distrito, vemos muito além de algo do espaço escolar, mas sim, de uma história que toda comunidade reafirma. A questão da história tradicional é marcante em todos os Centros de Memória, pois percebemos que ela volta um olhar direcionado a uma história específica. Nesse caso, volta-se à memória dos imigrantes europeus, e não há representatividade dos povos ciganos que habitam, em grande quantidade, esse espaço. Não possuo dados que possam sustentar uma possível ideia de que possa existir, no acervo do museu, algo que represente a migração cigana, entretanto, seu exterior remete, exclusivamente, à imigração europeia. O museu escolar está localizado dentro do pátio da escola, logo, deve haver uma ação de cuidado e ensino que vinculem a instituição e os alunos, e deve representar todos eles.

⁵² A escassez de fontes instigou-me a visitar o local, portanto, busquei ir até a localidade a fim de conhecer o museu de Gonçalves Júnior. Infelizmente, está em um estado de deterioração, mas felizmente será restaurado pela Prefeitura de Irati, segundo relatos. Não consegui visualizar o interior da casa. Foto tirada em 21/06/2020.

Embora esse museu não tenha sido incentivado pelo projeto do MEP, sua função é a mesma proposta pelo projeto: o resgate da memória, preservação de uma identidade, que desperte o sentimento de pertencimento a uma população, formando assim, a região cultural.

O potencial educativo do museu depende, antes de tudo, das várias composições que desenvolvemos na vida comum, quando cultivamos essas ligações cotidianas desprovidas de além de aquém, dando oportunidade para novas (con)vivências entre seres humanos, entre corpos humanos e corpos inumanos. (RAMOS, 2004, p.148)

É notável o esforço de cada escola para construção e manutenção desses espaços, cada uma de uma maneira. Vale pensar nesse momento a especificidade de cada Centro de Memória, diferentes entre si. Cada um deles, possui uma estrutura singular, com objetivos e conteúdo específicos que tenham sentido para a região formada ao seu entorno.

CAPÍTULO 3 - UMA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DE OBJETOS

“quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” (Paulo Freire)

Neste terceiro capítulo, buscamos perspectivar a ideia do museu escolar, atrelado ao ensino de história, e como pode contribuir para o estudo da História Local a partir dos objetos dos Centros de Memória. Essa reflexão se faz necessária porque, embora muitos pontos do projeto e da sua implantação, nas escolas de Irati, sejam passíveis de crítica, ainda assim, é um direcionamento ao ensino que, quando problematizado, de acordo com uma história multiperspectivada, pode contribuir, significativamente, no processo de ensino-aprendizagem. Sem perspectivar o projeto dos Centros de Memória para educação, pouco vale constituí-los. Por isso, procuramos pensar nas maneiras de se usar os objetos que contribuiriam para o desenvolvimento de um ensino de história crítico.

A História enquanto disciplina se insere, nos currículos escolares, no Brasil, ainda no século XIX, a partir da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Nesse período, a História dividia espaço com a História Sagrada, que se voltava em grande parte à moralidade do aluno. O currículo escolar, portanto, seguia o modelo francês de ensino, e foi referência para diversos colégios criados, na ocasião. O Colégio Pedro II teve origem em 1837, ou seja, numa época pós-independência. Deste modo, buscava-se uma constituição de identidade brasileira, porém articulada a Igreja Católica. O estado era sempre privilegiado nas discussões, com o intuito principal da formação de nacionalidade. Há uma grande crítica, hoje, referente à exposição dos conteúdos neste período. Como mencionado, a História seguia dois parâmetros: A História Sagrada e a História Universal. Os conteúdos focavam nos grandes personagens da história que, em sua maioria, eram europeus, estabelecendo, então, uma história linear e eurocêntrica (BRASIL, 1998).

Atualmente, se estabelece uma crítica muito grande a essa noção de História, na historiografia, porém, muitas vezes essa discussão fica somente no ambiente acadêmico. Há um grande lapso entre a teoria da universidade e a prática nas salas de aula do ensino básico.

Ainda, o ensino com base eurocentrista é muito presente, mesmo que aos poucos esteja sendo desconstruído, em materiais didáticos, propostas curriculares e práticas docentes. Cada vez mais, busca-se criticar a produção da história linear, focada em datas e nomes de agentes tidos como principais no curso da história. Como bem observa Guimarães (2012, p.52), as leituras historiográficas podem ser recorrentes, contudo, se fragmentadas e simplificadas, acabam impondo algo como verdade histórica.

Nós, historiadores -e, sobretudo, nós, professores de História -, temos que nos despertar para penetrar nos sonhos, interrompê-los e 'salvar' a História. Salvar a história é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana.

Desde a implantação da disciplina nos currículos, várias modificações foram acontecendo, até mesmo a fusão da História com a Geografia, resultando na disciplina Estudos Sociais, a partir do final da década de 1950, em alguns estados do Brasil, e sendo implantado, oficialmente, no ensino formal, durante o período ditatorial, no Brasil, após 1960 (HORN; GERMINARI, 2006).

Todas essas transformações: a história sagrada, a história oficial e a fusão da disciplina, são essenciais para se compreender como era a formação educacional da sociedade ao longo do tempo. Tais limitações e regras, impostas pelo Estado, atingem diretamente a formação de caráter e consciência do aluno, pois todas possuem uma intenção clara.

O modo como se constroem os currículos é de extrema responsabilidade. Significa definir e orientar o educando. Como bem pontua Flávio B. Santos (2014, p.25), “o currículo deveria voltar-se para um contexto de transformação, estabelecendo um contato direto com a realidade local”. É nesse ponto que podemos incluir, na disciplina, o estudo da História Local. “Pensamos num currículo nacional, em termos de Brasil, encontramos dificuldades, pois diante de uma grande diversidade regional, unificá-lo o tornaria incoerente com uma proposta efetiva de transformação social” (SANTOS, 2014, p. 25).

Portanto, faz-se necessário ressaltar a análise à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) vigente. Ao analisá-la, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), notamos muitos aspectos que defendem a educação no sentido da construção do conhecimento. No art. 26 da LDB,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Ainda, a partir dessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que “essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (BRASIL, 2017, p.11).

Pensando nesses aspectos, é interessante refletir no quanto é válido este estudo e análise da cultura local e regional, buscando adequar o conteúdo à realidade vivenciada naquele espaço. Por exemplo, ao trabalhar história da arte, cada escola pode estudar artistas influentes da sua cidade, de seu estado. Existe um leque de possibilidades quanto à estruturação dessas aulas, vinculado à história do artista, sua relação com a localidade, e se ainda possível, é valioso visitar uma exposição de objetos, artefatos ou pintura que este produziu.

Outro exemplo no qual podemos perceber a conexão da história local e regional, a partir de um objeto, é quando se têm a oportunidade de visualizar documentos, livros e objetos relacionados ao local em que o aluno está inserido. A partir dessas fontes, é possível compreender quem foram as pessoas que constituíram o espaço em que vivem, de onde vieram e quais eram suas principais atividades e influências, diferente de quando o conteúdo está preso basicamente ao livro didático, apresentando momentos históricos distantes da realidade conhecida pelo aluno.

Em diversas temáticas, trazer aspectos da cultura e da história local para a sala de aula, certamente, é um modo muito proveitoso de se utilizar dos elementos cotidianos para construir o conhecimento, caso esses dados sejam contextualizados e problematizados. “Tratar das questões do cotidiano vinculando a história de vida dos estudantes tem possibilitado inserir essas experiências na sociedade de modo a promover uma integração de uma história individual com uma história coletiva” (SANTOS, 2014, p. 21).

Produzir conhecimento, a começar pelos elementos que são comuns à rotina do educando, tornam o ensino mais fluido e claro, pois, pela proximidade com o assunto é que se

apresenta a importância do ensino, qual a relação que existe entre conteúdo e aluno, e como contribuirá na sua construção enquanto pessoa. Deste modo, no campo historiográfico, referimo-nos a essa “aproximação” com o termo História Local, que propõe atividades, questionamentos e estudo acerca do que está próximo ao aluno. Nesse sentido, a historiadora Circe Bittencourt (2004, p.168) aponta que

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história presente.

Acrescenta-se, ainda, que embora a história local seja muito válida, é necessário haver criticidade do professor e do aluno quanto a essa dimensão de problemas do tempo presente que a autora discute. Por isso, adequar o estudo local a um contexto mais amplo é fundamental, porque mostra ao educando como fatores, que aparentam ser pequenos, têm uma grande influência num sentido macro da história. Com isso, o aluno também vai compreender que a história é construída a partir das dúvidas, da criticidade e do não-conformismo com os conteúdos dados como “prontos”, como ocorre comumente nos livros didáticos. Duvidar, criticar e não se conformar com dados prontos, irá contribuir não somente para compreensão unicamente história, mas levará a uma compreensão mais ampla da sociedade, cultura e política.

Quando há aproximação de uma realidade onde o aluno se insere, o aprendizado se torna mais fluente e menos abstrato, pois aprender por meio do passado, transitando entre os tempos (passado, presente, futuro) pode ser confuso por não se tratar de algo material. “A história local não é vista como um fator reducionista dos estudos históricos, mas possibilita desenvolver nos estudantes habilidades de pesquisas que vão além da abstração da sala de aula” (SANTOS, 2014, p. 24). Ocorre um grande exercício de historiadores e demais profissionais da área da educação, em desenvolver a consciência histórica nos alunos. Por práticas que sejam atrativas, como o trabalho com objetos, o processo se torna muito mais fácil, não somente para o conteúdo trabalhado naquele momento, mas para outros que, eventualmente, farão parte de sua formação.

É bastante comum os estudos acerca da História, trabalhados no ensino fundamental e médio, estarem ligados a grandes fatos e heróis, persuadindo os alunos a decorarem datas e nomes que não fazem nenhum sentido para realidade onde vivem. Entretanto, essa realidade é tão normatizada, que os alunos não têm consciência de que a história é o campo da amplitude, no qual permite-se duvidar e criticar as normas estabelecidas ao longo do tempo. Portanto, a discussão em torno da consciência histórica do aluno faz-se necessária para auxiliá-lo cada vez mais a compreender o sentido histórico, elucidando as dúvidas acerca dos processos do tempo.

Ao discutir o conceito de consciência histórica, proposto e discutido por Jörn Rüsen, que influenciou muitos historiadores da educação, vemos que o conceito é indispensável para compreender as relações entre ensino e objeto, neste trabalho. Schmidt (2007, p.194) esclarece

A consciência histórica (...) é um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação. Isto significa que a consciência histórica funciona como um modelo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma concepção do curso do tempo, trata do passado como experiência e revela o tecido de mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem mudanças.

Ainda, utilizamos da contribuição de Isabel Barca (2012, p. 40), para definir esse conceito

Aprofundando a compreensão histórica em torno da inter-relação de diversos segmentos temporais, os seres humanos veem-se como parte de um contexto humano muito maior do que as suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceptuais para (melhor?) se orientarem e se constituírem como agentes do seu próprio tempo.

O desenvolvimento da consciência histórica possibilita orientar o educando em suas aulas, incentivando o saber histórico por meio da criticidade e das relações com o presente. Isso faz o aluno pertencer à história estudada, despertando o interesse e a dúvida que, neste caso, funciona como um combustível para o aprendizado. Tais elementos ainda têm grande valia, nos contextos políticos e sociais, pois analisar o presente pelas experiências do passado, mostra ao aluno a importância de estudar certos processos históricos.

Muitos alunos não possuem a compreensão de que são sujeitos ativos da história, parte de uma sociedade, de uma cultura. Schmidt e Cainelli (2004) escrevem que a História é justamente para fazer o aluno entender e explicar a realidade em que vive, historicamente.

[...] há a ideia de que o passado ajuda a explicar o presente. Apesar de trazer alguns riscos ao ensino da História, tal perspectiva é importante e significa o esforço de construir uma espécie de diálogo entre as realidades do presente e as do passado, as quais também podem ser úteis à preparação do futuro. Essa forma clássica de pensar a História permite estabelecer relações de causa e efeito entre acontecimentos de períodos sucessivos e, para o aluno, apresenta a vantagem de dar sentido ao mundo em que vive. (2004, p.76)

Por isso, a história local é uma das maneiras mais fluidas para se trabalhar a noção de sujeito inserido e influente na sociedade. Assim sendo, Luís Alberto Marques Alves (2006, p.69) propõe que

A localidade, seja na sua componente testemunhal seja na arquitetônica, pode constituir um exemplo privilegiado do nosso passado, que aproxima o professor ao aluno, que o enraíza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da sua cidadania e que o aproxima do saber histórico.

Essa era uma das perspectivas que o MEP tinha, quando apresentou o projeto dos Centros de Memória ao núcleo de educação de Irati: trabalhar a história local em sala de aula. Segundo a entrevistada Luzia Chami, ao ser questionada sobre o que o MEP propunha armazenar e trabalhar, ela ressalta “a história local, as entrevistas com professores, ex alunos, ele [referindo-se ao coordenador do MEP Cláudio Ogliari] até trouxe vários exemplos das escolas que já tinham realizado esse trabalho com centros de memória”.⁵³

Os Centros de Memória podem possibilitar o desenvolvimento dessa consciência histórica, pois vários objetos são diferentes da realidade do aluno hoje, o que permite pensar por meio dele. Quem utilizava? Em que período? Qual a importância desse objeto para esse período? A pedagogia dos objetos é um campo muito interessante a ser pensado, discussão realizada por Francisco Régis Lopes Ramos (2004). Porém, como já mencionado, deve haver uma contextualização das temáticas e uma reflexão sobre as intenções do museu, qual história ele está mostrando, e de que modo isso representa a escola como um todo.

⁵³CHAMI, Luzia. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 24/04/2019.

É de fundamental importância o professor instigar os alunos a refletirem a respeito dos processos históricos e do que está se ensinando, visando sempre a compreensão do aluno quanto ao objeto estudado. Sobre o ato de ensinar, Paulo Freire (2019, p.116) diz que

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. (...) é por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Paulo Freire (2019), com muita propriedade para falar do processo de ensino aprendizagem, nos traz contribuições preciosas para entender como os diferentes modos de ensino são importantes. Geralmente e infelizmente, no processo de ensino de história, a noção de decorar nomes e datas é muito forte, e as novas formas de ensino desmistificariam essa ideia errônea de um ensino eficiente, pautado no progresso e no armazenamento máximo de informações.

No caso desse objeto de estudo, os Centros de Memória se apresentam como uma ideia muito objetiva de ensinar. O contato, a curiosidade e o contexto das peças expostas, certamente podem gerar bons questionamentos e aprendizados. Explorar as novas formas de ensinar pode mudar a realidade do aluno, pois estabelece um interesse em algo, que propaga a uma vida adulta crítica, sensata e com muito conhecimento.

Nesse sentido, ao escrever sobre o lugar do museu na comunidade e seu vínculo com o ensino de história, Francisco Régis Lopes Ramos (2004, p.38) discorre observando que

Ao trabalhar com objetos através de problemáticas históricas, o museu abre um infindável campo de possibilidades. Se aqui o recorte de questões restringe-se à relação entre museu e ensino de história, isso de modo algum significa dar métodos ou delimitar o museu e a sala de aula em espaços físicos geometricamente calculados. Pelo contrário, os exercícios com os objetos geradores definem-se como formas de estudar a historicidade. Este princípio norteia não só a visita ao museu, mas também a criação de outros museus, que podem seguir os mais variados caminhos: uma sala de aula da

escola, de uma igreja ou de uma associação comunitária, a preservação de áreas verdes, praças ou casas [...].

A história possui uma função social de inserir os jovens nas heranças culturais (ALVES, 2006). A ciência histórica pode apresentar ao aluno, a importância da cultura que ele manifesta, e como ele é construtor da história a qual faz parte. O educando deve compreender que os acontecimentos em seu entorno, de sua comunidade, cultura, etnia, são tão importantes quanto os “fatos históricos” apresentados tradicionalmente no ensino de história.

É de extrema importância ensinar com o intuito da compreensão em relação ao passado, presente e futuro. Na sala de aula, deve haver questionamentos acerca do passado dos alunos, de onde vieram, como suas famílias se estabeleceram no espaço que vivenciam hoje, quais suas relações com o lugar onde moram, frequentam. Que pensem a respeito do nome de sua família, sua procedência, que tenham interesse em saber como foram os processos de trabalho, casamento, estudo, lazer de seus pais, avós e demais antepassados. O aluno precisa compreender de onde veio para compreender seu presente, e poder planejar seu futuro. Quando há a compreensão da vida a sua volta, logo nos anos iniciais escolares, o ensino da história e suas alterações com o tempo é elucidado facilmente em sua própria mente, aprimorando questões mais complexas de acordo com o desenvolvimento de sua própria consciência histórica.

Quando o aluno compreender os processos de vida de seus antepassados, poderá relacionar a história micro com a história macro, percebendo que toda relação com a sociedade em geral, em qualquer lugar, não acontece isoladamente, e que sempre ocorre uma relação intrínseca com os “fatos históricos” que aprenderam durante toda vida escolar de um ensino tradicional.

A história é ampla, singular, e não deve haver seletividades numa escala de importância. Somos todos construtores, dividindo um tempo e um espaço, compartilhando culturas e saberes. A partir do momento em que o aluno se considera importante no curso da história, a função social a qual a disciplina compete, auxilia na tolerância do que lhe é apresentado como diferente. É possível compreender que nenhuma cultura se sobrepõe à

outra, mas existem diferenças muito específicas, as quais tornam as culturas plurais, múltiplas, mas singulares entre si.

No processo de construção de um museu escolar, envolver o aluno em propostas pedagógicas é ainda mais acessível, porque está se trabalhando com a história num sentido material. Conforme pontua Ramos (2004, p.37), “a pedagogia dos objetos pode ser um veículo de formação do pensamento crítico e atuante em vários outros espaços de convivência”. Esse é um processo do qual a comunidade escolar faz uma grande diferença, pois as práticas vividas e acumuladas são de extrema importância para o estudo histórico. Todos possuem vivências sociais, políticas e culturais, fontes com valor inestimável para a ciência histórica.

Além do educando conhecer vivências por meio da memória e dos lugares de memória, aproximando-se com seu passado, agir com curiosidade e criticidade, questionando-se sobre seu próprio presente contribui significativamente para sua formação. Freire (2019, p.33) defende que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. Portanto, a curiosidade leva a criatividade, e a produção do conhecimento.

Ao relacionar o museu, de maneira geral, com o ensino de história, Francisco Régis Lopes Ramos (2004, p.14) aponta que

Fazer relações entre museu e educação, especialmente no ensino da história, implica reconhecer que, na sua própria definição, o museu sempre teve caráter pedagógico (...). Qualquer museu é o lugar onde se expõe objetos, e isso compõe processos comunicativos que necessariamente se constituem na seleção das peças que devem ir para o acervo e no modo de ordenar as exposições. Tudo isso sempre se orienta por determinada postura teórica, que pode ir dos modelos de doutrinação até parâmetros que estimulam o ato de reflexão.

A partir dessa perspectiva, é válido analisar o modo de construção dos Centros de Memória nas escolas. Por exemplo, as peças expostas em duas das três escolas analisadas, estão diretamente ligadas ao material utilizado na prática de ensino em décadas passadas, assim como materiais de cunho religioso e doméstico, visto que duas das escolas foram fundadas por instituições religiosas. Nisso, está ligado, além de um processo de doutrinação,

uma reflexão sobre o que era importante naquele período, e de que modo eram feitas determinadas atividades, comparando e relacionando com o presente do educando.

Todo museu possui uma intenção. Podemos abrir vários leques de reflexão. A intenção é manter a memória? Sim. Mas por quê? Para que ela contribua no conhecimento histórico do aluno, ou para que não se perca no tempo? Especialmente nos museus das escolas ligadas à religião, existe um egocentrismo da instituição ao expor objetos direcionados a sua ordem? Qual a importância desses aspectos para a produção do conhecimento? Representa toda comunidade escolar ou somente uma parcela dela?

A importância dos objetos que fizeram parte da história da escola é significativa, pois, no espaço museológico, o objeto perde o valor atribuído a ele enquanto uso. Como aponta Ramos (2004, p.20), “ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. (...) quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses”. Ao invés de servirem a atribuições a si designadas, agora os objetos são partes que despertarão a curiosidade e criticidade de seu uso, relacionado ao tempo em que estava sendo usado.

Um exemplo que se pode citar das fontes utilizadas, nesta pesquisa, são alguns dos objetos expostos no museu da Escola Nossa Senhora das Graças. Dentre eles, alguns de cunho cirúrgico-odontológico. Isso nos remete questionar a acessibilidade dos profissionais, na época, e a curiosidade de como tais instrumentos eram utilizados, sobretudo num ambiente escolar. Podem ser, também, argumentadas questões de saúde pública, de como as enfermidades eram tratadas ou atribuído pouca importância a elas. Podemos questionar e refletir, ainda, o poder sobre o corpo, a transição que envolve a importância que se dá à vida e à morte. Esse ponto é bem discutido por Foucault (2018), quando descreve as relações de direito à vida e à morte, desde a época clássica. O autor aponta inúmeras transições, e, principalmente, as mudanças de mentalidade relacionadas à saúde. A partir do século XVII, se exerce um poder sobre a vida em dois polos, um que encara o corpo como uma máquina (manipulável e passível de adestramento), e outro o do corpo, a partir de suporte de processos biológicos, no que diz respeito ao nascimento, mortalidade, longevidade, duração da vida. O mundo capitalista que estava sendo formado, agora, preocupa-se com problemas na saúde,

com diversas técnicas para ter controle dos corpos e da população, o que Foucault (2018, p.152) chama de “biopoder”.

Esse biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos.

A utilização de artefatos do museu como instrumento para construção do conhecimento, ocorre nesse sentido. A começar pelo questionamento de um objeto, pode-se pensar em um processo histórico e nas modificações que ocorreram no tempo. Nesse caso, pode ser vinculada a ideia de que, antes, pequenas enfermidades eram tratadas por pessoas com um conhecimento não acadêmico, mas que desempenhavam um papel significativo para aquela comunidade. O acesso a profissionais formados, e a escassez de mão de obra formada e especializada levava ao improviso ou ao conhecimento de diversas técnicas. Certamente, o modo como a saúde é tratada hoje, em relação a como era tratada no período de uso desses objetos, se alterou, e são esses processos, essas modificações e transições que cabe à ciência histórica e à utilização dos museus nos conteúdos de sala de aula. É neste modo de ensino que a disciplina precisa ser pautada, aguçando cada vez mais a criticidade e interesse pelos processos históricos.

O modo de ensino estabelecido por meio da história material (no sentido físico, mas também no que nos referimos como cultura imaterial), é discutido por Ramos (2004), como o trabalho da historicidade dos objetos, vinculado a uma visita ao passado. O autor (2004, p.24) aponta que com isso, “o professor incita a percepção dos alunos e aí eles terão o direito de saborear, com mais intensidade, as propostas de reflexão oferecidas pelo museu”. Compreendendo a produção do passado, o estudo atual pode ser mais atraente. Seguindo o pensamento de Ramos (2020, p.11)

Também é por isso que vale a pena lidar com a história dos objetos no ensino de história, desde que se entenda o ensino de história não como uma área à parte ou apartada das construções do conhecimento histórico, desde que a própria história dos objetos também não seja tratada como área à parte ou apartada.

Não é pretensão de meramente apontar uma linearidade e uma narrativa singular sobre o passado, numa perspectiva de verdade absoluta. Totalmente ao contrário dessa perspectiva,

o professor-historiador-pesquisador deve apresentar todas as faces do ensino de história, o senso crítico sobre os materiais expostos e a respeito do conteúdo em si. Não se busca no ensino de história, uma faceta onde apresenta-se o que aconteceu, mas sim “ampliar o conhecimento sobre nossa própria historicidade” (RAMOS, 2004, p. 34).

Nesse sentido, cabe à ótica de Paulo Freire (2019, p.47), quando muito bem pontua “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É uma tarefa diária ao professor se questionar sobre o modo de ensinar, buscando sempre provocar, nos alunos, uma sensação de incômodo no sentido da dúvida, da crítica. Deste modo, caminhamos para construção do senso crítico do educando, e o desenvolvimento da sua percepção de mundo, seja histórica, política, social e/ou cultural.

O Centro de Memória com respeito à escola, não se constitui meramente um espaço de armazenamento de antiguidades e raridades de um passado distante. Esse local pode e deve ser utilizado para fins educacionais, entretanto, às vezes, essas questões são pouco exploradas na escola. O que pode ocorrer pela falta de investimento para profissionalizar os Centros de Memória, e fornecer um material teórico-metodológico para o professor compreender de que maneira utilizar o museu escolar em suas aulas. Conforme apontou o entrevistado Cláudio, a intenção do Museu da Escola Paranaense era fornecer um suporte às escolas, orientando como adequar o museu nas aulas. Infelizmente, essas questões influenciam no funcionamento, pois em meio a outros projetos da escola, acaba sendo deixado de lado aqueles que acabam não tendo perspectivas futuras.

É necessário que o aluno compreenda que esses objetos têm relação com seu presente. O ensino de história aparece nesse sentido: por meio dos elementos da cultura, é possível projetar uma representação de acontecimentos cotidianos ligados à memória, seja de pequenas comunidades ou instituições. Nesse sentido, Circe Bittencourt (2006, p.139) ressalta que “é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas”. Por isso, buscamos, neste capítulo, apontar maneiras de perspectivar os Centros de Memória. É um instrumento importante no trabalho histórico, se, como mencionado, for contextualizado e problematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma que na introdução, utilizo das palavras e reflexões de David Lowenthal, para introduzir a temática. Acredito que a melhor forma de concluir – ou ao menos perspectivá-la - é pensando, literalmente, em *como conhecemos o passado*. A primeira questão a ser colocada, para essas considerações finais, é o peso que a mão humana possui em relação à história. “Estamos tão habituados a pensar no passado histórico em termos de narrativas, sequências, datas e cronologia, que supomos serem atributos do próprio passado. Mas não são; nós mesmos os colocamos lá” (LOWENTHAL, 1998, p.119).

Assim pensamos o museu escolar. Seu acervo e sua constituição não contam a história tal qual ela é ou aconteceu, porque essa narrativa não existe e nunca seria possível. Não há exatidão em fatos na história. Aliás, até a questão de fato histórico pode ser refletida e problematizada. Mas o que quero dizer, aqui, é que, embora o conteúdo dos Centros de Memória possua procedência da própria memória escolar, ela não meramente ilustra a história da escola, mas sim, é uma parte da história que foi colocada e realocada naquele lugar, produto da mão humana, onde as intenções e formas de organização podem ser, também, culturais.

O que vemos nos Centros de Memória é uma parcela adequada, propositalmente, ao local. É uma busca por oficializar uma visão da história a qual seja aceitável e confortável àqueles que utilizam dela. Não estou anulando o conteúdo, muito pelo contrário, pois, ao longo desta pesquisa, pudemos pensar a respeito do papel fundamental de um museu escolar na instituição. Mas é um tanto quanto difícil para o historiador da educação, olhar para as lacunas do ensino e não as problematizar pensando em um ensino inclusivo, até porque, esses questionamentos e reflexões impostos podem contribuir para uma abrangência de diversidade mais significativa das quais observamos e refletimos ao longo do estudo.

Portanto, embora os Centros de Memória reflitam muitas vezes a ideia de uma história única, se as aulas forem contextualizadas com o conteúdo do acervo, este pode ser contestado a fim de que o aluno compreenda os vestígios do passado, assim como entenda como a etnia

dominante, geralmente, predomina no ato de expor, em ensinar e em ganhar maior visibilidade. O museu, sem caráter pedagógico, é apenas uma exposição de objetos. E seria lamentável desperdiçar seu possível potencial de ensino.

Perpassando os três Centros de Memória analisados, identificamos diversas semelhanças e diferenças. A primeira semelhança, comum a todos, é a famigerada e criticada busca por uma história oficial, que reflete uma única identidade àquele grupo, tal qual a valorização de determinados líderes. O Centro de Memória da Escola Nossa Senhora das Graças e do Colégio São Vicente de Paulo, possuem características religiosas marcantes e semelhantes na exposição, embora a constituição e o acervo sejam distintos.

Mesmo que tenhamos críticas e problematizações a respeito do acervo para o ensino, os Centros de Memória, até mesmo da forma como estão, podem ser de grande valia incluí-los nas aulas, se a contextualização e a problematização forem conduzidas de uma forma que os alunos compreendam essas características que colocamos em questão. A utopia é a de que os educandos consigam enxergar o museu como um espaço destinado à memória exclusiva daquela etnia ou grupo exaltado, percebendo as lacunas quanto à diversidade escolar. O ideal seria, se justamente eles problematizassem a perspectiva apresentada e buscassem contribuir para que os Centros de Memória refletissem a diversidade da comunidade escolar e, assim, o museu escolar se tornasse um trabalho que envolvesse os alunos na sua constante organização.

Outras formas que reflitam a memória escolar também são válidas para o estudo histórico. Por exemplo, o *blog* desenvolvido pelo PIBID, no Colégio São Vicente de Paulo, é uma das sugestões, pois incluiu diversas pessoas fora do ciclo de padres que, normalmente, tinham maior visibilidade quando se tratava da memória escolar. As entrevistas realizadas com outros professores, inclusive os mais jovens, e os alunos, mostram que os laços afetivos formados a partir de um local, não existem somente nas pessoas mais experientes da instituição, mas em qualquer pessoa que está envolvida nesse contexto. Essa foi uma forma construtiva de incluir o aluno como sujeito da história. É o ponto que buscamos na educação histórica, e, é, desta maneira que a consciência histórica é formada. O *blog* do Colégio São Vicente de Paulo não é um espaço físico, mas, certamente, é um espaço de memória, e utilizar

dos recursos que possuímos hoje, sobretudo os digitais, é um grande privilégio que deve ser utilizado, tornando um Lugar de Memória.

Pensando a problematização de Pierre Nora (1993), acerca dos Lugares de Memória, concluímos que tais espaços se tornaram “um mal necessário”. A constante transformação do presente em passado, cada vez de forma mais acelerada, faz dos Lugares de Memória a opção possível para reflexão do passado e questionamentos acerca do presente e futuro. Partindo do modo em *como conhecemos o passado*, surge a necessidade de armazenar lembranças, objetos, memórias, fragmentos de uma história por ora ainda importa a alguém, e, constantemente, espera-se que importe a outros alguéms no futuro desse passado objetificado. Nem sempre há um motivo específico, mas, para além do motivo, ocorre a necessidade pessoal de guardá-los.

À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história. (NORA, 1993, p.15)

Para essa reflexão, Lowenthal aponta que, normalmente, lembranças esquecidas ou abandonadas, com o passar do tempo, ganham um valor histórico e importância. “todas as relíquias existem simultaneamente no passado e no presente.” (LOWENTHAL, 1998, p.154) Os objetos não foram criados para se tornarem relíquias, isso acontece devido ao curso do tempo, nem sempre natural, mas sempre culturalmente construído. E, por muitas vezes, o estudo acerca desse objeto, pode trazer uma dimensão significativa no estudo do passado, se houver um conhecimento prévio sobre o que está sendo observado. Como propôs Lowenthal (1998, p.159), “ao olhar objetos que as pessoas usavam e que mostram como elas viviam, pode-se ter uma ideia muito melhor do que teria com um mês de leitura.” Portanto, os objetos refletem também construções sociais.

Nenhum objeto ou vestígio físico são guias autônomos para épocas remotas; eles iluminam o passado apenas quando já sabemos que eles lhe pertencem. A memória e a história escolhem apenas determinadas coisas como relíquias; o restante que nos circunda parece refletir-se apenas ao presente, desvinculando do passado. E a convivência cotidiana despoja de sua condição de passado muitos artefatos anteriormente identificados como relíquias. (LOWENTHAL, 1998, p.149)

O estudo dos objetos remete a muitas reflexões e questionamentos, que, particularmente, engrandeceram-me enquanto pesquisadora. Esta é uma pesquisa longe de ser encerrada, mas que pode ser, com frequência, evocada ao pensar em uma perspectiva histórico-crítica para se trabalhar com os objetos.

A instauração do Museu da Escola Paranaense, a formação do projeto dos Centros de Memória, a implantação nas escolas estaduais do Paraná, a não-aderência ao projeto por algumas escolas, o uso dos Centros de Memória nas aulas, e o interesse em preservar a memória, mostra e reforça a necessidade que possuímos de recriar maneiras para rememorar ao passado. “Nós realmente damos vida ao passado como tal ao rememorar e pensar historicamente (...), mas o fazemos desvencilhando-se do presente, no qual ele de fato existe.” (LOWENTHAL, 1998, p.65). A necessidade de trazer o passado ao presente é uma das heranças culturais que aprendemos e que Lowenthal tão bem critica ao discorrer em *como conhecemos o passado*. Como conhecemos o passado? Evidenciando questões e necessidades do presente, não nos desligando e apartando o que entendemos sobre o passado, mas pensando em quais questões e momentos o presente nos lançou para lá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O objeto em fuga:** algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras, Dourados*, msv. 10, n.17, jan/jun 2008.

ALVES, Luís Alberto Marques. A história local como estratégia para o ensino da História. **Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques**. vol. 3, p. 65-72, 2006.

ALVES, Vânia Maria Siqueira. Museus Escolares no Brasil (1930-1970): revitalização e crise. **Museologia e Interdisciplinaridade**, vol. 8, n 16, Ago/Dez de 2019.

BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica:** uma busca de (inter) identidades. *Hist. R., Goiânia*, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BATISTELLA, Alessandro. O Paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão:** Vol. 6 n. 11 – UFGD - Dourados jan/jun 2012.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. Ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 2ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand, Brasil, 1998

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história/** Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998

CERTEAU, Michel de; **A invenção do cotidiano:** 1, artes de fazer. 3ªed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de; LUCE, Giard; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano:** 2, habitar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1998.

DLUGOSZ, Sérgio Ricardo. Patrimônio Histórico Material da cidade de Irati Paraná – Ensino de História e História local. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. SEED, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** A vontade de saber.7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 58ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.

FUNARI, Pedro Paulo. PELEGRINI, Sandra C.A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2009.

GERMINARI, Geyso Dongley. GILLIES, Ana Maria Rufino. **Ensino de história:** e debates contemporâneos. Guarapuava, UNICENTRO, 2017

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2012.

- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos extremos**. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O Ensino de História e seu Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KIEWIET, Ruth; KIEWIET, Willian. **Imigrantes – Immigranten. História da imigração holandesa na região dos Campos Gerais 1911-2011. A colônia de Gonçalves Júnior – Irati-PR**. Carambeí, Estúdio texto / APHC Editorial / NMC Núcleo de mídia e conhecimento, 2011.
- KRUK, Fábio. Educação de imigrantes poloneses e a atuação das irmãs da caridade em Irati-Paraná (1930-1938). **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1107-1128, out./dez. 2017.
- LARA FILHO, Durval. **Museu – de espelho do mundo a espaço relacional**. São Paulo: USP, 2005 (dissertação de mestrado).
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Proj. História**, São Paulo, (17), nov. 1998.
- MENEZES, Maria Cristina; SILVA, Eva Cristina Leite; JÚNIOR, Oscar Teixeira. O arquivo escolar: lugar de memória, lugar da história. **Horizontes**, vol. 23, n.1, p. 67-76, jan/jun 2005.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 2003.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, (10) dez 1993.
- ORREDA, José Maria. **Irati II**. Edipar, Irati-Pr, 1974.
- PECORARO, ROSSANO. **Filosofia da história**. Zahar: Rio de Janeiro, 2009.
- PEREIRA, Maria Aparecida Franco. **Memória da escola: subsídios para a construção da identidade**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.
- PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 8 ed. São Paulo, Contexto, 2000.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.
- RAMOS, Francisco Regis Lopes. **Em nome do objeto: museu, memória e ensino de história**. Fortaleza, Imprensa Universitária, 2020.
- ROMERO, Maria Helena N.; BORIN, Marta Rosa. **Museu Escolar: Patrimônio, memória, ensino**. Compartilhando Saberes Prograd UFMS, Pioneiros, 2019.
- SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa. Rompendo o isolamento: reflexões sobre História Oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27, 2020.
- SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR**. Dissertação de Mestrado em Educação. Londrina, 133 p, 2014.
- SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós moderna**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

SELANO, Alyne Mendes Fabro. O museu escolar e reflexões históricas: usos e apropriações da memória no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. **Dissertação de mestrado** (Mestrado profissional em rede nacional PROFHISTORIA.) UFRJ, São Gonçalo, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 1º ed. São Paulo: Scipione, 2004.

TELEGINSKI, Neli Maria. Bodegas e bodegueiros de Irati-PR na primeira metade do século XX. **Dissertação de mestrado**. UFPR, Curitiba, 2012.

SITES VISITADOS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em 25/01/2021.

OGLIARI, Cláudio Luís Nascimento. <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=19947>>. Acesso em 15/06/2020.

MUSEU DA ESCOLA PARANAENSE. Dia a dia educação. <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>> Acesso em 12/11/2018

MUSEU DA ESCOLA PARANAENSE. Periódicos PUC PR. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:a2I5_0cM72QJ:https://periodicos.pucpr.br/index.php/ceb/article/download/22494/21580+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 01/12/2020.

BLOG: REESCREVENDO O PASSADO: O COLÉGIO SÃO VICENTE DE PAULO. Disponível em: <https://svphistoria.wordpress.com/> Acesso em: 12/06/2021

A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS CIGANOS AO ENSINO REGULAR. Núcleo Regional de Educação de Irati. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5698> Acesso em: 15/06/2021.

A LUTA DOS CIGANOS PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3565/a-luta-dos-ciganos-pelo-direito-a-educacao>> . Acesso em 15/06/2021.

ENTREVISTAS:

Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen por Amanda Lamara Demétrio Santos em 12/11/2018.

Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen por Cláudio Luís Nascimento Ogliari em 07/12/2020.

Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen por Gabriel Gomes da Cruz em 14/11/2018.

Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen por Janete Demeterko Ditzel em 18/06/2020.

Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen por Juliana Bastos em 12/11/2018.

Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen por Lucas Ukrainski em 08/11/2018.

Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen por Luzia Chami em 24/04/2019.

- Autorizo a divulgação integral deste trabalho no banco de dados do PPGH/UNICENTRO.
- Autorizo apenas a divulgação do resumo e do *abstract* no banco de dados do PPGH/UNICENTRO.

Irati (PR), 22 de setembro de 2021.


Jayne Maria Witchemichen