Universidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia

Carlos Augusto de Oliveira

A musealização do território: uma aproximação entre Geografia, Educação e Museologia na Cohab Raposo Tavares

São Paulo

2016

Carlos Augusto de Oliveira

A musealização do território: uma aproximação entre Geografia, Educação e Museologia na Cohab Raposo Tavares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Museologia

Área de concentração: Museologia

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Oliveira Bruno

Linha de Pesquisa: Teoria e método da gestão patrimonial e dos processos museológicos

Versão corrigida

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação integral deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação do
Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo

O48 Oliveira, Carlos Augusto de.
A musealização do território : uma aproximação entre geografia, educação e museologia na Cohab Raposo Tavares / Carlos Augusto de Oliveira ; orientadora Maria Cristina Oliveira Bruno. -- São Paulo, 2016.
228 f. : il. color. + mapas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia, Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia, 2016.

1. Sociomuseologia. 2. Território. 3. Geografia. 4. Musealização. 5. Espaços não-formais de educação. I. Bruno, Maria Cristina Oliveira. II. Universidade de São Paulo. Museu de Arqueologia e Etnologia. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia. III. Título.

Nome: OLIVEIRA, Carlos Augusto de

Título: A musealização do território: uma aproximação entre Geografia, Educação e Museologia na Cohab Raposo Tavares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Museologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A Deus

AGRADECIMENTOS

Após me formar em Geografia no ano de 2010, permaneci na Universidade trabalhando na área administrativa. Passado um tempo, me afastei da Academia para me dedicar ao exercício profissional na docência do Ensino Básico. Neste percurso tive a oportunidade de conhecer Helena Hayama, quem me instruiu e apoiou no início da docência, viu em mim um perfil compatível com o colégio onde me encontro agora e, principalmente, instigou-me para que eu pensasse em um projeto de pesquisa e fizesse um Mestrado. É a essa pessoa quem gostaria de iniciar esses agradecimentos pela confiança que depositou em mim e pelo incentivo.

O projeto foi ganhando forma tendo percorrido diversas instituições e possíveis orientadores até encontrar acolhida no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da USP na pessoa de Maria Cristina Oliveira Bruno. A orientação iniciou-se ainda em 2013, quando foi sugerida uma imersão na bibliografia básica do curso, em participação de eventos, no amadurecimento do projeto de pesquisa e no envolvimento com o programa. Essa foi uma valiosa experiência que antecedeu o formal ingresso no Mestrado em 2014. Agradeço à minha orientadora por tudo isso e pelo acompanhamento ao longo desses últimos três anos. Ainda na pessoa dela gostaria de agradecer a todo o corpo docente do PPGMus pelas experiências partilhadas em aula e pelo subsídio a essa pesquisa.

Os percalços enfrentados, os momentos de angústia, as dúvidas, mas também as alegrias, os momentos de êxtase e todos os sentimentos envolvidos na realização dessa pesquisa foram acompanhados de perto pela Vanessa, minha companheira, amiga, namorada e noiva, a quem agradeço pelo carinho, companheirismo e pela dedicação na discussão dos estudos, na revisão dos textos e nas eventuais traduções do ou para o inglês que se fizeram necessárias.

Embora a pesquisa fosse essencialmente teórica, o estudo de caso privilegiado pode dar um colorido ao trabalho desenvolvido. Ele não seria possível sem a indicação e os contatos de Douglas Scaramussa Pereira, a quem também agradeço pelas discussões e materiais cedidos.

A Alexandre Ortolani Aquino e a Henrique Lobo Pradella agradeço pelas discussões acadêmicas, por compartilhar visões de futuros, por partilhar as angústias e alegrias de uma pós-graduação e pela leitura crítica de parte desta dissertação.

A Rogério Gomes agradeço também pelas discussões acadêmicos e por todo auxílio com a elaboração dos mapas deste trabalho.

Esses são alguns, mas não os únicos, amigos da Geografia que permanecem comigo ao longo de minha caminhada museológica. No meio museológico, por sua vez,

conheci novas pessoas, as quais não posso esquecer de agradecer, iniciando por Marília Falconi Guerra cujas conversas tão descompromissadas sempre acabaram por sanar alguma dúvida quanto aos meus escritos ou aos meus estudos de caso. A ela aproveito ainda para reiterar minhas desculpas na demora de envio dos materiais e não poder contribuir igualmente em sua pesquisa.

Junto à Marília, elenco o nome dos demais colegas que comigo ingressaram no PPGMus e que serviram para me inspirar ao partilharem comigo suas experiências e opinaram quanto ao rumo da pesquisa através da Terapia coletiva que fizemos: Alexandre, Ana, Andréa, Rebeca e Tamira.

Não posso deixar de agradecer a Luiz Mizukami pelas sugestões de dinâmica da pesquisa, orientações em como conciliar o Mestrado com a vida profissional, sugerir leituras, tomar contato com meu trabalho e criticá-lo. Foi uma pessoa muito importante também por me dar segurança em ser orientando de Maria Cristina Oliveira Bruno, experiência que ele viveu até o meu ingresso no Mestrado.

O trabalho não teria sido o mesmo sem a perspectiva prática possibilitada pelo estudo de caso no Centro de Memória Cohab Raposo Tavares. A inserção nesse foi fundamental, e a isso agradeço a abertura de Andréa Rodrigues Leão bem como o convívio com Mariana Mattos e Carlos Sartori.

Inicialmente outros estudos de caso estavam previstos, que por questões essencialmente de ordem prática não foram adotados. No entanto, antes de abandoná-los pude contar mais uma vez com a colaboração de Paulo César Boggiani, a quem uma vez mais registro meus agradecimentos em algum de meus trabalhos.

Por fim, essa lista chega ao cabo com os cumprimentos pelas trocas de ideia e momentos de descontração que tive junto ao Bonde da Cristina, no qual encontra-se não apenas minha orientadora, mas seus demais orientandos no PPGMus: primeiramente a Lea Araújo e a Fiorela Bugatti, em seguida a Bianca, Ivan, Maurício e Ricardo.

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma, em ação ou intenção, intercederam por mim, muito obrigado.

RESUMO

OLIVEIRA, Carlos Augusto de. *A musealização do território*: uma aproximação entre Geografia, Educação e Museologia na Cohab Raposo Tavares. 2016. 228 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O território pode ser entendido enquanto um museu a partir das perspectivas abertas pelo movimento denominado Nova Museologia e seu desdobramento acadêmico chamado Sociomuseologia. Isso nos permite compreender o patrimônio de uma maneira mais ampla, a partir de um entendimento que contemple a musealização do território enquanto estratégia de administração da memória e instrumento de desenvolvimento social. Essa proposta de musealização do território visa despertar nos indivíduos um conhecimento crítico e uma ação transformadora da sociedade. A apropriação (criação) desse espaço envolve necessariamente um conhecimento das dinâmicas sociais e sua relação com o meio natural em que está inserida, o qual precisa ser construído através de práticas educativas (formais ou não). Essas, por sua vez, podem fazer uso do próprio território da ação museológica entendido enquanto espaço não-formal de educação. Dessa forma, nesse trabalho as áreas de Geografia e Educação somam forças à Museologia para a compreensão da realidade e sua transformação. O caso prático da pesquisa se dá no bairro da Cohab Raposo Tavares (São Paulo / SP), através da ação do Centro de Memória que existe no local.

Palavras-chave: Sociomuseologia, território, Geografia, musealização, espaços não-formais de educação

ABSTRACT

The territory may be understood as a museum considering the perspective brought by the movement known as New Museology and its academic branch known as Sociomuseology. That allows us to look at heritage in a broader sense, from an understanding that contemplates the musealization of the territory as a memory management strategy and social development tool. The proposed musealization of the territory aims to enliven individuals to a critical knowledge and actions capable of transforming the society. The appropriation (creation) of that space necessarily involves the knowledge of social dynamics and its relationship to the natural environment in which it operates, which must be built through educational practices (formal ones or not). These, in turn, can make use of their territory of museological action understood as a non-formal educational space. Thus, in this research the areas of Geography and Education join forces to Museology to understand the reality and its transformation. The study case take place at the neighborhood of Cohab Raposo Tavares (São Paulo / SP) through the action of its existing Memory Center.

Keywords: Sociomuseology, territory, Geography, musealization, non-formal educational spaces

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos – Santos / SP 31
Ilustração 2 – Imagem de satélite da localização do Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos na mancha urbana de Santos / SP 31
Ilustração 3 – Foto aérea da localização do Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos no município de Santos / SP 31
Ilustração 4 – Cidade Histórica de Ouro Preto em Minas Gerais 32
Ilustração 5 – Parque do Varvito – Itu / SP 33
Ilustração 6 – Rocha Moutonnée – Salto / SP 33
Ilustração 7 – De acordo com o conceito de geoparque, o seu grau de impacto na sociedade é máximo naquela localidade, diminuindo gradualmente conforme a abrangência (regional, nacional e internacional) 42
Ilustração 8 – Memorial erguido no cemitério de Perus 46
Ilustração 9 – Imagem do dia 5 de setembro de 1990, um dia depois da abertura da vala . 46
Ilustração 10 – Croqui do projeto Espaço Criança I – Favela Nova República elaborado pelo arquiteto Paulo Bastos 142
Ilustração 11 – Maquete do projeto Espaço Criança I – Favela Nova República elaborado pelo arquiteto Paulo Bastos 142
Ilustração 12 – Croqui do projeto do então Espaço Cultural Raposo Tavares 147
Ilustração 13 – Entrada principal da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion 155
Ilustração 14 - Sede atual do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares 155
Ilustração 15 – Projeto de Antonio Carlos Barossi para a nova sede do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares 155
Ilustração 16 – Ao fundo, EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion vista na esquina da Rua Cachoeira Poraquê com Rua Cachoeira do Arrependido, onde deve ser construída a nova sede do Centro de Memória. Em primeiro plano, alunos da escola participam de gravação para Jornal da Globo 155
Ilustração 17 – Painéis com fotos e informações sobre Maria Alice Borges Ghion produzido em 2012 por integrantes do projeto Centro de Memória Cohab Raposo Tavares 157
Ilustração 18 – Painéis expostos no Centro de Memória com fotos e notícias de jornais acerca do bairro Cohab Raposo Tavares produzidos em 2012 pelos alunos da EMEF Prof. Maria Alice Borges Ghion integrantes do projeto Centro de Memória Cohab Raposo Tavares 158

Ilustração 19 – Maquete produzida em 2011 pelos alunos da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion e que daria origem ao Centro de Memória Cohab Raposo Tavares em 2012 160
Ilustração 20 – Coleta de depoimento oral com gravação de vídeo 160
Ilustração 21 – Bonecos produzidos para explorar a história da cidade de São Paulo 160
Ilustração 22 – Imagem de satélite mostrando a distância entre a Cohab Raposo Tavares e a Cidade Universitária Armando de Sales Oliveira 163
Ilustração 23 – Ocupação do terreno em que atualmente está instalado o Parque Juliana de Carvalho Torres 164
Ilustração 24 – Desocupação do terreno em que atualmente está instalado o Parque Juliana de Carvalho Torres 164
Ilustração 25 – Vista do Parque Juliana Torres a partir da Travessa Córrego Independência em 2015 164
Ilustração 26 – Interior do Parque Juliana de Carvalho Torres em 2015 164
Ilustração 27 – Placas com o nome de alguns dos logradouros do bairro Cohab Raposo Tavares 166
Ilustração 28 – Edifícios antigos no alto da Rua Cachoeira do Arrependido próximo à atual Avenida Victor Civita (antiga Estrada Velha de Cotia), s/d 168
Ilustração 29 – Edifícios novos no início da Rua Cachoeira Poraquê próximo à Rodovia Raposo Tavares, 2009 168
Ilustração 30 – Ao fundo, “casinhas” no início da ocupação do bairro no início da década de 1990. Construções iniciadas pela Prefeitura e concluída pelos moradores 169
Ilustração 31 – Uma das “casinhas” que restam no bairro sem modificações significativas em 2015 169
Ilustração 32 – Moradias subnormais instaladas entre o Parque Juliana de Carvalho Torres e o centro comunitário do bairro. Tomada a partir do parque em direção à CEI Cohab Raposo Tavares 169
Ilustração 33 – Festa do Saci e seus amigos realizada em outubro de 2015 172
Ilustração 34 – Douglas, Carolinne, Andréa e Davi recebem Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal em 2013 176
Ilustração 35 – Placa de prata do Prêmio Paulo Freire de Qualidade de Ensino Municipal é entregue à comunidade em 2013 176
Ilustração 36 – Integrantes do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares recebem Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos 177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pontos de interesse em Perus e sua relevância para o município de São Paulo 47
Quadro 2 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal – Município de São Paulo, Subprefeitura do Butantã e seus respectivos distritos (2010) 135
Quadro 3 – Inventário de referências patrimoniais da Cohab Raposo Tavares 151
Quadro 4 – Potencialidades (P) e fragilidades (F) das referências patrimoniais da Cohab Raposo Tavares 180
Quadro 5 – Inventário de características de interesse geográfico 185
Quadro 6 – Inventário de características de interesse museológico 201

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa destacando os distritos da subprefeitura de Perus no município de São Paulo 48
Mapa 2 – Localização do Município de São Paulo em meio à área da Região Metropolitana de São Paulo 126
Mapa 3 – Regionalização do Município de São Paulo segundo zonas cardeais (5 zonas) 129
Mapa 4 – Regionalização do Município de São Paulo segundo zonas cardeais (8 zonas) 129
Mapa 5 – Subprefeituras do Município de São Paulo, com destaque para a subprefeitura do Butantã 131
Mapa 6 – Divisão distrital da subprefeitura do Butantã, com o distrito Raposo Tavares a oeste 134
Mapa 7 – Localização do bairro Cohab Raposo Tavares no Distrito Raposo Tavares, subprefeitura do Butantã, Zona Oeste do Município de São Paulo 137
Mapa 8 – Referências Patrimoniais da COHAB Raposo Tavares 195

LISTA DE SIGLAS

APP – Área de Preservação Permanente
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEU – Centro Educacional Unificado
COHAB – Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
CUASO – Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira
DRE – Diretoria Regional de Ensino
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil
ETEC – Escola Técnica Estadual
FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (da USP)
FE – Faculdade de Educação (da USP)
FESP – Fundação Escola de Sociologia e Política
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus
ICOFOM – International Commitee for Museology (Comitê Internacional para a Museologia)
ICOM – International Council of Museums (Conselho Internacional de Museus)
IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEB – Instituto de Estudos Brasileiros
IEB – Instituto Internacional de Educação do Brasil
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN – conferir LDB
MAC – Museu de Arte Contemporânea
MAE – Museu de Arqueologia e Etnologia
MAM – Museu de Arte Moderna
MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriant
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PIB – Produto Interno Bruto
PPGMus – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia
PRCEU – Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RMSP – Região Metropolitana de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação (do Município de São Paulo)

SVMA – Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (do Município de São Paulo)

TAC – Termo de Ajuste de Conduta

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

USP – Universidade de São Paulo

ZEIS – Zona Especial de Interesse Social

ZEPAM – Zona Especial de Preservação Ambiental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS 17
2 JUSTIFICATIVA 18
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 19
4 OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTAIS 22
5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO 23
1 SITUANDO O SER NO MUNDO: CONCEITOS GEOGRÁFICOS DE ESPAÇO, PAISAGEM, LUGAR E TERRITÓRIO 26
1.1 ESPAÇO 26
1.2 PAISAGEM 33
1.3 LUGAR 41
1.4 TERRITÓRIO 51
2 O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO SER NO MUNDO: A EDUCAÇÃO E SEUS TERRITÓRIOS 59
2.1 A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 59
2.2 A GEOGRAFIA ENQUANTO ÁREA DO CONHECIMENTO 66
2.3 A EDUCAÇÃO E SEUS TERRITÓRIOS 72
2.4 O MUSEU ENQUANTO ESPAÇO EDUCATIVO 78
3 A EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA DO SER NO MUNDO: CONCEITOS MUSEOLÓGICOS DE MUSEUS, MUSEOLOGIA(S) E MUSEALIZAÇÃO 86
3.1 MUSEU 86
3.1.1 Historicidade do conceito de museu 86
3.1.2 O conceito de museu de território 93
3.1.3 Definições do conceito de museu 96
3.2 MUSEOLOGIA 100
3.2.1 Apanhados históricos 100
3.2.2 O fazer museal participativo no Brasil 104
3.2.3 A Museologia 106
3.3 MUSEALIZAÇÃO 112
4 ESTUDO DE CASO: CENTRO DE MEMÓRIA COHAB RAPOSO TAVARES 126
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO 126
4.1.1 Localização 126
4.1.1.1 Município de São Paulo 126
4.1.1.2 Zona Oeste 129
4.1.1.3 Subprefeitura do Butantã 131

4.1.1.4 Distrito Raposo Tavares 134
4.1.1.5 Bairro Cohab Raposo Tavares 137
4.2 ANÁLISE DA POTENCIALIDADE MUSEOLÓGICA DO CENTRO DE MEMÓRIA COHAB RAPOSO TAVARES 149
4.2.1 O cuidado com a memória e a existência formal do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares 152
4.2.2 A escola enquanto instituição 154
4.2.3 A EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion enquanto núcleo do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares 155
4.2.4 Acervo escolar 157
4.2.5 Acervo da história do bairro Cohab Raposo Tavares 158
4.2.6 Produção de acervo em atividades do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares e EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion 159
4.2.7 Ausência de instituições congêneres 160
4.2.8 Proximidade com a Universidade de São Paulo 162
4.2.9 O Parque Juliana de Carvalho Torres 164
4.2.10 A toponímia do bairro 166
4.2.11 Patrimônio urbanístico e arquitetônico 168
4.2.12 Festa do Saci e seus amigos, Festa de Santa Ana e outras celebrações 172
4.2.13 Trabalho coletivo: o associativismo dos moradores da Cohab Raposo Tavares e o voluntariado no Centro de Memória 174
4.2.14 Encontro de gerações: força jovem e pioneirismo 175
4.2.15 Reconhecimento público: premiações 176
4.2.16 Inserções nos veículos de comunicação 178
4.2.17 Mobilidade: os ônibus e a ciclovia 178
4.2.18 Formalização 179
4.2.19 Fonte fixa de financiamento 180
4.3 A APROPRIAÇÃO EDUCATIVA DO TERRITÓRIO DA COHAB RAPOSO TAVARES E SUA MUSEALIZAÇÃO 182
4.4 ANÁLISE DO POTENCIAL DE EXPLORAÇÃO GEOGRÁFICA DO CENTRO DE MEMÓRIA COHAB RAPOSO TAVARES 185
4.5 ANÁLISE DO POTENCIAL DE EXPLORAÇÃO MUSEOLÓGICA DO CENTRO DE MEMÓRIA COHAB RAPOSO TAVARES 194
4.6 PROPOSIÇÃO DE PLANO MUSEOLÓGICO PARA A COHAB RAPOSO TAVARES .202
CONSIDERAÇÕES FINAIS 212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 223

INTRODUÇÃO

O mundo de hoje encontra-se degradado. O atual estágio de degradação ambiental não é apenas uma degradação do meio ambiente, mas é a própria relação entre sociedade e natureza que se encontra degradada. Em última análise, a degradação dessa relação é uma degradação dos seres humanos enquanto espécie[1].

Atualmente verificamos uma apropriação depauperada do espaço na qual, em grande parte, ele deixa de ser compreendido de forma ampla pela inexistência de vínculos afetivos dos seres humanos com o ambiente que o rodeia. Dessa maneira há um rompimento identitário entre as sociedades e os espaços em que elas estão estabelecidas, os objetos presentes na superfície terrestre deixam de serem referências que possibilitem a localização das pessoas, o se deslocar se torna mais difícil diante dessa alienação e a possibilidade de se apropriar desse mundo é diluída até o ponto que se torne inviável.

A estruturação do mundo se dá a partir da educação, que, na sociedade contemporânea, ao menos em quase que a totalidade da sociedade ocidental, é formalizada através de um sistema de ensino que tem na escola seu elemento central. No entanto, até mesmo a escola tornou-se um espaço sem identidade, vazio de seu significado, fazendo da escola um não-lugar. Quando até mesmo nessa escola há um desenraizamento do indivíduo com seu entorno mais imediato, o que esperar de como ele encarará o mundo como um todo?

Acontece que, por mais que nos esqueçamos ou não nos atentemos, grande parte do conhecimento pode ser obtido independentemente da escola, simplesmente através da experiência empírica e do convívio social. Na Geografia isso é muito evidente: a noção de orientação, de valorização dos lugares, de identificação dos objetos do meio circundante – tudo isso varia de acordo com a sociedade em que cada indivíduo se encontra, e é uma formação adquirida ao longo de sua vida, à revelia de um sistema educacional.

A escola não tem o monopólio do ensino, ela é apenas formalmente um espaço destinado a ele. Ainda assim o processo de ensino-aprendizagem pode se dar em outros espaços, sejam eles dotados de estrutura para isso (museus, centros de divulgação científica, parques ecológicos) ou não (a rua, um rio, uma praça). O trabalho ora apresentado não pretende ignorar o sistema formal de ensino, mas tem

---

[1] A degradação mencionada se refere a uma degradação das relações sociais e de como a sociedade interpreta sua relação com a natureza. A rigor não há uma degradação da relação, mas dos objetos ligados por ela, os quais sim se degradam na forma como a relação é estabelecida. Ao se fazer menção à degradação dos seres humanos enquanto espécie, não estamos considerando sua degradação enquanto ser biológico, mas queremos enfatizar que a perda de consciência da relação sociedade-natureza parece descaracterizar os seres humanos, desumanizando-os (é a própria humanidade que é degradada).

como foco os espaços (e não as práticas) não-formais de educação, notadamente na apropriação desses espaços através da musealização do território

Fomentar a noção de pertencimento a uma coletividade e a um lugar é essencial para construir com os indivíduos uma identidade e com isso mitigar os prejuízos ambientais e sociais que verificamos hoje. A musealização do território aqui pretendida seria uma forma de valorizar os elementos espaciais importantes para uma sociedade, no sentido de salvaguardá-los e promovê-los a fim de que através deles se estreitem os laços sociais.

Nesse processo o aporte teórico da Geografia enquanto disciplina escolar é importante por despertar a consciência crítica e permitir a compreensão das relações socioespaciais. Da mesma forma a Museologia pode contribuir para outra dimensão da participação comunitária na gestão de seu território e em suas relações sociais através do despertar de uma consciência patrimonial efetiva, entendendo esse patrimônio como laços que unem essa sociedade entre si e a seu lugar de vivência.

Esse trabalho visa contribuir com esse entendimento ao propor uma discussão que aborde o patrimônio a partir da perspectiva das camadas menos favorecidas da população, fugindo assim da compreensão do patrimônio enquanto elemento representante dos agentes hegemônicos da sociedade. A adoção desta postura pode encontrar resistência por parte de alguns intelectuais, gestores de políticas públicas ou outra parcela da população. De outro lado, pode servir a projetos acadêmicos e práticas sociais que visem a uma integração mais plena dessas camadas menos favorecidas. Para isso a pesquisa explora distintas áreas do saber, tratadas de maneira separada nos capítulos redigidos devido a um esforço analítico, cuja síntese é apresentada através do caso estudado.

1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

O objetivo deste trabalho é evidenciar como o território pode ser compreendido e assumido enquanto um processo museológico, sendo devidamente apropriado em uma ação de musealização que vise oferecer uma maneira de preservar o patrimônio. Através disso, espera-se mostrar a possibilidade de a musealização do território servir enquanto estratégia de administração da memória e instrumento de desenvolvimento social.

Pretende-se estudar como as relações afetivas das pessoas com seus lugares de vivência interferem no desenvolvimento de seu raciocínio socioespacial e na

consciência patrimonial, analisando como a musealização do território pode contribuir com a constituição da identidade e memória da população.

De uma maneira mais específica, é esperado identificar convergências nas áreas da Geografia, Educação e Museologia, discutindo as relações afetivas das pessoas com seus lugares de vivência e como elas configuram o mundo.

Quanto à Geografia, deseja-se explorar os conceitos de espaço, paisagem, lugar e território, a fim de fundamentar sua apropriação dentro da Museologia e, em particular da Sociomuseologia. Pretende-se fundamentar os principais conceitos de Geografia como sendo essenciais para a compreensão da inserção do indivíduo no mundo, ressaltando a relevância do lugar como conceito norteador para as discussões que estabelecem o elo de afetividade da sociedade com seu espaço de vivência.

No que se refere à Educação, é esperado que o trabalho contribua na discussão acerca dos espaços não-formais de educação, com destaque para os museus e outros processos museológicos. Deve-se destacar as limitações da estrutura escolar para a apropriação de outros espaços além da escola, bem como as possibilidades que a legislação oferece para que o processo de ensino-aprendizagem se dê em diferentes locais.

Tem-se o intuito de também evidenciar a transformação de espaços não concebidos como espaços educativos (espaços informais de educação) em espaços não-formais de educação, sejam eles institucionalizados ou não. Esse processo será apresentado justamente através da musealização do território.

Em relação à Museologia, além de discutir a historicidade da formação da área e do próprio conceito de museu, procura-se uma definição adequada para o termo museu de território e sua valorização no sentido de comportar as referências patrimoniais de uma dada população, as quais devem e podem ser apropriadas continuamente por estas pessoas, contribuindo na formação de sua identidade e fortalecendo seus laços comunitários. Tal fortalecimento pode inclusive perpassar pela instrumentalização dessas pessoas ou de suas instituições de forma a contribuir no atendimento de suas necessidades, colaborando então com a melhora da realidade local.

2 JUSTIFICATIVA

O mérito desse trabalho encontra-se na relevância de pensarmos nosso patrimônio, aquilo que nos liga uns aos outros e ao mundo em que vivemos. Embora haja trabalhos que abordem o assunto, a maneira de o tratarmos a partir da

perspectiva de um museu de território ainda carece de discussão. As perspectivas abertas pelos museus de território e a discussão a elas atreladas não são inéditas, no entanto ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. Os elementos aqui apresentados podem contribuir para tornar essas lacunas um pouco mais estreitas, e ajudar-nos a olhar de maneira crítica e propositiva o campo desses processos museológicos que fogem ao modelo tradicional.

Além de uma contribuição acadêmica, a pesquisa tem uma dimensão aplicada ao subsidiar a ação prática de determinada comunidade na busca de melhoras para as pessoas que a compõem. Sua relevância está em dar voz a essa parcela da sociedade tão calada (não por ser silenciosa, mas por ser silenciada), revelando sua dinâmica e como o olhar patrimonial e museológico também deve ser voltado a essa realidade.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sem dúvida nenhuma, o ponto de convergência mais evidente que há entre as esferas geográfica, educativa e museológica abordadas nessa pesquisa se dá principalmente através do diálogo estabelecido entre Milton Santos, Paulo Freire e Waldisa Rússio Camargo Guarnieri. Contudo, o trabalho explora expressões bem mais diversas e muitas vezes diferentes das desses autores.

A Geografia é aqui considerada como uma área do conhecimento que congrega os aspectos físicos e sociais do mundo em uma estreita relação, não como uma área cindida em que os diferentes aspectos são encarados dicotomicamente.

Essa cisão que recorrentemente pode ser observada na Geografia é reflexo da cisão existente no atual mundo, tratado por Hannah Arendt (2009) como uma crise da modernidade. A autora reconhece que o maior propósito da ação de educar é inserir os indivíduos no mundo, é dar-lhes uma identidade, é os tornarem parte de algo que é compartilhado com uma comunidade.

Essa questão da relação de valores e habitação do mundo se comunica com as bases fenomenológicas, culturais e humanísticas que essa pesquisa explora ao tratar da Geografia, a qual busca dialogar com a chamada Geografia Crítica. A princípio tal diálogo é de difícil estabelecimento, visto que os pressupostos nos quais essas linhas se assentam são diferentes e o raciocínio adotado por cada uma delas segue um caminho distinto para interpretar e propor ações no mundo. O amálgama dessa forma de pensar encontra-se nos autores oriundos da Museologia, área que ao tratar do patrimônio permite tanto a atenção quanto aos aspectos mais subjetivos

relacionados à formação da identidade e memória como com aspectos de cunho mais aplicados relacionados a uma intervenção na realidade.

Sendo assim, figura inicialmente no escopo dessa pesquisa Eric Dardel (2011) para quem a relação “terra / homem” é “visceral”. Compreender o comportamento e as maneiras de sentir e agir da sociedade em relação aos lugares valorizando suas experiências é um dos pressupostos que guiará esse trabalho. Para isso recuperamos o conceito de geograficidade proposto por Dardel para analisar o lugar, sobretudo, do ponto de vista da experiência, mas não excluindo a possibilidade de recorrer a outros teóricos que o encarem como fator mais locacional, uma vez que a localização e mobilidade fazem parte do viver no mundo e de se relacionar com ele e nele.

A esses pensadores e suas respectivas obras, somam-se outros pensamentos com os quais desejamos construir nossas reflexões, dentre os quais relacionamos alguns, como, Carl Sauer (2004), Lívia de Oliveira (2012), Nicholas Entrikin (2012) e Werther Holzer (2011) até chegar a Yi-Fu Tuan (1980; 2011; 2013), cuja noção de topofilia pode ser coerente para demonstrar como a relação da sociedade e o lugar que ela ocupa influenciam no desenvolvimento do raciocínio socioespacial.

Por sua vez, essa linha de raciocínio pode ser relacionada a um olhar mais crítico da Geografia baseado na análise das dinâmicas socioespaciais conforme analisadas principalmente por Milton Santos (2012a; 2012b; 2012c; 2014). Essa linha se articula com a dos autores acima também por tratar de diferentes escalas: do lugar, mais específico, para o espaço, mais geral. O entendimento multiescalar viabilizado por essas duas dimensões levam então à compreensão do território, para cuja conceituação ainda contribuem Iná Eliás de Castro (2013) e, principalmente, Rogério Haesbaert (2014).

A gestão patrimonial surge como um desdobramento do processo educativo no sentido de que o cidadão com uma adequada formação crítica possui capacidade de gerir o território que habita e o patrimônio que possui, não apenas de maneira individual, mas em sociedade com as demais pessoas que compõem a sua comunidade.

Assim espera-se entender como os educandos podem desenvolver sua capacidade de se deslocar por seu espaço de vivência, reconhecer seu entorno, se apropriar do espaço e se relacionar em sociedade fora da escola ainda que inseridos na estrutura escolar.

Essas pretensões estão respaldadas na fundamental contribuição de Paulo Freire (1975; 1979; 1990; 1992; 1996) e Hannah Arendt (2009), que encaram a educação como um processo de possibilidade de conscientização ou alienação, e isso em grande parte condicionando o desenvolvimento do raciocínio socioespacial. É

possível que o desenvolvimento de tal raciocínio se dê limitando a apropriação espacial pelos indivíduos e mesmo tolhendo diversas relações que poderiam ter entre si; ou então é possível que ele seja conscientizador e libertador. Valorizar a vida cotidiana é fundamental para que a educação seja vista como um processo coerente.

Maria da Glória Gohn (2010), Daniela Franco Carvalho Jacobucci (2008) e Moacir Gadotti (2009) reforçam essa discussão ao tratar das tipologias de educação formal, educação não-formal e educação informal, sendo que as duas primeiras exploram, além das práticas educativas, os espaços em que elas se desenvolvem. Isso possibilita que, ainda que mais timidamente do que seria desejável, os espaços não-formais de educação institucionalizados e não-institucionalizados sejam reconhecidos e compreendidos, permitindo seu tratamento a partir da pretendida ação de musealização.

Se todos esses autores permitem um diálogo entre Geografia, Educação e Museologia, estas últimas duas áreas são particularizadas nas contribuições de Gabriela Aidar (2002), Luciana Conrado Martins (2006) e Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (2000).

Soma-se a essa perspectiva da vivência humana nos lugares a última parte conceitual deste trabalho, focada em estudar a Museologia e seus pressupostos teóricos que visem subsidiar uma ação de auferir a determinadas partes do território um caráter de museu, dotando-as do reconhecimento e estrutura necessários para que participem do processo educacional.

Maria Cristina Oliveira Bruno (1999; 2006) embasa o entendimento da musealização como sendo a ação de dar significados ao patrimônio, podendo ser vista como estratégia de conservação de testemunhos culturais e naturais que interessem a um determinado grupo social. Essa compreensão é reforçada com o pensamento de Waldisa Rússio Camargo Guarnieri (BRUNO, 2010), quem define como sendo a grande tarefa do museu contemporâneo: “permitir esta clara leitura [de mundo, dos seres humanos como seres históricos] de modo a aguçar e possibilitar a emergência (onde ela não existir) de uma consciência crítica, de tal sorte que a informação passada pelo museu facilite a ação transformadora do Homem” (p. 204). O pensamento de Guarnieri foi norteador para toda a pesquisa e está presente ao longo de todo o trabalho.

Essa relação entre museus e ação social é evidenciada particularmente pelos pressupostos da Nova Museologia, que, segundo Gabriela Aidar (2002), é uma vertente da Museologia que procura entender “o museu como instrumento provocador de mudanças com vistas ao desenvolvimento social”, mas não é exclusiva dela. Mário Chagas (1999, p. 90) já nos mostra que Mario de Andrade concebia um museu que

não era apenas um espaço de exposição, mas também lócus de ação. Entretanto, são as águas da Nova Museologia que bebemos para embasar nossa pesquisa, a qual se sustenta com a proposta de ressignificação do museu em que há uma valorização do território em lugar do edifício, do patrimônio de uma forma mais ampla que apenas uma coleção de objetos, e da comunidade e não mais apenas do público.

Além de Guarnieri e Chagas (1999; 2005), Meneses (1993; 2000; 2002) discute muito o papel do museu na sociedade, destacando o que ele tem de específico e tecendo críticas inclusive a quando essa sua essência passa a ser deixada de lado. As críticas quanto ao papel social do museu também são levadas em consideração por Lilia Katri Moritz Schwarcz (2005); mas no caso de Meneses, por vezes ela segue em oposição a outros elementos que são aqui trazidos no que diz respeito à valorização de novos aspectos museológicos, englobados nas práticas da Museologia Social ou, como adotado ao longo das páginas a seguir, Sociomuseologia.

Verifica-se que na chamada Sociomuseologia a tríade prédio-coleção-museu cede lugar para uma outra formada por território-patrimônio-comunidade. É nesse contexto que se torna viável a musealização de territórios em iniciativas como os ecomuseus, museus comunitários e outras denominações aqui abrigadas debaixo do termo museus de território, dentro das quais é possível interpretar adequadamente a apropriação de um espaço não destinado à aprendizagem e o transformar em um espaço de aprendizagem (ainda que não formal), reafirmando a vivência nesse mesmo espaço pela população que dele se apropria. Essas tipologias e historicidade são exploradas a partir das obras de Heloísa Barbuy (1995), André Desvalées e François Mairesse (2005; 2013), Dominique Poulot (2013), entre outros autores.

Úrsula Azevedo Ruchkys (2009), fazendo uso das ideias expressas por Shanks e Tilley (1987), afirma que a “musealização do território pode favorecer a construção de uma visão mais integrada e abrangente das questões socioambientais”. Com base nisso não se deve deixar de analisar iniciativas como as listadas por Hugues de Varine-Bohan (1992; 2008), dentre as quais contribuem para o desenvolvimento local e propõem estruturas, técnicas e métodos que explorem o território e seus recursos, demonstrando novamente a aproximação com as reflexões de Guarnieri.

4 OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTAIS

Este é um trabalho de caráter essencialmente analítico, resultado de uma pesquisa teórica que explora um objetivo em grande parte demonstrativo a partir de um fato concreto da realidade.

Esse fato é o território, que é aqui demonstrado a partir de sua apropriação ou conformação enquanto um processo museológico, cuja compreensão passa pelo entendimento de um amplo universo de análise que comporta variáveis da Geografia, Educação e Museologia. Dentre essas variáveis destacam-se os conceitos de espaço, paisagem, lugar, território, educação, ensino, aprendizagem, espaços não-formais de educação (institucionais e não-institucionais), museologia, museus e outros processos museológicos.

A partir de uma análise descritiva propõem-se alguns questionamentos cuja resposta vai sendo construída à medida que o trabalho avança, chegando a um término na sua verificação prática no estudo de caso adotado: o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares. Nesse desfecho, as variáveis analisadas são reunidas, destacando a relação que estabelecem entre si, recompondo o todo analisado.

A investigação foi baseada, sobretudo, em levantamento bibliográfico e revisão da literatura referente ao tema, quando possível também estudando casos congêneres e realizando pesquisa de campo com coleta, organização e análise de dados. No que se refere à pesquisa de campo do estudo de caso, contou-se ainda com o uso de entrevistas semiestruturadas que auxiliaram a reconhecer a apropriação do território e seu uso nas práticas educativas.

O estudo de caso do objeto de pesquisa envolveu explorar algo relacionado à vivência das pessoas, sendo, portanto, fundamental a realização de estudos do meio em espaços não-formais de aprendizagem acompanhando grupos escolares para verificar a validade de uma ação educativa estruturada segundo os pressupostos delineados após a fase de revisão bibliográfica. O esperado era que os espaços explorados tivessem uma organização museológica segundo o arcabouço da Sociomuseologia, ou que possibilitassem vir a ser organizados conforme a metodologia desta área.

5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho está dividido em quatro capítulos, os quais são subdivididos conforme necessário. Os três primeiros possuem um caráter mais teórico e conceitual, sendo que o primeiro é dedicado às noções referentes à Geografia, o segundo trata dos aspectos da Educação e o terceiro versa a respeito da Museologia. O quarto e último capítulo é onde está apresentado o estudo de caso que procura ilustrar a discussão desenvolvida anteriormente, evidenciando a aplicação dos conceitos, suas limitações e potencialidade, bem como suas particularidades.

O primeiro capítulo, ao discutir a respeito da Geografia, aborda os conceitos de espaço, paisagem, lugar e território, fazendo uso de um raciocínio escalar, estabelecendo uma relação entre lugar e espaço na configuração de um território. O título do capítulo (Situando o ser no mundo: conceitos geográficos de espaço, paisagem, lugar e território) sugere uma aproximação (conscientização) do ser humano com a realidade (natural e social) na qual está imerso. Revela também um caráter fundamental da Geografia que é a localização. Com isso pretende-se destacar o espaço correspondente a esse ser humano, tomado aqui como ente coletivo.

O segundo capítulo (A Educação e seus territórios: o processo de conscientização do ser no mundo) discute a respeito da Educação. Além de defini-la e explicar o processo de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento, distingue as formas com que a Educação se efetiva e trata de seus respectivos territórios, dentre os quais se destaca o espaço não-formal de educação. Justaposto a este, encontram-se os espaços formais e informais, e assim sugere-se uma correspondência com as também abordadas educação formal, não-formal e informal. O capítulo procura distinguir cada uma dessas partes e propõe a apropriação do espaço não-formal de educação pelas mais diversas práticas educativas, associando-o a um esforço de musealização.

É no terceiro capítulo que essa musealização pedagógica do território é melhor compreendida ao se discutir o conceito de museu de território e o processo de musealização, não sem antes traçar um histórico dos museus e da Museologia. Esse capítulo (A expressão da consciência do ser no mundo: conceitos museológicos de museus, Museologia(s) e musealização) encerra a discussão essencialmente teórica da pesquisa e já articula esta parte com o capítulo seguinte do estudo de caso.

O quarto e último capítulo corresponde ao estudo de caso. É o capítulo mais extenso e o que consequentemente apresenta o maior número de subdivisões. Tal repartição procura dar conta de apresentar a área de estudo, localizando e caracterizando-a, destacando seus elementos e os analisando segundo os pressupostos apresentados na parte teórica do trabalho, com destaque para sua potencialidade museológica e tendo como ponto de partida o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares, de cuja ação foi enxergado o bairro Cohab Raposo Tavares, tomado como caso a ser estudado. Neste capítulo ainda é tratada a apropriação educativa do território do bairro e, além do potencial museológico, o potencial geográfico que há nas ações do Centro de Memória. Ele é, por fim, concluído com a proposição de um plano museológico para o bairro que auxilie a ação social a partir do Centro de Memória e de outros agentes locais.

As Considerações Finais, a título de encerramento do trabalho, procuram evidenciar a trajetória percorrida ao longo da pesquisa, os resultados que ela trouxe e propor uma reflexão acerca de seus possíveis desdobramentos.

1 SITUANDO O SER NO MUNDO: CONCEITOS GEOGRÁFICOS DE ESPAÇO, PAISAGEM, LUGAR E TERRITÓRIO

O espaço é a morada do homem mas pode ser também sua prisão.
(Milton Santos)

Este capítulo pretende explorar os conceitos de espaço, paisagem, lugar e território, tratados cada qual em uma seção. As três primeiras estão encadeadas de maneira escalar, partindo da noção mais ampla e abstrata que é o espaço, passando pela paisagem e chegando àquela mais concreta e pontual que é o lugar. A última seção do capítulo trata do conceito principal da pesquisa, que é o território, apresentado a partir de uma síntese das noções discutidas anteriormente e ligando este capítulo como um todo ao próximo, em que se trata de aspectos da Educação.

1.1 ESPAÇO

Espaço é uma palavra de usos variados e significados múltiplos de acordo com a área em que é adotado, seja a Geometria, Psicologia, Artes, Astronomia ou Geografia. Trazemos para esse trabalho a concepção oriunda desta última área a fim de relacioná-lo com a Museologia.

Pretendemos explorar o espaço geográfico, o qual é centrado no ser humano mas que traz em si características físicas e sociais[1], incorporando, além da sociedade, uma base física, na qual se encontra uma natureza primitiva (primeira natureza) e uma natureza socializada (segunda natureza) apropriada pelos seres humanos. O espaço aqui definido é histórico e, como tal, essencialmente humano, de forma que podemos defini-lo como um espaço social – de qualquer forma o chamaremos apenas de espaço.

Esse espaço é aquele em que se manifestam as relações humanas, sejam entre os seres humanos ou entre eles e o meio em que estão inseridos. Ele é facilmente imaginado e intuído, mas, por ser abstrato, é difícil explicá-lo e defini-lo. Experienciamos o espaço a partir do lugar, este sim um conceito mais concreto e de fácil identificação. Apropriando-se de Einstein[2], Santos nos esclarece que “de um ponto de vista puramente psicológico, o

[1] Evitamos fazer aqui uma oposição entre espaço natural e social pois acreditamos que este está contido naquele; já quando falamos do espaço físico estamos querendo nos referir aos componentes naturais que não são sociais, embora tenhamos que reconhecer que sejam socializados (SANTOS, 2012, pp. 150 e 162).
[2] “Prefácio” a Jammer, 1969, p. 13.

conceito de lugar nos é imposto antes do conceito de espaço, do ponto de vista teórico e epistemológico, o conceito de espaço precede o conceito de lugar" (2012a, p. 152).

O lugar é segurança e o espaço é liberdade, estamos ligados ao primeiro e desejamos o segundo (TUAN, 2013, p. 11). Esse processo pode se dar de uma maneira consciente e sadia (o que se buscará nesse trabalho) ou então de maneira alienada e perigosa (ao que estaremos atentos).

Definiremos o lugar em um capítulo específico, mas podemos considerá-lo por ora como parte do espaço, conceito cuja dificuldade de definição é manifestada por Milton Santos (2012a, p. 150) ao fazer uso de uma citação de Santo Agostinho acerca do tempo: "Se me perguntam se sei o que é, respondo que sim; mas, se me pedem para defini-lo, respondo que não sei"[3]. A citação é válida para tratarmos tanto de espaço quanto de tempo pois o problema em defini-los é o mesmo, ainda mais na sociedade ocidental que os concebe separadamente. Sim, pois, ao contrário do que nos possa parecer, tal divisão não é universal.

> Na imaginação é fácil tratar espaço, tempo e lugar separadamente. Na experiência vivida eles estão indissoluvelmente ligados.
> (...)
> A palavra 'espaço' é, então, quase que uma parte da experiência ocidental. Sendo um desafio traduzi-la para uma língua não europeia. Tempo é outra ideia complexa e esquiva. (TUAN, 2011, pp. 4 e 5).

O lugar, como visto, é um conceito de mais fácil compreensão e possui termos equivalentes em diferentes culturas e idiomas, traduz a manifestação do espaço para nós, sendo ao mesmo tempo parte do espaço total e fruto das relações estabelecidas no espaço como um todo. O lugar, sendo espaço, também se relaciona com o tempo. Se o espaço é movimento, o lugar significa uma pausa, ele é também o tempo tornado visível através das formas espaciais (TUAN, 2011, p. 13; 2013, p. 14). Um exemplo claro é uma cidade, que através das suas construções evidencia um acúmulo de tempo. As evidências disso estão no que Milton Santos chama de rugosidades: "As rugosidades são o espaço construído, o tempo histórico que se transformou em paisagem incorporado ao espaço" (SANTOS, 2012a, p. 173).

O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire significados e familiaridade (TUAN, 2013, p. 167), o que se dá através de um processo de criação de referências, um processo de formação de identidade. Lívia de Oliveira explica isso através das seguintes palavras:

---

[3] Trecho de Confissões.

> (...) Todo lugar adquire identidade mediante as diversas dimensões espaciais, tais como: localização, direção, orientação, relação, território, espaciosidade e outras. É relevante, também, relacionar o espaço/lugar com o tempo, pois em três momentos este se torna aqueles: tempo como movimento, sendo lugar como pausa; afeição ao lugar como função do tempo; e lugar como tempo tornado visível ou lugar como lembrança. Em suma, lugar é um mundo de significados organizados, a um tempo estático e a outro dinâmico; são caminhos que se tornam lugares e significativos. (OLIVEIRA, 2012, p. 12)

No entanto não podemos perder de vista o espaço enquanto totalidade, por mais que o enxerguemos de um ponto delimitado como um lugar definido.

Mas qual é o interesse desse espaço para a Museologia? Se considerarmos tão somente a Museologia tradicional, a princípio, o interesse é restrito, associado, sobretudo, à necessidade de catalogação dos objetos componentes do acervo, notadamente com a indicação dos locais em que foram coletados. Tuan comenta isso no seguinte trecho:

> O interesse pelo passado aumentou com o desejo de colecionar e possuir objetos materiais e com o crescente prestígio da curiosidade educada. O museu apareceu como resposta a esses desejos. Começou como a coleção particular de pessoas ricas que aumentaram seu acervo familiar de obras de arte, incluindo raridades naturais e feitas pelo homem, de diversas partes do mundo. No começo, a coleção visava ao prazer, orgulho e esclarecimento de apenas um grupo seleto. Durante o século XVIII é que o público teve acesso aos museus. No começo, o interesse do colecionador não estava no passado, seu interesse estava nos objetos valiosos e raros, objetos que frequentemente eram considerados valiosos porque eram raros – raros em vez de velhos. Obviamente colecionar ganhava interesse à medida que os objetos eram etiquetados e classificados; e <u>para a mente ocidental, a simples taxonomia precisava das coordenadas de tempo e lugar: uma moeda ou um pedaço de osso pertencia a certo período do passado e provinha de certa localidade</u>.
> (...) O museu reflete um hábito da mente diferente daquele que percebe o lugar como fixo, sagrado e inviolável. O museu, afinal, consiste apenas em objetos deslocados. Os tesouros e as raridades são arrancados de suas matrizes culturais de diferentes partes do mundo e colocados em pedestais em um ambiente estranho. (TUAN, 2013, p. 235, grifo nosso)

Entretanto, se considerarmos a vertente aberta pela Sociomuseologia, podemos ir além e afirmar que o espaço por nós abordado é também o espaço do fato museológico, portanto é, sob essa perspectiva de análise, um espaço museológico. Afinal, esse espaço não é apenas de onde foram tirados objetos levados a um museu, é na verdade o lugar em que o patrimônio é reconhecido enquanto parte da realidade de uma determinada comunidade ali estabelecida.

Waldisa Rússio Camargo Guarnieri reconhece que a Museologia é uma ciência humana e social que trabalha com o ser humano, sendo justamente por isso o museólogo um trabalhador social (GUARNIERI In BRUNO, 2010). Como o espaço em questão é um espaço social, podemos elencá-lo no rol dos assuntos abordados pela ciência museológica.

As rugosidades do tempo acumulado no espaço que tratamos mais acima evidenciam as relações que as sociedades estabelecem no processo de criação de sua identidade e de seus patrimônios. A criação de referências nesse espaço é um processo que podemos explorar a partir dessa concepção que ora apresentamos. Ao estabelecermos essa relação entre espaço e fato museológico, fazemos uma leitura de que o espaço, ou determinados aspectos dele, pode ser apropriado e encarado enquanto patrimônio, incorporado a um trato museológico por uma sociedade.

Nosso interesse fica mais evidente dentro da proposta do nosso trabalho em que pretendemos explorar uma possível associação entre Museologia e Geografia no âmbito da educação não-formal. O propósito disso seria despertar uma consciência geográfica a partir de práticas museais, entendendo aqui essa consciência como sendo a capacidade de o indivíduo se identificar com o mundo e no mundo[4]. Embora essa consciência se realize em um lugar, ela é fruto do espaço enquanto totalidade.

Ainda que possamos tratar o espaço de maneira segmentada, não podemos perder a ideia de totalidade que envolve seu conceito. Tal totalidade não se restringe apenas ao espaço físico, mas também abarca a sociedade (SANTOS, 2012a). O global e o local não se opõem, mas se complementam. No atual estágio do capitalismo em que nos encontramos, a Globalização (ou Mundialização) é um fenômeno que em maior ou menor grau atinge a sociedade como um todo. No entanto, por ser uma tradução do espaço, a Globalização também nos é uma ideia vaga e abstrata e só é realmente conhecida pelos efeitos que se manifestam em um dado local. Podemos dizer que apenas quando ela se territorializa que podemos identificá-la.

Tal identificação exige um entendimento escalar que é inerente à Geografia, o qual incorpora uma análise multidimensional e leva em conta diversos fatores. Sem isso os indivíduos podem não se ver vinculados com seu espaço de vivência (SANTOS, 2012b). É assim que o consumismo do mundo globalizado desterritorializa as pessoas ao gerar necessidades que não são definidas por elas nem oriundas do local em que vivem; ao querer satisfazer essas necessidades, as pessoas se desprendem de seu lugar de origem sem, contudo, se prender a outro lugar, perdendo assim sua consciência de pertencimento ao mundo. O mesmo se dá quando alguma referência é criada de modo artificial em dado espaço no meio de certa sociedade sem que seja demandada por ela, ainda que tenha sido criada para ela – essa artificialidade também acaba por desterritorializar a sociedade ao deturpar seus sistemas de referências, de identificação.

---

[4] Grupo de trabalho para curso de Geografia e Cartografia. Ata da reunião de 20 jul. 2014. Conceito e definição explorados por Alexandre Aquino Ortolani, Carlos Augusto de Oliveira e Melanie Fernandes Ribeiro.

> (...) Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação.
> (...)
> Assim como cidadania e cultura formam um par integrado de significações, assim também cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento. (SANTOS, 2012c, p. 81)

Waldisa Guarnieri (BRUNO, 2010, p. 177) ratifica essa afirmação de Milton Santos, expondo que a cultura pode ser compreendida enquanto vida vivida e movimento criativo dos seres humanos, o qual ele necessita para viver. Ela se associa à identidade, formando o conceito de identidade cultural, o qual expressa uma consciência coletiva. Nesse contexto a identidade pressupõe uma alteridade (condição de ser o outro) e necessita de referências em relação aos semelhantes, estando ligada ao conhecimento e à consciência da herança e do patrimônio cultural. Ela pressupõe um caráter de permanência (passado), de resistência (presente) e de continuidade (futuro) – o que a autora chama de permanência dinâmica. Esse processo pode constituir um patrimônio que, por sua vez, expressa-se através de testemunhos materiais e imateriais (ibidem, p. 184) que tenham significações excepcionais para uma dada coletividade que justifique a necessidade de sua preservação – esta, uma atividade seletiva que determina o que será ou não destruído e que exige uma consciência profunda e um pertencimento sincero a uma sociedade enraizada em determinada parte do espaço.

Ao se perder o sistema de referências como abordado há pouco, a identidade é deturpada e não se percebe o espaço, ou melhor, o lugar, como patrimônio coletivo, como parte da sociedade. Conforme nos diz Marandola Jr. (2012, p. 229), “(...) O tempo é vivido como memória, e por isso memória e identidade adensam o lugar.”. Perder a consciência espacial é perder a memória e a identidade.

Acerca dessa perda da significância de determinados bens podemos citar as ruínas do Engenho São Jorge dos Erasmos, em Santos – um importante patrimônio, porém relativamente esquecido. Desde a escola estuda-se a formação socioeconômica e territorial brasileira, sempre se dá considerável atenção à produção da cana-de-açúcar, mas a origem dessa produção e a sociedade criada a partir dela talvez não sejam exploradas a fundo, muitas vezes sendo apresentada como algo importante mas já distante e superado, quando na verdade esse período é essencial à compreensão da configuração social atual. Mesmo o reconhecimento dos vestígios materiais do ciclo da cana não é amplamente difundido, a começar por pouco espaço haver na lembrança do referido engenho que remonta aos

primórdios da capitania de São Vicente há cinco séculos. Inserido em meio à periferia urbana de Santos, na divisa com São Vicente, o engenho ainda é desconhecido de grande parte da população e é pouco explorado por escolares, mesmo parte da comunidade do entorno desconhece o monumento ou não o encara enquanto patrimônio seu.

Ilustração 1 – Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos – Santos / SP (fonte: http://www.usp.br/imprensa/?p=3826)

Ilustração 2 – Imagem de satélite da localização do Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos na mancha urbana de Santos / SP (fonte: Google Earth)

Ilustração 3 – Foto aérea da localização do Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos no município de Santos / SP (fonte: Google Earth)

A inserção do engenho na mancha urbana da Baixada Santista nos revela certa dimensão espacial do patrimônio. Outro exemplo que podemos utilizar para ilustrar essa evidência é o das cidades históricas mineiras. O que faz delas patrimônio? Seriam suas formas barrocas? Talvez as funções que ainda abriga como igrejas, faculdades, casas e caminhos? Quiçá por materializarem toda uma estrutura formada para a exploração do ouro, ou ainda por evidenciar os primórdios do processo de urbanização brasileiro. O mais provável, entretanto, é que tudo isso justifique a constituição desse espaço enquanto

verdadeiro museu, conjunto de patrimônio apropriado e reconhecido pela sociedade, que faz uso dele[5].

Ilustração 4 – Cidade Histórica de Ouro Preto em Minas Gerais (fonte: SILVA, Raquel Mendes)

O reconhecimento do espaço/território enquanto patrimônio não se dá apenas nas evidências sociais, mas naquelas de interesse social inclusive dos fatos puramente naturais. Como exploramos no início desse texto, a sociedade insere-se no mundo natural e este é apropriado pela sociedade. Os geoparques (título internacional de conservação, salvaguarda e valorização de um patrimônio histórico, cultural e natural delimitado em certo território) partem sobretudo do reconhecimento de sítios de interesse geológico e paleontológico para promover a comunidade local fomentando o turismo e a exploração econômica através de produtos que remetam às especificidades das características físicas abióticas do território, assim, valorizando-o e difundindo as raízes humanas em seu próprio planeta, tido como lar.

[5] Esse exemplo apenas ilustra a possibilidade de a dimensão espacial ser apropriada enquanto patrimônio. Temos consciência de que o patrimônio barroco mineiro, tal qual o patrimônio edificado em outras partes do país, é representativo apenas de parte de uma sociedade, salvaguardando as marcas de uma elite branca católica que viveu em determinado período e em determinado local, ignorando a diversidade étnica da população brasileira e a diversidade espacial de sua ocupação no próprio país. Acerca desse patrimônio de “pedra e cal”, conferir FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da *pedra e cal*: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio*: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 56-76.

Ilustração 5 – Parque do Varvito – Itu / SP
(fonte: Acervo pessoal)

Ilustração 6 – Rocha Moutonnée – Salto / SP
(fonte: Acervo pessoal)

Em grande parte das vezes o espaço também não é entendido enquanto local de disputa social, de manifestação do conflito de classes e resultante das desigualdades socioterritoriais imposta pelo atual modelo socioeconômico no qual vivemos – isso impede que os habitantes se apropriem dele. São poucas as iniciativas que questionam, e mais limitadas ainda as que minimamente têm êxito, de evidenciar as diferenças sociais e a lógica da ocupação territorial em uma cidade como São Paulo.

No estudo de caso que adotamos para esse trabalho, essas características são muito evidentes. Trata-se do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares, que nos apresenta um processo incipiente dessa consciência territorial urbana, como trataremos mais ao fim deste trabalho. Embora a iniciativa possua limitações, tem o mérito de alcançar uma expressão em meio à comunidade na qual está inserido.

Vemos assim que o espaço é importante para o ser humano pois a existência deste tem uma dimensão espacial (HOLZER, 2011). Nos últimos parágrafos exemplificamos alguns casos em que o espaço é encarado como museu, assumido enquanto patrimônio. Na perspectiva do que estamos tratando aqui destacamos que é necessário a criação de referências e relações espaciais de caráter identitário, que se tornem testemunhos, um patrimônio a ser conhecido e preservado, fazendo do espaço um museu conforme entendimento de Guarnieri (BRUNO, 2010): centro de vida e convívio social.

1.2 PAISAGEM

Paisagem é um conceito polissêmico adotado em diversas áreas do conhecimento, cada qual com sua especificidade. Essencialmente visual, ela revela uma organização do espaço a partir de uma concepção de mundo de uma sociedade.

Na Arquitetura o conceito de paisagem refere-se não a uma edificação, mas ao caráter visual de um paisagismo onde os construtos humanos encontram-se. Na Agronomia a paisagem também expressa, em geral, a organização dos construtos humanos, porém principalmente no campo. Nas Artes a paisagem é uma reprodução da natureza terrestre (opondo-se à natureza marinha, denominada marina) feita principalmente através de pinturas, gravuras, desenhos e outras formas pictóricas.

Embora em nossa sociedade atual consideremos a visão como o principal sentido humano e, portanto, o mais apto a estruturar o espaço em que vivemos, será que não haveria outro sentido com uma capacidade semelhante?

Em geral todos os sentidos estão envolvidos com a apreensão do espaço. Inicialmente os objetos para o bebê são sentidos com a boca, aguçando o tato e o paladar; é uma noção primitiva de tridimensionalidade que é sentida mesmo em uma fase de desenvolvimento em que a visão em profundidade ainda não foi plenamente formada. Os cheiros e a audição dão mais intensidade e aumentam a experiência sensório-espacial.

De fato o reconhecimento da espacialidade de um local advindo através da visão é ímpar e destaca-se, mas não é exclusivo. Tuan (2013) adiciona o tato à visão, pois com ele também temos noção da dimensão das coisas, suas medidas, as distâncias, suas formas e posições – tal como no exemplo do bebê. E a audição? Ela apenas amplifica a noção espacial apreendida por estes dois sentidos ou ela também é capaz de estruturar o espaço? Um cego reconhece a paisagem em que se situa graças apenas ao tato ou a outras sensações?

Caminhar na areia fina até meus pés tocarem as águas, ao mesmo tempo em que sinto a brisa marinha me eriçando os pelos e enquanto ouço as rebentações, as gaivotas voando e o vento por entre as árvores me é suficiente para reconhecer a paisagem ao meu redor, sei que estou em uma praia por mais que eu não a veja. Caminhar em uma calçada estreita e desnivelada, sentindo gotas da água dos ares-condicionados caindo sobre a minha cabeça, reconhecendo uma mistura de cheiros como dos salgados para saciar a fome ou do sândalo para perfumar o ambiente, esbarrando em uma multidão de pessoas enquanto ouço outra multidão anunciando desde serviço de ótica até venda de jogos e programas de computador me é o suficiente para notar que me encontro no centro da capital paulista nos dias de hoje, não sendo necessária uma foto que me mostre isso ou que eu abra os olhos para participar dessa situação.

Mesmo para uma pessoa que enxerga, a descrição da paisagem não é possível ainda que sendo falada, cantada ou simplesmente tocada?

Os poemas sinfônicos de autoria de Bedřich Smetana que formam a obra Má Vlast (em checo, *Minha Terra*) e, em particular, o poema intitulado Vltava (*O Moldava*), dão um bom exemplo de uma descrição de paisagem sem o recurso visual. Nele o autor descreve

com o uso dos instrumentos de uma orquestra sinfônica o curso do rio Moldava em seus 430 km desde a nascente na floresta da Boêmia próximo à fronteira com a Alemanha, atravessando a República Tcheca, passando por Praga até chegar a sua desembocadura no Elba. A descrição não é feita através de palavras, mas de sons instrumentais: enquanto o rio ainda não é caudaloso e está se formando da junção de dois córregos, um par de flautas e outro de clarinetes faz a descrição; ao passar por caçadores se divertindo em um bosque, a composição aumenta e incorpora inclusive as trompas de caça dos personagens, os quais vão se distanciando, o que compreendemos pela diminuição gradual dos sons dos instrumentos; o mesmo efeito de aproximação e distanciamento é utilizado ao passar por uma cena de casamento; a música se agita ao descrever o rio passando pelas Corredeiras de São João Nepomuceno, ouve-se inclusive o rio se chocando violentamente com as rochas; a chegada à Praga também é festiva e animada; já seu encontro com Elba e, portanto, sua despedida, é mais melancólica e notamos o rio indo embora e a música acabando aos poucos.

Ressaltamos com isso que há uma multiplicidade de percepções para captar a paisagem, de tal maneira que poderíamos defini-la como sendo uma parte do espaço capaz de ser apreendida por nossos sentidos e sentimentos. Ela não é necessariamente racionalizada, mas sentida. Sauer (2004, p. 15) afirma que “a área ou a paisagem é o campo da Geografia, porque é uma importante seção da realidade ingenuamente perceptível e não uma ideia sofisticada.”. Tal definição vai ao encontro do que propõe Dardel de que a Geografia é mais experienciada que explicada:

> (...) A paisagem se unifica em torno de uma totalidade afetiva dominante, perfeitamente válida ainda que refratária a toda redução puramente científica. Ela coloca em questão a totalidade do ser humano, suas ligações existenciais com a Terra, ou, se preferirmos, sua geograficidade original: a Terra como lugar, base e meio de sua realização. (DARDEL, 2011, p. 31)

Procurando uma definição mais rigorosa para o conceito ora trabalhado, podemos entender que na paisagem os elementos espaciais não estão dispostos aleatoriamente, mas estão organizados em relação uns com os outros, daí a entendermos enquanto um organismo sistêmico.

Segundo Bertrand:

> Le paysage n'est pas la simple addition d'éléments géographiques disparates. C'est, sur une certaine portion d'espace, le résultat de la combinaison dynamique, donc instable, d'éléments physiques, biologiques et anthropiques qui en réagissant dialectiquement les uns sur les autres font

> du paysage un ensemble unique et indissociable en perpétuelle évolution.[6] (BERTRAND, 2002, p. 5)

O entendimento sistêmico do mundo conforme proposto por Bertalanffy[7] é muito valioso e útil no trato de diversas disciplinas, mas cada qual tem a necessidade de restringi-lo ao arcabouço de sua própria área. Um sistema pode ser desde o universo inteiro (as estrelas, as radiações, os planetas, cometas, asteroides e tudo o mais que compõe o universo interagindo constantemente desde tempos imemoriáveis) até uma gota de água ou menos que isso (no caso da gota, além das moléculas de hidrogênio e oxigênio há diversos microorganismos, uma multiplicidade de sais e outros elementos). No entanto ambos exemplos nos escapam de serem tratados por nossas competências. Como Tuan (1980, (p. 16 e 17)) observa, "(...) Nem o muito pequeno nem o muito grande, na vida diária, integram nosso campo de visão. Notamos arbustos, árvores e gramas, mas raramente as folhas individuais (...). As bactérias e os insetos estão além da capacidade humana de empatia.".

Carecemos restringir os sistemas em um limite dentro do qual possuamos ferramentas para tratá-lo. O limite aqui estabelecido é aquele em que é preponderante a escala da ação humana. Sauer (2004) nos diz que

> (...) Nós estamos interessados naquela parte da paisagem que nos diz respeito como seres humanos porque nós somos parte dela, vivemos com ela, somos limitados por ela e a modificamos. Desse modo, nós selecionamos aquelas qualidades da paisagem em particular que são ou possam ser úteis para nós. (...) As qualidades físicas da paisagem são aquelas que têm valor de habitat, presente ou potencial. (ibidem, p. 29)

Essa citação dialoga com os preceitos enunciados por Dardel e os conceitos explorados por Tuan ao tratar da percepção, atitudes e valores. Nas palavras de Rocha (2008, p. 124) a paisagem pode ser qualificada enquanto "natural, visual, cultural, social, antropo-natural e percebida, sendo entendida como um sistema de recursos explorados e ou conservados, ambiente e suporte físico para a biodiversidade e fonte de percepções para quem a utiliza e usufrui.".

Ao nos atermos à dimensão humana em uma preocupação escalar inerente à Geografia, chegamos a um entendimento que leva à criação do conceito de geossistema, proposto, de modo sutilmente diferente, por Sotchava (apud ROSS, 2006, p. 25) e Bertrand

---

[6] A paisagem não é a simples soma dos elementos geográficos disparatados. É, sobre uma certa porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, ainda que instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável em perpétua evolução. (tradução nossa).

[7] Ludwing von Bertalanffy, biólogo austríaco, propôs a Teoria Geral dos Sistemas em 1968 com o livro intitulado *General System Theory: Foundations, Development, Applications.* (New York: George Braziller, 1968), através do qual generalizou para todas as áreas o raciocínio sistêmico que havia proposto para a Biologia em 1940 (na obra *Vom Molekül zur Organismenwelt.* Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion – o título seria algo como "O organismo considerado como um sistema físico"). A ideia foi amplamente difundida nos mais diversos meios científicos.

(2002). A preocupação escalar e espacial da Geografia deu aos geossistemas um caráter policêntrico, diferente do caráter monocêntrico (centrado em um ser vivo) encontrado na Biologia, o que possibilitou identificarmos distintas unidades paisagísticas a partir das diversas interações entre sociedade e natureza em seus sistemas de relações (CONTI, 2001).

A conceituação do geossistema é uma adequação da concepção sistêmica dentro do escopo da Geografia. Ela deriva sobretudo do conceito de ecossistema[8] utilizado por biólogos e ecólogos, no entanto este era insuficiente para os estudos geográficos, principalmente por não ter nem escala e nem suporte espacial bem definidos, quesitos essenciais para um estudo das paisagens (OLIVEIRA, 2010).

Damos conta assim das mais amplas paisagens do planeta, as zonas climáticas, até as mais específicas, como cidades e vilarejos, ou mesmo bairros. Dessa forma nos interessa abordar a paisagem mais direta dos seres humanos, não que as outras não sejam interessantes, mas é que para compreendê-las é necessário partir da escala local para avançar até uma mais geral.

A aproximação com a escala imediata de nossa vivência pode permitir compreender de maneira efetiva aquilo que é mais amplo, ao fazermos uso de um processo de generalização como o fez Troll (1968[9] apud TROPPMAIR, 2000) ao se debruçar sobre o estudo das paisagens e cogitar que o que ocorria em sua terra natal também deveria ocorrer em outras áreas do mundo. Troll estudou o motivo do xeromorfismo[10] em um clima temperado úmido e

> Realizando pesquisas geomorfológicas e pedológicas, Troll verificou que as áreas em questão eram cones de dejeção com profundas camadas de material glacial – morainas, trazido pelos rios torrenciais formados pelo degelo, na Primavera. Posteriormente, estes sedimentos glaciais pedregosos, localizados sempre no fim de um vale e no sopé de serras, foram cobertos por delgadas camadas de solo, insuficientes para reter, devido à intensa percolação, água por muito tempo. Originaram-se, assim, espaços secos ocupados pela vegetação xerofítica, mostrando a estreita correlação entre vegetação e solo (ou meio ambiente). (TROPPMAIR, 2000, p. 2)

Deduziu então que tal ocorrência não estaria restrita à Alemanha, que as mesmas feições seriam encontradas em outras partes do mundo onde um processo semelhante teria ocorrido, o que foi corroborado por suas visitas a locais como os Andes, a Eritreia, a África do Sul e as encostas do Himalaia.

---

[8] A partir da concepção sistêmica é cunhado o termo ecossistema por Arthur George Tansley em 1935, publicado no artigo The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms (*Ecology*, Vol. 16, No. 3 (Jul., 1935), pp. 284-307. Oxford University). Foi a partir da conceituação de Tansley que o entendimento geográfico chegou a formular a noção de geossistema.

[9] TROLL, Carl. *Abschiedsvorlesung*. Bonn, 1968.

[10] Adaptação de plantas a condições de seca.

Ao valorizarmos a escala diretamente relacionada com os seres humanos, nos atentando à espacialização dos elementos naturais e socais de tal forma que proporcionem um ambiente apropriado para a atividade humana (um hábitat), resgatamos o sentido primitivo de paisagem que se referia ao real[11] dizendo respeito sobretudo às feições da terra em que determinado povo vivia, seu país, daí paisagem.

Assim, a paisagem tratada por nós não é apenas a somatória de locais, mas a relação que eles estabelecem entre si. No propósito deste trabalho, buscamos uma rede de relações entre os locais de significância para um determinado grupo social, portanto entre seus lugares. A nossa compreensão de paisagem então é uma compreensão sistêmica calcada nos valores atribuídos pelos seres humanos ao espaço que habitam. Para Sauer (2004, p. 23) "Os fatos da geografia são fatos de lugar; sua associação origina o conceito de paisagem. Do mesmo modo, os fatos da história são fatos do tempo; sua associação origina o conceito de período.".

Em nosso entendimento é necessário que os seres humanos se apropriem dessas dimensões entendendo-se como seres históricos capazes de moldar o espaço em que vivem, inclusive as relações sociais estabelecidas. O mesmo autor nos traz que o interesse no lugar e na preservação do patrimônio surge concomitantemente nos anos 1950 nos Estados Unidos, provavelmente como resposta às perdas oriundas da remodelação urbana verificada no período no país:

> (...) os anos de 1950 criaram paisagens sem-lugar, nas quais as diferenças foram relacionadas às marcas, não às localidades. A perda da diversidade e da identidade geográfica foi palpável expressa na perda da continuidade histórica; como edifícios e bairros antigos que foram demolidos para abrir caminho para os novos. O surgimento do interesse em lugar, que foi contemporâneo ao aumento do interesse na preservação do patrimônio, pode ser entendido em parte como uma resposta direta dessas perdas. (SAUER, 2004, p. 20)

Os sentimentos por pessoas ou mesmo por objetos são fáceis de serem assumidos e descritos, o mesmo não se dá com os lugares, cujo reconhecimento é mais difícil. Há vários níveis de envolvimento com o lugar, desde um contato mais superficial e hesitante até um mais efetivo e profundo. Quanto mais viva a experiência, mais íntimo o contato.

No entanto essas relações podem ser destruídas, como no exemplo acima, ou então mascaradas, como no contexto em que usualmente se fala de não-lugares ou localidades sem lugaridades: espaços em que a relação homem-meio é forjada e não ocorre um real estabelecimento de vínculo como será exemplificado mais adiante ao nos referirmos ao lugar (os exemplos que a literatura geralmente utiliza são referentes a espaços em que uma

[11] Tuan (1980, pp. 152-153) expõe que "a palavra paisagem, em seu sentido original, se referia ao mundo real e não ao mundo da arte e do faz-de-conta [como o da cena ou cenário]".

determinada experiência é oferecida somente como vias de favorecer o consumo e não de realmente ser uma vivência socioespacial, como ocorre em *shopping centers*, parques temáticos e outros locais).

A compreensão desses elementos e, portanto, da própria paisagem, depende dos filtros que possuímos para identificá-los. É o grau de relação das pessoas com os espaços e o estabelecimento de um vínculo com o lugar que propiciará um entendimento da paisagem. Como o lugar é vivência, é experiência, é natural que sua compreensão perpasse por uma valoração e por atitudes ante esses elementos.

Essa maneira de nos aproximarmos do espaço abstrato e o selecionarmos em um recorte que denominamos como sendo uma paisagem ressalta qualidades que estabelecemos na relação socioespacial. Isso possibilita, inclusive, o reconhecimento de paisagens que sejam mais importantes que outras, algumas que mereçam ser valorizadas, outras que podem ser modificadas e ainda aquelas que devem ser preservadas.

É nesse contexto que surge a conceituação de paisagem cultural brasileira e que talvez valha tratarmos nesse trabalho. Já que pretendemos abordar uma valorização social em determinado território com base nos pressupostos da Geografia e da Museologia, vale reconhecermos que em ambos os casos os seres humanos são elemento central e que, portanto, sua cultura pode facilmente ser evidenciada. A partir disso se elaborou o conceito citado acima de paisagem cultural e, no Brasil, adotado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

O termo *paisagem cultural* já foi empregado em outras circunstâncias, inclusive por Sauer:

> A paisagem cultural é a área geográfica em seu último significado (chore). Suas formas são todas as obras do homem que caracterizam a paisagem. Com base nessa definição, em Geografia não nos preocupamos com a energia, costumes ou crenças do homem, mas com as marcas do homem na paisagem (...) (SAUER, 2004, p. 57)

E também por Troppmair (2000):

> Numa “Paisagem Cultural”, além dos elementos abióticos e bióticos (flora e fauna), destaca-se a interferência do homem que, através da noosfera, projeta, executa e organiza o espaço obtendo resultados que o afetam de forma positiva ou negativa conforme variam as escalas espaciais, a intensidade e a forma de intervenção. A paisagem cultural compreende a paisagem agrária e a urbana com suas condições ecológicas e sociais específicas que nos conduzem à complexa Ecologia Humana, à Ecologia Social, à Ecologia Profunda ou Mental até à Ecologia Integral ou Holística.

A Paisagem Cultural Brasileira estabelecida pelo IPHAN (2009b) é entendida como “uma porção peculiar do território nacional, representativa do processo de interação do

homem com o meio natural, à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores.”. Outra publicação do IPHAN (2009ª, p. 13) cita como exemplos “as relações entre o sertanejo e a caatinga, o candango e o cerrado, o boiadeiro e o pantanal, o gaúcho e os pampas, o pescador e os contextos navais tradicionais, o seringueiro e a floresta amazônica”.

A chancela, no entanto, não é dada a toda e qualquer paisagem, mas sim àquelas excepcionais. Além disso, uma característica interessante desse instrumento de preservação é o fato de que não é algo puramente vertical como muitas vezes o é o tombamento, mas envolve necessariamente uma horizontalidade no sentido de que

> (...) mais importante que uma prefeitura, um órgão regulador ou outra entidade externa, é a participação e o desejo do grupo social envolvido em obter reconhecimento e lutar pela preservação de seu modo de vida e de seu território que constitui o fator determinante e condição *sine qua non* para proposição da chancela. (IPHAN, 2011. p. 8)

É desse desejo participativo de um grupo social que estamos atrás ao nos dedicarmos a este trabalho. Não queremos com este material oferecer uma fórmula a ser empregada verticalmente de cima para baixo, mas pelo contrário, gostaríamos de analisar alternativas de remodelação das relações sociais e territoriais a partir de uma horizontalidade em que diversas pessoas, mesmo constituindo grupos distintos, tivessem voz e ação ao participar de um projeto comum que servisse para reestruturar o meio em que vivem, estabelecendo novas relações, eliminando umas e ressaltando outras.

Procuramos uma musealização do território que seja socialmente justa, ambientalmente necessária e economicamente viável, garantindo assim a perpetuação da sociedade que ocupa dado território. Rejeitamos uma intervenção movida unicamente por interesses mercadológicos ou que não tenha nenhuma preocupação com o processo identitário da população e o espaço que ocupa.

Acreditamos que esse tipo de iniciativa pode fomentar importantes transformações em áreas socioeconomicamente desfavorecidas, as quais deveriam ser olhadas com prioridade. Esse processo deve funcionar como uma ferramenta de governança capaz de conceber uma territorialidade que assegure a conservação da paisagem através da qual “experimentamos o mundo e o dotamos de significado” (SACK, 1986 apud RUA, 2007, p. 161), entendendo os seres humanos como parte dela, os quais devem ter seus direitos protegidos e as condições mínimas de sua sobrevivência garantidas.

A educação envolvida nesse processo é fundamental, daí acreditarmos que ela pode se apropriar dessa iniciativa de musealização do território de uma maneira que retroalimente todo o processo. Dito de outra forma, a musealização do território não apenas pode contribuir com o processo educativo, como também se aproveitar dele para se efetivar.

1.3 LUGAR

Em nossa pretensão de abordarmos estratégias de valorização do território para fomentar o processo educativo adotamos como ponto central o lugar. O lugar é onde o ser humano se realiza plenamente enquanto ser geográfico. Na linha teórico-metodológica que assumimos, o lugar não significa o mesmo que local, nem mesmo refere-se obrigatoriamente a um espaço geográfico.

O local é um ponto no espaço, podendo ser entendido como um objeto material adotado como referência, uma área definida ou até mesmo uma coordenada geográfica, uma localização. Esse ponto no espaço é acessível a toda e qualquer pessoa, mesmo que apenas virtualmente, por exemplo de modo informativo (ao se indicar sua localização). Diferentemente, o lugar é um determinado espaço em que se estabelece algum vínculo em uma estreita relação de afetividade ou então de aversão. O lugar não é um espaço indiferenciado, é um espaço altamente significativo cujo significado varia de pessoa para pessoa, de sociedade para sociedade.

Determinado local pode não significar nada para uns e ter uma carga simbólica muito forte e importante para outros, neste último caso tal ponto no espaço deixa de ser somente um local e pode ser designado como lugar para o grupo social que o valora através de uma relação íntima que estabelece com ele. Um exemplo são os sambaquis da planície costeira Cananeia-Iguape e Ilha Comprida (SP) que faziam parte da vida de etnias que habitaram o país há milhares de anos, mas que foram sistematicamente destruídos desde a época da colonização até os dias de hoje pelo fato de os demais povos que viveram ao longo desse período ignorar seus significados e o verem apenas como recurso para a construção civil, aproveitando as camadas de conchas para fabricação de cal ou estradas em leitos arenosos[12].

Exploraremos mais o conceito de lugar a seguir, no entanto por ora gostaríamos de justificar nossa opção por tê-lo como ponto de partida de nossas estratégicas de educação e ordenamento territorial. A Sociomuseologia procura valorizar a tríade território-comunidade-patrimônio; ela não exclui o público fora do cerne de determinada comunidade, não proíbe a existência de coleções tampouco obstrui a construção de determinados espaços para

[12] Dorat Pinto Uchôa, em seu estudo intitulado A Ilha Comprida e o litoral Cananeia-Iguape sob ótica arqueológica e geoambiental (*Clio Arqueologia*, 1989, pp. 89-101) atualizado por José Ricardo de Almeida e Kenitiro Suguio em seu trabalho Os significados dos sambaquis brasileiros e o potencial ecoturístico dos sítios arqueológicos da planície costeira Cananeira-Iguape e Ilha Comprida (SP) (*Acta Geográfica*, v. 5, nº 9, 2011, pp. 117-133), aponta que há registro de 33 sambaquis nesta área, dos quais 13 estão intactos e 11 destruídos; na década de 80 havia 8 parcialmente intactos, número reduzido para 6 atualmente, aumentando a cifra dos sítios parcialmente destruídos de 1 para 3.

abrigá-las. No entanto a ênfase está invertida do encontrado até então na museologia “tradicional”. Ao enfocar a comunidade procura-se valorizá-la, sobretudo valorizando o espaço em que ela está inserida.

O ato de delimitar um dado território de ação, ou, como chamamos no título deste trabalho, o ato de musealizar um determinado território é uma ação que se dilui à medida que a escala diminui. Quanto menor o espaço e mais íntimo ele for da comunidade a que pertence, maior é o impacto da ação de ordenamento territorial adotada, inclusive com as práticas educacionais; quanto mais amplo, abrangente e, portanto, possivelmente mais distante da comunidade, menos efetiva serão as práticas adotadas. Dito de outra forma, o impacto será maior quanto mais íntimo for o espaço da comunidade, quanto mais ele significar para ela, portanto, quanto mais ele deixar de ser apenas um local e se configurar enquanto um lugar.

O Professor José Bernardo Rodrigues Brilha, do Departamento de Ciências da Terra da Universidade do Minho (Portugal), elaborou e apresentou em uma série de oficinas e publicações, o seguinte diagrama:

Ilustração 7 – De acordo com o conceito de geoparque, o seu grau de impacto na sociedade é máximo naquela localidade, diminuindo gradualmente conforme a abrangência (regional, nacional e internacional).
(Fonte: BRILHA, J. B. R. A importância dos Geoparques no Ensino e Divulgação das Geociências. *Geologia USP*: Publicação Especial. São Paulo, v. 5, 2009.)

A ilustração foi adotada para explicar os diferentes graus de impacto de um geoparque[13]. O raciocínio que fazemos aqui é análogo ao de Brilha, inclusive porque podemos muito bem entender um geoparque como uma ação de musealização do território.

Embora iremos nos restringir aos casos em que o lugar seja um espaço geográfico, citamos há pouco que há situações em que ele não se configura como tal. Gostaríamos de explorar um pouco mais tal circunstância pois ela é muito ilustrativa da definição que adotamos para o conceito de lugar.

Enquanto ao espaço está atrelada a liberdade e a transitoriedade, ao lugar está atrelada a segurança e a permanência. Essencialmente "Os lugares são centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação." (TUAN, 2013, p. 12). Se refletirmos bem sobre tal definição, um lugar pode então ser considerado uma pessoa, como o próprio autor expõe em outro trecho da mesma obra:

> (...) Se definirmos lugar de maneira ampla como um centro de valor, de alimento e apoio, então a mãe é o primeiro lugar da criança. A mãe pode bem ser o primeiro objeto duradouro e independente no mundo infantil de impressões fugazes. Mais tarde ela é reconhecida pela criança como o seu abrigo essencial e fonte segura de bem estar físico e psicológico. Um homem sai de casa ou da cidade natal para explorar o mundo; a criança que engatinha sai de perto da mãe para explorar o mundo. Os lugares permanecem aí. Sua imagem é de estabilidade e permanência. (...) A criança fica desnorteada – sem lugar – na falta dos pais. (TUAN, 2013, p.42)

Não queremos, neste trabalho, nos dedicarmos às particularidades de indivíduos significativos para o processo educativo de crianças e adolescentes, entrando nas minucias do desenvolvimento cognitivo das pessoas e da aquisição de habilidades socioespaciais nesse contexto. Contudo achamos válido o raciocínio apresentado por Yi-Fu Tuan para conceituar o lugar.

O mesmo raciocínio utilizado para afirmar a mãe como o primeiro lugar da criança também é válido para explicar o lugar em outras escalas. Uma casa, por exemplo, pode ser um lugar. No caso de não ser a minha casa, de eventualmente eu não a conhecer, de nunca ter entrado nela, de não possuir nenhum vínculo com tal edificação, ela é apenas uma casa dentre tantas outras, portanto posso considerá-la como um local. Caso seja a minha casa – local de habitação, que me proporciona abrigo, em que há uma vivência familiar, atendendo

[13] "Um geoparque é um título internacional de conservação, salvaguarda e valorização de um patrimônio histórico, cultural e natural delimitado em certo território onde se procura uma gestão que promova o desenvolvimento sustentável da região beneficiando social, econômica e culturalmente os habitantes de seu interior. Ele deve ser composto por sítios com atributos geo e paleontológicos de raridade e relevância científica, estética ou educativa articulados em uma rede que possibilite o entendimento de evolução da Terra." (OLIVEIRA, Carlos Augusto de. *A contribuição da Geografia na criação e gestão de geoparques*. Monografia (Trabalho de Graduação Individual). Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011).

a algumas de minhas necessidades sociais, espaço repleto de lembranças e em que projeto desejos – ela deixa de ser uma casa qualquer, um local qualquer, torna-se um espaço íntimo para mim, um lugar, e a denomino inclusive com um nome particular: lar.

No entanto a própria casa possui para mim certos espaços com os quais me relaciono mais intimamente do que outros: meu quarto é mais significativo que a edícula em que estão escondidos os pertences que não cabem dentro da casa. Mesmo a rede no alpendre em que passo as tardes lendo me é mais importante do que o sofá diante da lareira que em geral não tem uso em um país tropical como o meu. De um local em que se encontra uma rede para um cômodo eleito como habitação há uma diferença escalar quanto ao espaço, de tal forma que é plausível afirmar que o lugar existe em diferentes escalas espaciais. Meu bairro pode ser um lugar, no entanto em outro contexto posso afirmar que a cidade em que vivo é um lugar; em dadas situações reconheço como lugar áreas muito extensas, como é o caso da pátria, e em um extremo, o próprio planeta Terra.

> (...) A realidade geográfica é, para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença. Terras que ele pisa ou onde ele trabalha, o horizonte do seu vale, ou a sua rua, o seu bairro, seus deslocamentos cotidianos através da cidade. (DARDEL, 2011, p. 33)

Para Eric Dardel o lugar é onde o ser humano se realiza enquanto tal em sua relação com a Terra, quando estabelece sua Geografia, ou melhor, sua geograficidade, tendo “a Terra como lugar, base e meio de sua realização” (DARDEL, 2011, p. 31). O requisito para tal não é um conhecimento científico ou mesmo um conhecimento sistemático consciente, mas sim a vivência, a experiência, as sensações e os sentimentos.

Julgo importante frisar essa observação pois ela nos será importante futuramente ao discutirmos acerca do processo de educação museológica, em que demonstraremos a viabilidade de se construir um conhecimento geográfico através da experiência e não necessariamente pela formalidade acadêmico-científica no meio escolar. Berdoulay e Entrikin (2012) afirmam que “Nós não somos necessariamente conscientes dessa natureza geográfica, dessa ‘geograficidade’ evocada por Eric Dardel” mas acrescenta logo a seguir um comentário de Sack[14] esclarecendo que “tomar consciência dela aumenta a eficácia de nossas ações, a clareza de nossas adesões e a abertura de nosso valores morais.” (p. 108).

Tal concepção teórica, adotada ao longo deste trabalho, está ancorada no pensamento geográfico humanista, cultural, fenomenológico e mesmo crítico[15] (sobretudo ao

---

[14] SACK, Robert. *Homo Geographicus*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

[15] Muitos autores consideram essas linhas teórico-metodológicas inconciliáveis (notadamente as três primeiras ante a última), e em dadas situações talvez realmente o sejam. No entanto, para os propósitos deste trabalho nos interessam seus aspectos comuns, os pontos em que se aproximam. Conforme explorados ao longo do texto, vemos que é possível haver ressonância entre elas.

tratar da globalização opondo o local ao global) que, guardadas suas particularidades, compartilham uma compreensão da relação sociedade-natureza tendo os seres humanos como centro de uma Geografia preocupada com a existência deles em seu mundo. Como nos lembra Ligia Saramago (2012, p. 204) ao explorar o pensamento de Heidegger, "Ser implica, inescapavelmente, estar em ou pertencer a algum lugar" (grifo da autora). O lugar então dá possibilidades de ser no mundo, possibilidades de existência e daí o conhecimento geográfico ser importante, mesmo que não necessariamente o conhecimento formal.

Identificamos até aqui os lugares particulares, enquanto manifestações pessoais de indivíduos de dada comunidade. Afirmamos que não compete a esse trabalho tratar da representação da mãe enquanto lugar da criança, tampouco nos cabe explorar os lugares idiossincráticos de cada sujeito em uma sociedade. A Geografia trabalha com o coletivo, por mais que leve em conta as manifestações individuais em dadas (e limitadas) circunstâncias. Portanto, a discussão que trouxemos até aqui visa apenas proporcionar um melhor entendimento do lugar para que em seguida possamos generalizá-lo de forma mais abrangente no seio de uma determinada coletividade.

Afinal, existem lugares coletivos? Não é difícil responder assertivamente a essa pergunta se retomarmos o exemplo da casa e notarmos que ela não é lugar apenas para mim, mas para todos aqueles que vivem comigo sob o mesmo teto. O mesmo podemos dizer da rua, do bairro, da cidade. Há determinados locais que são significativos não para uma ou outra pessoa, mas para um grupo considerável de entes dentro de uma população. São esses os lugares que nos interessam.

Uma população pode partilhar significados íntimos com diferentes espaços do local em que vive: um determinado edifício pode ser reconhecidamente importante, grande parte da população pode frequentar certo parque ou praça, ocasionalmente pode haver um monumento que explicite um fato ou personagem importante para os habitantes, uma certa rua pode ser muito conhecida e procurada, outra pode também ser muito conhecida e evitada. Esse último fato nos leva à necessidade de esclarecer que nem sempre as relações estabelecidas com os lugares são positivas (gerando uma relação de afinidade com o lugar, o que Tuan chama de topofilia), são apenas necessariamente íntimas, no entanto podem ser negativas (gerando aversão ou medo de certas localidades, o que o mesmo autor denomina como topofobia).

No bairro de Perus, na Zona Norte de São Paulo, há um cemitério em que covas foram preparadas para o enterro de indigentes, mas em grande parte foram utilizadas para enterrar os corpos de presos políticos durante o governo militar. Este é um ponto importante para a comunidade do local citado, no entanto não se pode dizer que é um local que desperte boas sensações e recordações, muito pelo contrário, rememora um passado cruel e um processo de segregação socioespacial que se presentifica: a vala foi aberta naquele

local por ser suficientemente afastado do centro da cidade e, portanto, distante dos olhos da população – como se não houvesse habitantes naquele distrito paulista.

Ilustração 8 – Memorial erguido no cemitério de Perus (foto de Gute Garbelotto / CMSP. Fonte: http://inarravel.files.wordpress.com/2013/08/cci1_e2010-vala-de-perus-2.jpg)

Ilustração 9 – Imagem do dia 5 de setembro de 1990, um dia depois da abertura da vala (Foto de Claudio Rossi, da Agência O Globo. Fonte: http://epocasaopaulo.globo.com/sem-categoria/livro-narra-a-descoberta-das-ossadas-de-perus/)

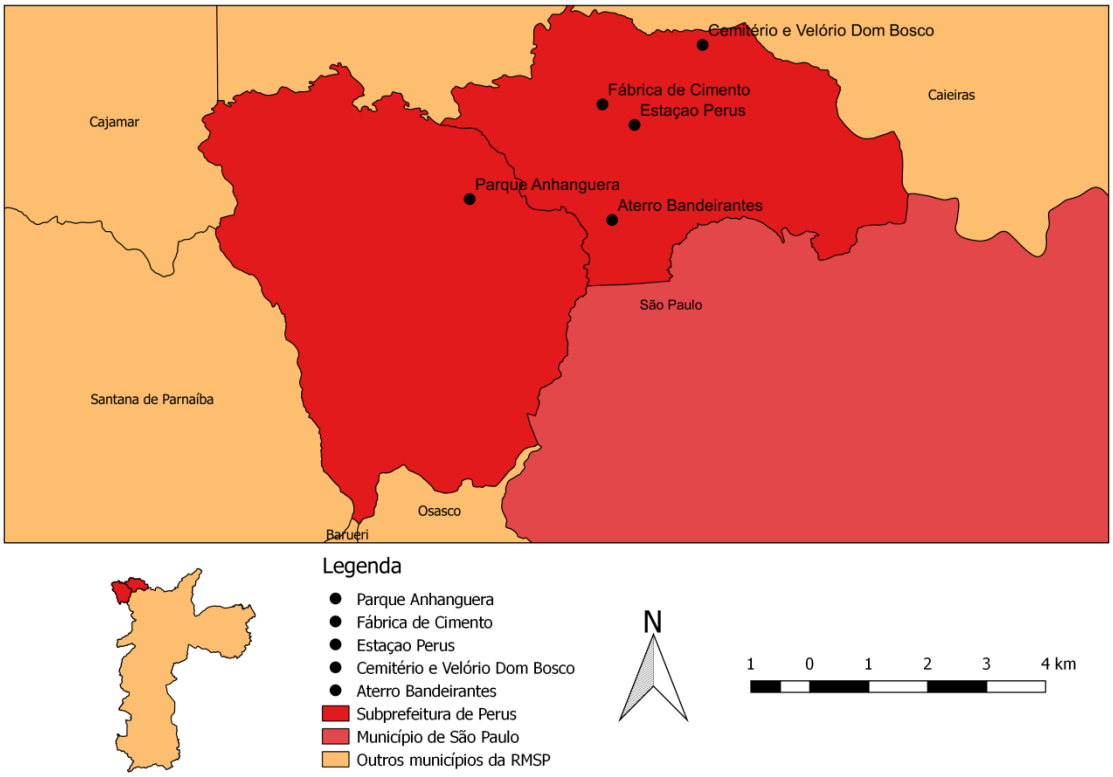
Ainda tendo o bairro de Perus como exemplo, podemos citar diversos lugares para seus habitantes, como observável no quadro abaixo:

Quadro 1 – Pontos de interesse em Perus e sua relevância para o município de São Paulo

PONTO	DESCRIÇÃO (RELEVÂNCIA)
Estação Ferroviária de Perus	Construída pela São Paulo Railway (junto com as estações da Luz, Água Branca e Franco da Rocha), era onde os trens da companhia eram abastecidos com água devido à disponibilidade numerosa de nascentes na região. O local já era pouso de tropeiros séculos antes, visto encontrar-se no meio do caminho entre Jundiaí e a capital.
Fábrica de Cimento	Uma área que inclui uma ferrovia, uma vila operária e a própria fábrica, primeira a explorar cimento Portland no Brasil e com o que se ergueu grande parte da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX. Também foi palco de diversas manifestações, como a primeira passeata ecológica durante a Campanha da Fraternidade cujo lema era *O pó de cimento esmaga a vida*, mostrando quão nocivo era o pó que emanava das chaminés das fábricas (para se ter ideia, os telhados das casas da vila operária estão recobertos com uma espessa camada cimentada desse pó, o qual também era inalado pela população). Também dali emanou diversas reivindicações trabalhistas que mais tarde tornar-se-iam direitos dos trabalhadores legalmente reconhecidos.
Parque Anhanguera	Mancha de Mata Atlântica confinada entre as rodovias Anhanguera e Bandeirantes, dentro da qual há uma grande diversidade animal e vegetal, por onde também passa o Rio Juqueri, o qual desagua no Tietê já próximo a Pirapora do Bom Jesus e Santana do Parnaíba (tal rio foi objeto de estudo do Prof. Aziz Nacib Ab'Saber, tendo contribuído relativamente para a construção do conhecimento geográfico paulista).
Aterro Bandeirantes	Um antigo campo cultivado, que ao longo de 27 anos recebeu 5 mil toneladas diárias de lixo oriundos das mais diferentes localidades da capital paulista. O encerramento da atividade do local enquanto aterro (hoje apenas há extração de biogás) suscitou uma série de discussões acerca do destino do lixo dos paulistanos, que em grande parte hoje é levado para um aterro no município vizinho de Caieiras. Algumas vezes já foi aventada a possibilidade de se reabrir o aterro, construir outro ao lado, uma usina de compostagem ou mesmo um incinerador – todas as tentativas não foram implantadas, em grande parte por pressão da população residente no local.
Cemitério e Velório Dom Bosco	Localizado na divisa com o município de Caieiras, é o local em que o repórter Caco Barcelos "descobriu", enquanto pesquisava sobre a ROTA (Rondas Ostensivas Tobias Aguiar), a vala comum em que eram enterrados perseguidos políticos e outros indigentes durante o governo militar desde a década de 60.

(Informação oral cedida por Mário Bezerra, Márcio Carvalho de Jesus, José Clóvis e Maria Helena Bertolini ao Grupo de Estudos Geograficidade Paulistana na ocasião de trabalho de campo realizado em Perus em 23 de setembro de 2007; JESUS, Mario Carvalho de (org.). *Cimento Perus*: 40 anos e ação sindical transformam velha fábrica em centro de cultura municipal. São Paulo: JMJ, 1992)

Mesmo com a importância de cada um desses (e outros) elementos para São Paulo, eles são desconhecidos para grande parte dos paulistanos e não são reconhecidos enquanto lugares para o restante do município.



Mapa 1 – Mapa destacando os distritos da subprefeitura de Perus no município de São Paulo (Fonte: Bases cartográficas do IBGE e da PMSP)

Independentemente de a relação estabelecida ser positiva ou negativa e, portanto, gerar uma relação de topofilia ou topofobia (mas nunca de indiferença), notamos que há uma série de fragmentos do espaço habitado que são significativos para um conjunto de habitantes. Embora cada indivíduo possa reconhecer um local como sendo um lugar e não partilhar isso com outra pessoa, há muitos espaços que podem ser considerados lugares para um grande número de pessoas. Esse conjunto de lugares cria uma rede de significados, gera uma significância para uma área, e contribui para a construção da identidade da referida comunidade.

Berdoulay e Entrikin (2012, p. 93) afirmam que se “a identidade é frequentemente invocada hoje em dia, é porque ela traduz – ainda que confusamente – uma vontade de recolocar em discussão a maneira habitual de pautar a relação das sociedades e dos indivíduos com o espaço.”. A noção de identidade é um conceito muito explorado dentro do âmbito da Museologia, sendo também encontrado ao longo deste trabalho já que é a valorização ou construção de dada identidade o objetivo final de uma ação de musealização do território. A identidade está intimamente relacionada com o sentimento de pertencimento a um grupo ou a um lugar:

> O desejo de pertencimento do indivíduo ao grupo e do grupo ao meio pode ser compreendido como um processo essencialmente subjetivo, que está ligado à questão da identidade: quem sou eu? Essa subjetividade não chega, entretanto, a retirar de uma problemática social a questão da identidade, no sentido de que sua resposta implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de memória. (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012, p. 107)

Os autores ainda nos demonstram que "o lugar é um espaço de desenvolvimento da intersubjetividade, que possui dimensões concretas, ambientais, territoriais e que pode favorecer a emergência de um espaço público" (ibidem, p. 112), nesse sentido convém que ele seja apropriado pela população, não puramente em um sentido de posse particular, mas no sentido de uma vivência comunitária. Lembramos que mais do que ser compreendido formalmente, o espaço vivido deve ser experienciado, "a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência." (TUAN, 2013, p. 18).

Notemos que falamos aqui de uma valorização socioespacial de uma realidade muito particular voltada para os habitantes da área analisada. O intuito é valorizarmos não apenas essa unidade territorial, mas as pessoas que vivem ali. A valorização do espaço deve partir da própria população que vive nele, ela é quem deve primeiramente se apropriar dele, se relacionar com ele, dar-lhe significados, construir uma identidade; caso contrário, o que pode acontecer é ele não funcionar como um instrumento de mudança social e acabar sendo apropriado por uma população exógena que, inclusive, expulse a população autóctone.

"O turismo tem uma utilidade social e beneficia a economia, porém não une o homem à natureza", ao espaço, afirma Tuan em Topofilia (p. 110). Muitas vezes a natureza e o espaço são apropriados enquanto mercadorias na atividade turística, e não experienciados enquanto prática de vida, servindo pouco para uma ação social transformadora. É o caso do turismo de veraneio em que milhões de pessoas afluem para o litoral anualmente. Esse movimento representa um esforço muito grande de dinheiro (as condições financeiras que possibilitem a "descida da serra" abastecendo carro, suprindo casa, consumindo no local etc.), de tempo (enfrentando os múltiplos e gigantescos congestionamentos na ida, estadia e retorno; além das filas nos estabelecimentos comerciais), de espaço (muitas vezes exíguos e divididos com inúmeras pessoas nas habitações próprias ou alugadas para onde se leva a família ou para onde se vai com os amigos; e mesmo na faixa de areia disputando um lugar ao sol) e de paciência (o convívio com pessoas diferentes em situações e espaços diferentes do habitual encontrado no cotidiano de cada um). Mesmo assim esse turismo sazonal carrega consigo uma carga simbólica muito grande: é a libertação das

obrigações do emprego ou da escola, “as merecidas férias”, o fim de um ciclo (um ano) etc. Tudo isso parece justificar o esforço empreendido.

No entanto não há uma familiaridade com a dada parcela do espaço ocupada transitoriamente, as relações ali estabelecidas são efêmeras e não se criam condições de um profundo conhecimento do local, o qual não é integrado ao cotidiano e, portanto, não acaba se constituindo enquanto lugar. Os turistas muitas vezes tratam com descaso esses espaços porque não o reconhecem como seu e, assim, não se sentem na obrigação de preservá-los. Esse distanciamento que existe se torna evidente no lixo acumulado indiscriminadamente nas faixas de areia, ao som exageradamente alto pela noite e a tantas outras situações que deterioram o espaço em questão.

Óbvio que isso é uma generalização e não é todo o universo de turistas que procede desta forma. E mesmo agindo assim, o fluxo de turistas é, quase que na totalidade das vezes, essencial para a subsistência dessas cidades litorâneas. Muitos estabelecimentos comerciais mantêm-se ao longo do ano com o faturamento que obtêm durante o veraneio. Mesmo as arrecadações municipais são essencialmente derivadas de atividades turísticas e dependem que elas existam para que melhorias sejam feitas em seu território. Além disso o turismo confere uma certa visibilidade para essas localidades, tornando-as mais conhecidas e assim melhorando seus respectivos “status”. O município de Peruíbe, por exemplo, possui cerca de 60 mil habitantes e uma população flutuante de 350 mil pessoas na temporada de verão, sendo altamente dependente do turismo.

Em geral, a atividade turística não cria uma íntima aproximação dos seres humanos com o espaço de vivência, porque muitas vezes nega a própria vivência. Eis então mais um motivo para ao longo desse trabalho nos alinharmos com os pressupostos da Sociomuseologia e valorizar a população residente. O local deve ser atrativo antes de mais nada para ela, para que se estabeleçam relações sinceras e verdadeiras entre as pessoas que constituem essa população e entre ela e o espaço que ocupa, servindo assim de transformação socioterritorial. Em um momento posterior essa relação pode se refletir nas pessoas de fora da esfera imediata da influência que tratamos aqui. Tal particularidade se dá principalmente pela dificuldade em se criar laços de afinidade com o espaço. Afinal

> (...) “quanto demora para se conhecer um lugar?”, o homem moderno se movimenta tanto, que não tem tempo de criar raízes; sua experiência e apreciação do lugar é superficial. Essa é uma sabedoria convencional. O conhecimento abstrato <u>sobre</u> um lugar pode ser adquirido em pouco tempo se se é diligente. A qualidade visual de um meio ambiente é rapidamente registrada se você é um artista. Mas

> “sentir” um lugar leva mais tempo: isso se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e ao longo dos anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como a hora do Sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar. (TUAN, 2013, p. 224)

Da mesma forma que os destinos turísticos vivem uma contradição entre o valor integral de seu lugar e a maneira como é usufruído, muitos museus e outros processos museológicos encontram-se em uma delicada situação. Eles possuem, via de regra, um patrimônio a ser preservado e comunicado à população, a qual deveria reconhecê-lo como tal, entretanto termina por atrair visitantes sem necessariamente formar um público, no caso de um museu dito tradicional, ou mesmo ceder ao turismo e não se atentar para a população local, no caso de um museu de território ou outros processos museológicos congêneres.

1.4 TERRITÓRIO

O território é um conceito encontrado em diversos âmbitos, podendo ter tanto um uso amplo em nosso cotidiano, quanto uma definição mais restrita a determinadas áreas do conhecimento que o venham adotar. Dentro do rol de atividades acadêmicas e científicas, o território pode ser explorado tanto na Antropologia, como na Psicologia, na Economia ou nas Ciências Políticas, e lógico, na Geografia e também na Museologia.

Haesbaert nos expõe que

> (...) Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza), a Ciência Política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto ‘força produtiva’); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do ‘neotribalismo’ contemporâneo); a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo. (HAESBAERT, 2014, p. 37)

No sentido etológico o território é o ambiente de estabilidade de um grupo, inclusive dos seres humanos. Ele pode ser particularizado ao nível do indivíduo ou

então generalizado para abarcar um grupo social. Dependendo da escala de análise, o entendimento do que é território sofre algumas nuances.

A concepção mais comum de território é política e está relacionada com uma ou várias relações espaciais de poder. Nesse sentido o território é encarado como um espaço dominado onde se manifesta o poder de um ente (pessoa, corporação ou, o que é mais comum nesta acepção, o Estado). É o caso das fronteiras e limites na sociedade moderna, mas é também o caso dos impérios romano, mongol ou chinês com uma área de influência sem limites tão bem definidos como no Estado-nação do mundo de hoje.

No entanto o território também pode ser conceituado a partir de um viés econômico, encarado enquanto recurso ou como produto da divisão territorial do trabalho.

Outra visão possível do território é a de uma perspectiva cultural, onde o território é uma expressão simbólica, manifestação da identidade de um povo “ao mesmo tempo em que é um espaço de referência para a construção dessa identidade” (HAESBAERT, 2014, p. 35). Nessa linha há uma apropriação social do espaço por um grupo que estabelece vínculos com ele através de um processo de vivência e consequente valorização cultural.

A nós interessa explorar principalmente as definições de cunho político e cultural para os propósitos desse trabalho. A visão econômica é fundamental para uma compreensão mais completa acerca do território, de forma que não a deixaremos de lado, no entanto nosso foco recairá sobre as outras acepções pelo motivo de entendermos que o esforço pela musealização do território (conforme proposto no título de nossa pesquisa) é mais bem definido a partir de uma relação entre identidade e poder, entre afeição e apropriação do espaço.

O território é assim entendido (como convém para essa pesquisa) concomitantemente como sendo “o espaço transformado historicamente pelas sociedades” (BONIFÁCIO, 2014, p. 13), e “produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido” (HAESBAERT, 2014, p. 40); ele é, de maneira geral, base material e simbólica da sociedade (CASTRO, 2013, p. 79). Ele traduz assim as relações sociais estabelecidas, que terminam por ser também relações espaciais, melhor definidas então como sendo socioterritoriais. A definição dos indivíduos e das sociedades perpassam pelo contexto territorial.

Essas relações socioterritoriais revelam distintas formas de exercício do poder de forma ativa ou então de forma passiva, através da resistência ao poder instituído (legitimado ou não), tal oposição pode se dar de maneira consciente ou inconsciente. O que em parte queremos mostrar com esse trabalho é que o reconhecimento do

território como dimensão da vida das pessoas é fundamental para um equilíbrio nessa relação de poder (em geral essas relações de poder são de cunho econômico-político, ou então de cunho mais cultural), já que “Relações de poder supõem assimetrias na posse de meios e nas estratégias para o seu exercício, e o território é tanto um meio como uma condição de possibilidade de algumas destas estratégias.” (CASTRO, 2013, p. 95).

Do conceito de território derivam outros como territorialidade, desterritorialização, reterritorialização, multiterritorialização, todos deveras importante para o trato que apresentamos a seguir.

Milton Santos propõe também o conceito de configuração territorial. Enquanto para o autor o território é materialidade, aquela é “o uso social e historicamente definido desse âmbito espacial (seu papel como recurso, condição e base, para a vida humana)”[16] (MORAES, 2013, p. 14). Nas palavras do próprio Santos (2014, p. 83), “A configuração territorial é o território mais o conjunto de objetos existentes sobre ele; objetos naturais ou objetos artificiais que a definem”, é um todo[17], “é o conjunto total, integral, de todas as coisas que formam a natureza em seus aspectos superficial e visível” (ibidem, p. 85). Assim, para o autor, as configurações territoriais e as relações sociais formam um par importante na definição do espaço.

Se podemos conceituar o território conforme proposto por Raffestin (1993, p. 7) como sendo construído a partir da apropriação do espaço, a territorialidade é resultado disso e pode ser definida tanto como parte do processo de formação de território (consequentemente envolvendo sociedade, espaço e tempo) como sua dimensão simbólico-identitária, segundo comenta Haesbaert (2014, p. 36), o qual também cita, além de Raffestin, a definição dada por Sack:

> a territorialidade é definida por Sack como ‘a tentativa, por um indivíduo ou grupo, de atingir/afetar influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos, pela delimitação e afirmação do controle sobre uma área geográfica. Esta área será chamada território’ (1986:6)[18]. Enquanto isso, Raffestin, numa visão bem mais ampla, considera territorialidade ‘o conjunto de relações estabelecidas pelo homem enquanto pertencente a uma sociedade,

[16] Cabe observar, como bem salienta Moraes (2014, p. 14), que o conceito de território evolui ao longo do pensamento miltoniano e, em obras posteriores, “é o próprio território que incorpora em si sua possibilidade de uso, com a formulação do conceito de ‘território usado’.”.

[17] No mesmo trecho, o autor complementa sua explicação diferenciando a configuração territorial do conceito de espaço, o qual, na obra em análise, “é o resultado de um matrimônio ou um encontro, sagrado enquanto dura, entre a configuração territorial, a paisagem e a sociedade. O espaço é a totalidade verdadeira, porque dinâmica, resultado da geografização da sociedade sobre a configuração territorial.” (SANTOS, 2014, p. 85).

[18] SACK, R. *Human Territoriality*: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

> com a exterioridade e a alteridade através do auxílio de mediadores ou instrumentos' (1988:265)[19]." (HAESBAERT, 2014, p. 86)

A territorialidade pode ser compreendida como o caráter simbólico do território, expressão da influência ou domínio por parte de um indivíduo ou grupo sobre seu território. Ela envolve "o controle sobre uma área ou espaço que deve ser concebido e comunicado" (SACK, 1986[20] apud HAESBAERT, 2014, p. 86) – ela não seria o espaço controlado, mas sim o exercício desse controle. Como Raffestin (1993, p. 158) enuncia, "Os homens 'vivem', ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas".

Os seres humanos estabelecem distintas territorialidades ao variar os agentes envolvidos (outros indivíduos ou grupos) ou então ao variar o território. Este estabelecimento de distintas territorialidades pode se dar de maneira eventual (no caso de processos migratórios), sazonais ou então de maneira cotidiana.

O deixar um território habitado para estabelecer vínculos com outro espaço e pessoas em uma nova manifestação de territorialidade pressupõe uma desterritorialização e uma reterritorialização. Esse par (desterritorialização/reterritorialização) ocorre concomitantemente, não é possível um sem o outro. Ele pode se efetivar tanto de maneira esporádica como habitual. Ele pode revelar tanto um multipertencimento como um processo de alienação.

Notamos assim que é possível que o território de uma pessoa ou de um grupo de pessoas seja múltiplo e variado, pode inclusive variar conforme a escala, de tal forma que o que se verifica na prática é uma multiterritorialidade.

No entanto esse processo de desterritorialização/reterritorialização não é o mesmo para todas as classes sociais:

> "Desterritorialização, para os ricos, pode ser confundida com uma multiterritorialidade segura, mergulhada na flexibilidade e em experiências múltiplas de uma mobilidade 'opcional' (a 'topoligamia' ou o 'casamento' com vários lugares a que se refere Beck, 1999[21]). Enquanto isso, para os mais pobres, a desterritorialização é uma multi ou, no limite, a-territorialidade, onde a mobilidade é compulsória [quando lhes é dada como possibilidade], resultado da total falta de (...) alternativas, de 'flexibilidade', em 'experiências múltiplas' imprevisíveis em busca da simples sobrevivência física cotidiana (Haesbaert, 2001:1.775)." (HAESBAERT, 2014, p. 250)

---

[19] RAFFESTIN, Claude. Repères pour une théorie de la territorialité humaine. *In:* DUPUY, G. (dir.). *Réseaux Territoriaux*. Caen: Paradigme, 1988.
[20] SACK op. cit.
[21] BECK, U. *O que é globalização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Enquanto em uma ponta altos executivos viajam a negócio para as principais metrópoles do mundo, visitam com frequência diversas cidades globais com atrativos turísticos, possuem residência em mais de um país; do outro lado há massas de pessoas que se veem obrigadas a abandonar seu local de origem e se estabelecer em outros locais que lhes ofereçam melhores oportunidades de trabalho, há aqueles que diariamente, em uma migração pendular, enfrentam horas de viagem se deslocando entre sua cidade de moradia e a de trabalho, sem contar aqueles com atividades sazonais que são obrigados a, de tempos em tempos, se desprender de sua residência e família para trabalhar em áreas distantes.

Para os indivíduos listados no primeiro caso, a mobilidade decorrente de sua condição social lhes permite que se desterritorializem e reterritorializem com facilidade, possibilitando-lhes estabelecer vínculos com diferentes locais do mundo, criando assim uma multiplicidade de lugares de vivência, ampliando seu território pessoal. Ao contrário, o processo compulsório vivido pelas pessoas do segundo grupo, não lhes permite criar vínculo nem com o local em que estabelecem moradia (visto que a residência está sujeita à mudança do local de trabalho, ou então por estar situada em alguma área irregular está sujeita à desapropriação), nem com o de trabalho (já que há uma insegurança devido aos frágeis laços trabalhistas ou a uma busca por melhores oportunidades motivada por uma necessidade real) ou locais como de lazer, estudo, entre outros.

Milton Santos afirma que a migração é uma desterritorialização, e que desterritorialização é uma desculturalização. O autor enfatiza a perda de identidade e de referências no espaço que é obrigado a se instalar, embora revele que com o tempo estes referenciais vão sendo estabelecidos, relações criadas e uma nova territorialidade se forma (é a face da reterritorialização). Mas podemos questionar qual é o prejuízo disso para o indivíduo ou grupo social obrigado a passar por esse processo.

> (...) Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual.
> (...)
> Assim como cidadania e cultura formam um par integrado de significações, assim também cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver.

> Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento. É por isso que as migrações agridem o indivíduo, roubando-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar. Desterritorialização é frequentemente uma outra palavra para significar alienação, estranhamento, que são, também, desculturização. (SANTOS, 2012, p. 81)

Seguindo nesta linha podemos compreender que os seres humanos não estabelecem vínculos com um único lugar, mas com vários, formando assim uma rede de relações. Notamos então que o território vivido não é tão rígido quanto o território administrativo de caráter unicamente político. Há, na verdade, uma série de territórios estabelecidos pelos indivíduos, entre si, e entre as atividades que desempenham no espaço. Assim configura-se uma rede, a qual também pode ser entendida enquanto território.

Supera-se a exclusividade do entendimento do território zonal, entendido de forma contínua, sólida e com limites bem definidos, raramente permitindo sobreposições. A rede pressupõe múltiplas relações, e permite que os territórios sejam espacialmente descontínuos, ainda que intensamente conectados e articulados entre si (HAESBAERT, 2014, p. 79) – dessa forma o território seria um conjunto de lugares hierarquizados bem como o fluxo entre esses lugares. “Assim, territorializar-se significa também, hoje, construir e/ou controlar fluxos/redes e criar referenciais simbólicos num espaço em movimento” (ibidem, p. 280).

Há ainda uma visão de um território fluido, se quer baseado única e exclusivamente em rede, mas um espaço de vivência em que não há limites precisos, mas variações de intensidade. Enquanto na rede os elementos estão ligados e a perda de uma ligação pode gerar impacto em todo o conjunto, no território fluido isso não acontece, já que as transformações ocorrem sem descontinuidade, não há uma ruptura, mas uma mudança de gradiente.

Seja o território encarado enquanto rede, de maneira fluida ou com um caráter zonal, ele traduz uma relação socioespacial. Para a territorialidade se concretizar de fato em um território é necessário que haja uma consciência dessa territorialidade e uma apropriação do espaço de vivência, estabelecendo assim uma relação socioespacial que traduz uma nova relação de poder onde se efetiva. Vale salientar que isso nem sempre (na verdade são raros os casos) se dá sem conflitos.

A proposta de musealização do território que aqui apresentamos é justamente nessa linha de superação de uma dominação, onde a comunidade local conquiste sua autonomia e valorize seus aspectos culturais, exercendo a política de uma maneira ativa e participativa. Tal consciência ante a alienação dominante pode ser conquistada

de várias formas, aqui enfatizamos apenas uma: aquela possível de ser obtida através do processo educativo em que os espaços comuns em que as referências patrimoniais aparecem se tornem espaços educativos, contribuindo na formação identidade das pessoas e na valorização do patrimônio coletivo do grupo social local. A consciência da espacialização dessas referências e sua intencionalidade em assim identificá-las é justamente o processo educativo envolvido na musealização do território.

O território, assim, é a expressão de vida dessas pessoas. Para que ele exista, antes de as pessoas se apropriarem dele, é necessário que elas se identifiquem com ele.

Quanto mais específico é o território, mais fácil o processo de identificação e apropriação por parte da sociedade para com ele. É assim que a cidadania encontra no território o *lócus* de seu exercício, porém acaba sendo conquistada de forma mais ampla através de lei geral no âmbito do país, da “nação” como um todo, mas é na escala local em que é posta em prática, em particular no domínio do município ou mesmo de parte dele (CASTRO, 2013, p. 134).

Reconhecer essas diferenças escalares é importante para traçarmos estratégias que contribuam para que o território seja um instrumento de valorização da identidade de certa população, de que sua territorialidade seja reconhecida, e que isso conduza a um melhor conhecimento de si, de sua inserção no mundo e que sirva como um vetor, catalisador ou instrumento de mudança para melhores condições sociais.

Contudo, qual é o território a ser musealizado? Veremos exatamente isto mais adiante, mas adiantamos que se trata de uma intersecção de múltiplos territórios oriundos de múltiplas territorialidades, variando dos entes envolvidos, com destaque para aqueles que são o foco de uma iniciativa como essa: a população marginalizada, excluída socialmente ou incluída precariamente (conforme o referencial teórico adotado).

Como afirmamos antes, essa pobreza, marginalização, exclusão social ou inclusão precária é sinônimo de uma exclusão socioespacial e territorial (desterritorialização). Não uma exclusão arbitrária, mas fruto de uma seleção espacial dentro de uma relação de poder comandada pelos entes mais favorecidos e que terminam por estabelecer uma divisão territorial da mesma forma que estabelecem uma divisão social (das atividades, dos locais a serem frequentados etc.). Essa é a face em que a desterritorialização não é a possibilidade de conhecer e se estabelecer em novos territórios, mas sim a impossibilidade de criá-los, pois ele é excluído ou privado de parte da população, ou então é precarizado no processo em que essa parcela da sociedade se apropria dele (HAESBAERT, 2014, p. 315).

A tomada de consciência por parte daqueles que sofrem as consequências negativas desse movimento é importante para que ofereçam uma resistência e estabeleçam uma nova territorialização em que sejam admitidos enquanto membros de uma sociedade e possam exercer plenamente sua cidadania.

2 O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO SER NO MUNDO: A EDUCAÇÃO E SEUS TERRITÓRIOS

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.
(Paulo Freire)

O objetivo deste capítulo é articular a Geografia e a Museologia através da Educação. Para isso, parte-se de uma distinção entre Educação, ensino e aprendizagem na primeira seção deste capítulo, subsidiando as seções seguintes em que são particularizados o ensino formal, o ensino não-formal e o ensino informal e seus respectivos espaços de aprendizagem. Por fim, pretende-se analisar, à luz do que foi exposto, como o processo educativo de ensino-aprendizagem nos museus de território pode contribuir com o ensino-aprendizagem de Geografia.

2.1 A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A Educação é uma ação ou um processo criativo amplo e abrangente, relacionado com a criação e compartilhamento de valores e capaz de inserir o ser no mundo. A ela está integrado o processo de ensino-aprendizagem, que se caracteriza como uma construção de dado conhecimento, o qual, entre outras coisas, permite a apropriação do mundo.

Esse pensamento é expresso por Hannah Arendt (2009), quem também afirma que educar é fazer com que possamos participar de um mundo como seres únicos e singulares, mas dentro de uma sociedade. A construção do conhecimento se dá a partir da atribuição de valores e é um esforço de socialização, de integração do indivíduo a um determinado grupo e deste grupo no seio de uma sociedade.

Identifica-se um empenho na integração das pessoas a uma coletividade com a qual compartilhará valores, com a qual enxergará o mundo. Notamos isso particularmente no cuidado com as crianças, os adolescentes e os jovens que formam nossa sociedade – a Educação direcionada a esses grupos é tratada pelos adultos como sendo a preparação para a vida, capacitando o indivíduo para que esteja apto a esse convívio com seus semelhantes e capaz de agir no território em que se encontra, criando ou transformando o espaço que habita.

Inserir, iniciar um ser nesse mundo que o antecede é parte da ação de educar, inclusive para Paulo Freire (1975, 1979, 1990, 1992, 1996), quem defende que a

vocação dos seres humanos é ser cada vez mais humanos (*ser mais*). Esse *ser mais* de Freire (1975, p. 41) é o reconhecimento dos seres humanos enquanto seres inacabados, com uma potencialidade bruta a ser trabalhada e que só se manifestará plenamente à medida que eles derem vazão para aquilo que os distingue das demais criaturas. Na visão do autor, tal distinção está baseada em um ideal de fraternidade que leve a um progresso comum e não a uma relação de domínio de um grupo sobre outro – na verdade todo o esforço de humanização estaria relacionado à superação dessa realidade, a qual seria a negação da própria condição humana.

Quando, em *Didática Magna*, Amós Comenius (2011, p. 76) afirma "Fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes (...)", ele apresenta a humanização segundo o mesmo pressuposto da Educação de Freire, sendo a partir dela que os seres humanos se distinguirão dos demais seres vivos, tornando-se criatura senhora das criaturas, inclusive de si mesma.

Esse processo de humanização dos seres humanos se dá através da tomada de consciência, de si mesmos e do mundo em que estão inseridos, envolvendo inclusive um reconhecimento da alteridade:

> (...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, pp. 18-19)

Essa relação (ou seria puramente uma ação?) de alteridade não se dá apenas no reconhecimento do outro, mas sim a partir do reconhecimento de si próprio no outro. A capacidade de reconhecer o outro existe até mesmo no estabelecimento de relações de dominação: o ato de o mais forte subjugar o mais fraco parte do reconhecimento que há uma assimetria de forças, tais forças acabam sendo apropriadas por uma das partes que assume o domínio da relação, quase sempre em benefício próprio. Tal relação em que um ente assume o poder sobre outro é o que Freire (1975) chama enfaticamente de opressão.

Essa relação opressora, que parte de uma assimetria de poderes, pode ser verificada em uma escala de análise em que a riqueza de poucos é sustentada pelo trabalho de muitos que vivem na pobreza, com destaque para os países terceiro-mundistas em que a concentração de renda é muito exacerbada. Dados do Credit Suisse estudados pela ONG britânica Oxfam apontam que menos de 1% da

população mundial é responsável pelo mesmo volume de riqueza distribuído nos outros 99% restantes (REUBEN, 2016).

No Brasil, essa desigualdade também é bem evidente (o país ocupa a 141ª colocação no ranking de desigualdade social feito pelo Banco Mundial, em um total de 154 países) (MARCONDES, GIACOMELLI, LEMONTE, 2015): a faixa da população que compreende os 10% mais ricos detém cerca de 40% da riqueza. Enquanto isso, os 40% mais pobres possuem apenas um pouco mais que 10% da riqueza nacional (IBGE, 2014, pp. 151-153). Em um sistema em que o acesso aos bens e serviços essenciais muitas vezes é monetarizado, essa discrepância econômica faz com que muitas pessoas sejam colocadas à margem da sociedade, desprovidas não apenas de dinheiro, mas do próprio exercício da cidadania.

O mesmo princípio da assimetria é constatado em outras situações. Em uma escala de análise que tome a escola, verifica-se ainda hoje (passados quase 50 anos desde que Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido*) que a relação professor-aluno não se dá apenas pautada em uma inerente diferença, mas na tomada do poder por parte de um subjugando (oprimindo) o outro. Ainda hoje, a prática de ensino escolar que prevalece é a bancária (FREIRE, 1975, p. 79), em que o professor "deposita" no aluno o conhecimento e não o constrói com ele. Por mais que o discurso seja outro, o cotidiano escolar ainda não conseguiu superar o ensino bancário já denunciado por Freire na década de 1960.

Muitos outros exemplos desse domínio e da falta de solidariedade poderiam ser citados: os políticos que dizem falar em nome de seus eleitores mas agem em benefício próprio, e mesmo as lideranças populares que alegam falar em nome da comunidade que supostamente representam, mas agem apenas pautados por suas ideologias à revelia do anseio geral das comunidades em que estão inseridos.

A dificuldade em lidar com a alteridade, na verdade, está no reconhecimento de si próprio no outro. Eis a dificuldade: olhar para o outro e enxergar a si mesmo, ver nele um semelhante, identificar aquilo que o aproxima, superar as diferenças e aquilo que o separa.

O ideal de solidariedade e fraternidade encontra múltiplas interpretações ao longo da história: a democracia grega, a fraternidade da Revolução Francesa, a igualdade socialista e comunista, ou mesmo o universalismo cristão. Em todos esses casos há um esforço em construir uma realidade em que as diferenças sejam minimizadas, por mais que a prática de cada uma dessas ações ainda tenha resultado no fato de que alguns indivíduos tenham se tornado "mais iguais" que outros.

Embora esse ideal solidário, fraterno e igualitário de maneira ampla e irrestrita não tenha sido alcançado, e por mais que dificilmente venha a sê-lo, não é motivo

para que deixe de ser perseguido, buscando aproximações entre as pessoas. É através desses aspectos e pontos de convergência que passa a haver não apenas uma coesão social, mas, sobretudo, uma identificação entre as pessoas. É ela que permite a construção de uma sociedade de fato, e não apenas um conjunto de pessoas partilhando um local comum. É essa constituição social que tornará o local comum um lugar para a coletividade, é a atribuição de valores compartilhados.

A construção ocorre em diversos meios sociais: o seio familiar, o ambiente de trabalho, as instituições escolares, o espaço público, entre outros. O estabelecimento de vínculos nessa escala é, de certa forma, contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu primeiro artigo, o qual afirma que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Até aqui a fala seguiu restrita a tratar de certo perfil de educandos formado por pessoas em idade escolar. Este enfoque da Educação em grande parte está atrelado a uma determinada faixa etária pois há uma compreensão geral de que até determinada idade os indivíduos não são plenamente capazes de se apropriar e agir no mundo por conta própria, necessitando de pessoas e instituições que se responsabilizem por eles.

Dessa forma, é interessante questionar: é possível educar adultos?

A princípio, um adulto não depende de ninguém que assuma responsabilidade por seus atos, seu processo de inserção na sociedade deve estar plenamente concluído. Nesse sentido, a educação em seu caráter estritamente de socialização não seria exatamente possível – o adulto já se encontraria educado.

Se entendermos a educação como a capacidade de inserir o ser no mundo, a pergunta anterior poderia ser expressa de outra maneira: é possível inserir os adultos no mundo? Podemos responder assertivamente a essa pergunta somente se os adultos não estiverem plenamente educados, portanto, se forem alienados do mundo.

No entanto, sem muito esforço, podemos afirmar que é possível que um adulto possa aprender, portanto, participar de um processo educativo e, consequentemente, ser educado. Isso pressupõe um ser inacabado, o que é não apenas possível, é real. Embora não seja possível afirmar que o adulto não esteja apto a se apropriar do mundo, assim como uma criança não estaria, a apropriação dele é condicionada por inúmeros fatores, aos quais ele tem que se adaptar constantemente. Tais adaptações, de uma maneira ou outra, podem ser interpretadas como um rearranjo, uma reinserção constante no mundo.

Dessa forma, é possível sim educar um adulto. Sua aprendizagem pode estar em adquirir um conhecimento específico para atuar/agir no mundo – uma profissionalização, por exemplo.

Outra possibilidade do reconhecimento desse processo educativo com um adulto é partindo do entendimento de que se inserir no mundo é tomar consciência dele, é admitir que a maneira como ele é estruturado se dá pela história dos seres humanos, é uma configuração espacial dada pelos condicionantes sociais, não por fatores naturais ou através de intervenção divina. Com essa tomada de consciência, há uma desnaturalização da visão estabelecida e um rompimento com uma possível imobilidade social. Nesse sentido, há uma preocupação não de apenas haver um ser *do* mundo (ser que vive no mundo), mas de possibilitar que haja um ser *no* mundo (ser que age no mundo).

Reconhecer que a configuração socioterritorial da realidade é fruto da ação humana, não sendo dada naturalmente e não sendo obrigatório aceitá-la docilmente, faz com que se reconheçam os elementos estruturadores dessa situação e permite ver o que antes estava oculto. Dessa maneira, é possível identificar os valores, a ideologia e os interesses alheios inseridos no interior de um grupo social e admitidos, até então, como se fossem seus. Essa tomada de consciência é o reconhecimento da aderência do oprimido ao opressor (FREIRE, 1975), e apenas a partir daí é possível intervir na realidade a fim de alterá-la e superar a situação estabelecida até o presente momento: é a identificação das situações-limites (ibidem, p. 120).

A aderência do oprimido ao opressor se dá pela internalização e naturalização da relação de opressão, como se ela fosse um dado natural e não uma criação social. Além disso, Freire discute tal aderência no sentido de que muitas vezes o sonho do oprimido é tornar-se opressor. Isso porque, muitas vezes, este é seu testemunho de humanidade, é através disso que parece adquirir uma maior presença dentro da sociedade em que está inserido (seria quase como um meio equivocado de atingir, de alguma forma, uma cidadania). No entanto, não nota que através dessa relação de opressão há uma diminuição do ser humano e não apenas de quem é oprimido. A própria opressão vai contra o ideal de humanização do ser, assim sendo, o opressor também nega sua natureza de *ser mais* ao oprimir.

A consciência dessa lógica e a compreensão dessa situação exigem não apenas um esforço muito grande, mas uma disposição de estar aberto à alteridade. O processo educativo seria o responsável por despertar essa consciência, que, por sua vez, vai identificar claramente as barreiras (as situações-limites) existentes entre os seres humanos na constituição do mundo que criam.

A educação, assim, é uma prática de liberdade, é uma busca pela autonomia, pelo autocontrole, pela possibilidade de ser mais. O processo de ensino-aprendizagem faz parte dessa educação na medida em que ele é a criação de saberes e a aproximação entre saberes distintos, essencial para o processo educativo.

O ensino envolve a mediação, está atrelado em grande parte à figura do educador, que deve atuar como mediador entre o sujeito que investiga (educando) e o objeto de seu conhecimento (interação esta que se dá entre pessoas e entre estas e o meio em que estão inseridas). Ele deve aproximar o desconhecido do conhecido, viabilizando o processo criativo por parte do educando que construirá um conhecimento para si próprio a partir de práticas coletivas calcadas na troca de saberes, na interação entre seres e espaço. Nesse sentido, a aprendizagem é acercar-se do saber, é construir o conhecimento.

A educação é um ato político e, para efetivar uma mudança da realidade, é necessário que ela parta da realidade local. Assim, ela não deve assumir como ponto de partida o conhecimento especializado de agentes exógenos de dada comunidade, mas deve partir do interior dela, daquilo que é conhecido pela maior parte de sua população.

Ela deve partir do que chamamos de senso comum, do saber local. É a partir desse que a realidade deve ser questionada, investigada, compreendida, criticizando o conhecimento até chegar ao saber específico, passando do saber vernacular para o saber sistematizado no processo que é compreendido como transposição didática (CHEVALLARD, 1991; CHEVALLARD; BOSCH, 2013), o qual, no contexto de Museologia, pode ser denominado transposição museográfica (SIMONNEAUX; JACOBI, 1997 apud ACHIAM; MARANDINO, 2014, p. 68). No entanto “(...) partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (...)” (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Essa passagem do saber vernacular para o conhecimento sistematizado, contudo, não deve ser tomada como um menosprezo àquele. Há que se reconhecer as especificidades dos conhecimentos.

> O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. "Seu" mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo. (FREIRE, 1992, p. 86).

Assim, "(...) não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância" (FREIRE, 1979, p. 29). Os conhecimentos se

aplicam a certas pessoas em determinados contextos, não havendo necessariamente uma hierarquia entre essas formas de conhecimento.

O senso comum, no entendimento de Arendt, é de valor compartilhado capaz de criar significações (atribuir valor) entre nós, não está aqui em contraposição à ciência. Acerca dessa falsa oposição, Freire esclarece:

> Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.
> Na verdade, a curiosidade ingênua que, "desarmada", está associada que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (ARENDT, 1996, p. 31)

Esse processo de construção do conhecimento faz com que seja possível reconhecer o inédito-viável – a viabilidade da utopia: "algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora" (FREIRE, 1992, p. 206; 1975, p. 134). Essa práxis é a superação dos condicionamentos, dos obstáculos, das barreiras que precisam ser vencidos para superar determinado problema – as situações-limite, cujo reconhecimento consciente é denominado como percebido-destacado, mais bem definido como sendo um “tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado" (FREIRE, 1992, p. 206; 1975, p. 120).

A transposição didática/museográfica é uma possibilidade de intervenção no mundo, ao se reconhecer o inédito-viável a partir da criticização do saber local (senso comum), identificando a aderência do opressor ao oprimido e as situações-limite que necessitam serem superadas (percebido-destacado), em seguida partindo para os atos-limite para concretizar o inédito viável.

As situações-limite não são onde terminam, mas onde começam todas as possibilidades, elas são a fronteira entre o ser e o ser mais (FREIRE, 1975, p. 120). As ações necessárias para superar as situações-limite são o que o autor denomina como atos-limite.

Isso vai ao encontro do pensamento de Comenius, quando este afirma que

> Se alguém perguntasse: o que acontecerá se os operários, os camponeses, os almocreves e até as jovens mulheres adquirirem cultura? Eu responderia: acontecerá que, instituída com meios

> apropriados essa educação universal da juventude, a ninguém faltará matéria para refletir, para propor-se e perseguir fins, e para agir. (COMENIUS, 2011, p. 92)

Evidencia-se o fato do que Freire (1996) nos diz que a Educação é uma forma de intervenção no mundo, que reproduz ou desmascara a ideologia dominante. Segue na mesma linha do pensamento de Arendt ao discutir a inserção do ser no mundo. Nesse sentido a educação é um ato político, observando também que toda política tem aspectos educacionais (FREIRE, 1990). "(...) A educação libertadora pode fazer isto - mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula." (FREIRE, 1979, p. 207) ou no museu.

Aliás, qual o papel do museu nesse processo educativo? É o que procuramos explorar ao fim deste capítulo.

2.2 A GEOGRAFIA ENQUANTO ÁREA DO CONHECIMENTO

A Geografia enquanto área do conhecimento é genérica, ampla, abrangente, de caráter multidisciplinar, envolvendo várias dimensões humanas. O conhecimento geográfico está disperso em muitas outras áreas, dividido em muitas outras disciplinas. Ele está presente nos seres humanos independente de um processo de escolarização, é inerente a seu modo de vida, embora não seja facilmente distinguível a não ser quando devidamente sistematizado.

A Geografia compreende a interpretação das relações entre a sociedade e a natureza na construção de um espaço que passa então a ser chamado de espaço geográfico. O ensino de Geografia permite construir formas tanto de se reconhecer esse espaço quanto de capacitar as pessoas para agir nele e (re)construí-lo.

Atualmente, a sistematização do conhecimento geográfico se dá de maneira institucional por meio do ensino superior. São as universidades que definem a Geografia praticada e difundida atualmente. Nem sempre foi assim. Antes da criação das universidades, e *pari passu* o surgimento dos museus no Brasil, o conhecimento geográfico era construído principalmente nas Sociedades Histórico-Geográficas. A ação do poder público oficial também contribuiu na construção desse conhecimento com iniciativas como das Comissões Geológico-Geográfica e o Conselho Nacional de Geografia (o qual posteriormente, associado ao Conselho Nacional de Estatística, daria origem ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE).

O discurso de Estado valoriza esta área de tal forma ao longo do tempo que ela está atrelada desde o início ao processo de escolarização que vai se efetivando no território nacional, sendo um marco importante a “fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a inclusão de Geografia como disciplina” (BRASIL, 1998, p. 19).

A Geografia, independentemente de sua escolarização ou de sua apropriação pelo Estado ou outro empreendimento, é um conhecimento inerente aos indivíduos, na maior parte das vezes de maneira espontânea, sem que isso seja distinguido claramente. É um conhecimento facilmente intuitivo conforme aponta Sauer (2004). Envolve a capacidade de localização, de deslocamento, de associação de realidades diferentes, de interpretação das condições naturais (chuva, vento, variação das estações do ano) e sociais (diferenças sociais, lógicas econômicas, distinção de atividades, processos migratórios etc.), de representação do espaço, entre outras manifestações. Além disso, o conhecimento geográfico é um conhecimento do mundo em diferentes escalas.

Essa variação nos evidencia que grande parte daquilo que compõe o conhecimento geográfico está distribuído em outras áreas do conhecimento. Afinal, grosso modo, tudo forma na verdade o que poderia ser chamado, unicamente, de conhecimento humano. De qualquer forma, encontramos na Matemática toda uma área que se relaciona intimamente com a Geografia, a Geometria. Até mesmo a etimologia nos aponta uma origem comum, sendo que a primeira seria a descrição da Terra e a segunda as medidas dela. Tais medidas hoje se manifestam no âmbito geográfico apenas no trato com a Cartografia, o que não deixa de ser evidência importante dessa relação.

O vínculo com outras disciplinas escolares também pode ser encontrado em outros casos, sobretudo com Ciências e História. Ao longo do Ensino Fundamental, o conteúdo proposto para essas duas áreas se mistura com o da Geografia. No caso de Ciências, há de se destacar todo o trato com a Geologia e com outras dimensões naturais de Geografia como o clima, o relevo, a vegetação, os solos, a hidrografia e os recursos naturais. Enquanto isso, a História acaba convergindo ao tratar da diferença de classes sociais, dos sistemas econômicos, da relação entre países e regiões do globo, da formação dos países etc.

Esse caráter multidisciplinar evidencia a amplitude e abrangência da Geografia ao tratar de temas diversificados com muita desenvoltura. A aquisição de tal capacidade precisa ser estimulada nos indivíduos, daí um dos reconhecimentos da relevância da escolarização dessa disciplina. Embora seja uma área específica do conhecimento e tenha seus procedimentos metodológicos e seu arcabouço teórico

que devem ser conhecidos e estudados, a Geografia é genérica o suficiente a ponto de ser tomada como disciplina auxiliar de outras áreas.

Tal entendimento não é necessariamente pejorativo e não diminui a disciplina porque uma de suas principais características é justamente servir como amálgama entre distintos saberes humanos. É uma área com alto potencial de articulação de saberes diferentes, levando, portanto, à construção de conhecimentos novos e validação das relações entre distintas áreas do saber.

O conhecimento geográfico é um conhecimento libertador no que seria a liberdade preconizada por Paulo Freire, pois esse conhecimento permite interpretar o mundo, identificando não puramente suas características, mas também as relações entre seus diferentes elementos e conhecendo sua gênese, atuação e possíveis desdobramentos.

O entendimento geográfico permite, por exemplo, reconhecer o percebido-destacado nas relações sociais entre as diferentes classes sociais, como o permite reconhecer nas relações socioambientais e na degradação da natureza. Tomemos a análise espacial da distribuição de terra e renda no Brasil, por exemplo. Ela evidencia as disparidades regionais, clarificando uma preferência de investimentos governamentais e privados na região Sudeste na passagem do século XIX para o XX baseada na industrialização do país. Investimentos esses que resultaram em intensos fluxos de migração e concentração de pessoas nessa região, acompanhado de forte urbanização. Hoje, aos olhos de muitos, Rio de Janeiro e São Paulo e, por vezes, Minas Gerais, são vistos como as Unidades Federativas que “sustentam” a nação. A imagem de São Paulo como a “locomotiva do Brasil” ainda é presente no imaginário de alguns.

É um efetivo conhecimento geográfico que irá procurar compreender esse fenômeno de crescimento do Sudeste de maneira multiescalar, verificando-o não apenas no âmbito estadual ou regional, mas mesmo inter-regional, no âmbito nacional. Com isso, será possível compreender que se trata de uma concepção de Estado que acabou por favorecer uma determinada elite econômica concentrada em uma parte específica do país, enquanto o restante foi deliberadamente ignorado.

É através desse mesmo raciocínio que se chegará à identificação das situações-limites a serem vencidas. Notar que há um abismo social entre uma parcela muito pequena da população e outra muito grande e que tal abismo não é uma condição natural e imutável, que é uma condição injusta imposta por alguns sobre outros.

A seguir, é necessário vislumbrar o inédito-viável, a alternativa possível de ser construída, por mais que não haja modelos a serem seguidos. É um aspecto difícil por não haver uma referência precisa a ser seguida, daí o termo inédito.

Por fim, a tomada de atitude na realização dos atos-limites envolve não mais puramente um exercício disciplinar da Geografia, mas abarca uma dimensão da vida vivida, aonde o conhecimento geográfico permitiu chegar e que pode auxiliar a ir adiante. Com isso, evidencia-se o caráter militante dessa expressão da dimensão humana.

Discorrendo desta maneira parece ser muito fácil verificar essa gradação no exercício docente, pode parecer nítido como isso deve ser tratado, mas a verdade é que embora os professores tenham isso muito claro na maior parte das vezes, as condições para que construa esse conhecimento com os alunos não são as mais adequadas. Não há uma disposição por parte da maior parte dos alunos a se abrirem para novas experiências e criar novas formas de raciocinar, as condições materiais de acesso à informação muitas vezes são limitadas e o próprio espaço físico em que as aulas são realizadas não é estimulante para que esse processo seja efetivado.

Ao verificar-se quais são os momentos que os alunos preferem na escola, geralmente constata-se que são aqueles em que não estão dentro da sala de aula. Isso compreende o pátio no horário do recreio, a quadra nas aulas de Educação Física, eventualmente os laboratórios nas aulas de ciências da natureza, bem como uma oficina ou equivalente nas aulas de Artes. Na ausência desses espaços específicos, o simples ato de uma disciplina qualquer sair da sala e realizar a matéria em outro espaço da escola já resulta em um efeito muito semelhante a esse de ocupar um desses espaços.

A dificuldade em lidar com o ensino de Geografia está em tratá-lo quase que exclusivamente dentro de sala de aula, recorrendo em geral somente a algum livro didático e, quando muito, a um atlas geográfico. Outras disciplinas se permitem desfrutar de um laboratório onde podem realizar experimentos que agucem a curiosidade dos educandos. O simples ato de sair da sala de aula e dirigir-se a um espaço diferente como um laboratório já é o suficiente para que a prática de ensino se dê de uma maneira mais positiva, os alunos assumem como algo mais interessante e seu comportamento acaba sendo distinto do da sala de aula.

O ideal, contudo, é levar os alunos para conhecer o mundo estudado na Geografia a partir da vivência no próprio mundo e não circunscrito dentro das paredes da sala, dos muros da escola. Tais premissas devem ser também de outras disciplinas, afinal a realidade é a mesma para elas, apenas a maneira de encará-la

difere da do olhar geográfico. A frustração da disciplina de Geografia está em não poder acessar frequentemente esse laboratório que é o mundo.

Estabelece-se uma distância muito grande entre o corpo discente e a vivência na rua, no bairro e em outros locais fora da escola. A Geografia fica então confinada ao material didático utilizado pelos alunos no interior da sala de aula, o que no fim resulta em um distanciamento ainda maior por parte da classe no interesse pela disciplina.

Há uma necessidade de evidenciar que o conhecimento geográfico é algo presente em seu dia a dia. O trabalho para esse entendimento deve inclusive ser escalar, partindo da escola e da casa dos educandos, tomando o bairro em que estão instalados, seguido da cidade e município em que se encontram, de onde deve-se destacar seus marcos de referências, os elementos que lhe pertencem, aquilo que constitui seu espaço particular, seu lugar, ou melhor, seus lugares. Conjuntamente, esses lugares individuais devem ir buscando correspondência nas referências dos demais alunos em direção ao entendimento de um espaço coletivo mais amplo, com as referências que norteiam a formação de dada comunidade, inclusive compreendendo-a inserida dentro da sociedade de forma mais ampla.

Esse gradiente deve buscar ainda a compreensão do mundo segundo as escalas trabalhadas no capítulo anterior. Não apenas o lugar, mas a paisagem e a constituição de territórios, chegando inclusive ao espaço total, compreendendo assim o local e o global e as relações entre eles ao fim do processo de escolarização.

O local necessariamente deve ser estudado estando no próprio local, nos lugares de referência. Só assim o aluno vai realmente atentar-se para que o que vê em sala de aula é o que deve ver no seu dia a dia. O professor nesse caso deve ser mediador dessas observações, orientador das descrições a serem feitas, construindo a compreensão da realidade observada.

Ao se falar de ir para a rua, para o lócus da vida vivida, não se deve falar apenas em uma volta no quarteirão da escola, mas se deve partir dela para observar o bairro, conhecer seus moradores, desfrutar de sua infraestrutura, identificar seus problemas, intervir na sua realidade. Isso é difícil pois não envolve apenas a disposição do professor, mas a autorização dos pais dos alunos, a companhia de outros profissionais da escola que se responsabilizem pelos educandos fora da unidade de ensino, um planejamento minucioso devido ao tempo necessário que em geral não vai se restringir a 45 minutos de uma aula padrão, a eventual aquisição de materiais como pranchetas, mapas etc.

Saídas como essa já são extremamente complicadas. Torná-las algo frequente é ainda mais difícil, de forma que são raríssimas, embora necessárias. O aluno não

pode ficar restrito à realidade na qual está imerso, mas na construção desse conhecimento deve confrontá-la com outros ambientes: o rural e o urbano, o centro e a periferia, o pobre e o rico, o novo e o velho, o natural e o social. Essa multiplicidade de fatores só será possível de ser abordada ao sair não apenas da escola, mas do bairro, de ir além, de visitar e percorrer outras áreas e, assim, reconhecer outras paisagens.

É necessário reconhecer essas paisagens diversas e dar condições para que o educando também reconheça as distintas paisagens com as quais têm contato e assim consiga estabelecer as relações territoriais às quais está inserido. É através dessas experiências que ele conseguirá sair de seu “mundinho” e notar que há diversos “mundos” que podem ou não se relacionar, que podem ou não se confrontar, que podem ou não se completar. Chegar a esse grau de entendimento é ter chegado muito longe, o que envolve muito esforço.

O objetivo final, no entanto, é que o aluno tenha adquirido experiências distintas que lhe permitam imaginar novas realidades. Sua capacidade de abstração será exigida para que alcance o espaço global, extremamente abstrato e que exige um esforço intelectual muito grande. Esse esforço será mais fácil à medida que ao estudante sejam proporcionadas experiências diversas, que possibilitem articular realidades diferentes e em diferentes escalas.

Essa sequência que foi aqui proposta, no entanto, não é algo para um momento específico da disciplina de Geografia, isso é o que deveria ser esperado de ser construído ao longo de todo o percurso escolar do aluno. O que parte do início do Ensino Fundamental com os pedagogos assumindo o trato do aluno com seu ambiente imediato, com o que segue até o meio desse nível de ensino quando assumem os professores especialistas. O geógrafo, então, parte desse ponto para estabelecer conexões com realidades um pouco mais distintas, chegando à constituição de territórios e já apontando o espaço total. No entanto, pode ser que devido à abstração necessária, o espaço total só será compreendido ao fim do Ensino Básico, terminando o Ensino Médio com um pensamento crítico mais desenvolvido.

Contudo, volta-se a afirmar que tudo isso fica comprometido ao não se poder ter acesso a esses espaços diversos, ficando restrito ao espaço formal de educação, por mais que à educação formal não sejam negados os espaços não-formais de educação. Mas sem uma relação íntima entre a educação formal e os espaços não-formais de educação, torna-se mais necessário que a educação não-formal cumpra esse papel de propiciar novas experiências às pessoas em idade escolar.

Essa tipologia da Educação e seus respectivos espaços são discutidos a seguir antes de se dar o devido destaque ao papel que os espaços museais podem ter nesse processo.

2.3 A EDUCAÇÃO E SEUS TERRITÓRIOS

A Educação é um processo amplo que pode se manifestar de diferentes maneiras, e aqui recorremos a Maria da Glória Gohn (2010) para subsidiar a adoção da seguinte distinção do processo educativo: educação formal, educação não-formal e educação informal.

Segundo a autora, a educação formal seria aquela institucionalizada, “com regras, legislações e padrões comportamentais definidos previamente” (p. 17). Ela “requer tempo, local específico, pessoal especializado” (p. 19) e tem como objetivo efetivar o processo de ensino-aprendizagem “de conteúdos historicamente sistematizados, regulamentados e normatizados” (p. 18), formando o indivíduo como um “cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.” (p. 18).

Já a educação não-formal “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (p. 19), diferente da educação formal em que tal capacidade é obtida estando em um ambiente isolado exclusivo, como a escola. Seus objetivos “se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam” (p. 19). Ela é baseada em princípios de igualdade e justiça social, fortalecendo o exercício da cidadania. Ela não é organizada por séries ou conteúdos, e atua sobre aspectos subjetivos de um grupo, desenvolvendo laços de pertencimento e colaborando na construção da identidade coletiva deste grupo.

> É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2010, p. 33).

Ela é, portanto, uma educação para a cidadania, incorporando educação para justiça social, para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.), para liberdade, para igualdade e diversidade cultural, para democracia, contra toda e qualquer forma de discriminação, pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais (p. 39).

Ela se difere da educação informal, sobretudo, pela intencionalidade. “Há na educação não formal uma *intencionalidade na ação*, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (p. 18), enquanto a educação informal ocorre de maneira espontânea. Nessa, os “saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos” (ibidem). Ela é um processo permanente, não organizado, onde “os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiências anteriores” (p. 19). Não há resultados a serem esperados, “eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso esse que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente” (p. 21). Os valores e as crenças do grupo em que o indivíduo se insere são transmitidos a ele justamente através de práticas informais de educação.

Não há oposição entre educação formal, não-formal e informal, todas elas são faces de algo maior que é a Educação de maneira mais ampla. Uma é complementar à outra, dão-se em contextos diferentes e na maior parte das vezes ocorrem em espaços diferentes e específicos – a maneira como se manifestam territorialmente são distintas. É acerca deste último aspecto que agora daremos atenção.

Pretende-se aqui reconhecer os espaços estruturados para lidar com a educação formal, a não-formal e a informal, os quais chamaremos respectivamente de espaços formais, não-formais e informais de educação. Notemos que o intuito deste trabalho não é debruçar-se sobre as particularidades do ensino segundo sua tipologia formal, não-formal ou informal, bem como suas respectivas práticas de ensino e aprendizagem. O que gostaríamos de explorar são os espaços atrelados a estas formas de produção do conhecimento, em particular, o espaço não-formal.

A literatura consultada trata muito acerca da educação e das tipologias que foram aqui apresentadas, no entanto, em geral os autores não se preocupam em definir exatamente os espaços em que estas se efetuam. Há títulos de obras que induzem a acreditar que isso estará contemplado no material consultado, no entanto se discute a determinada tipologia de educação sem discutir seu espaço.

Quando há algo na linha desse entendimento, ele é superficial, pouco problematiza o assunto e não traz muitos elementos que possamos explorar em nossa pesquisa. Acontece que este é um tema caro a nós, sendo fundamental termos bem definido o que é esse espaço não-formal de educação que aqui temos como elemento central. Diante da dificuldade que nos encontramos, procuramos conceituá-lo tendo como base o arcabouço teórico relativo às áreas de Geografia e Museologia que viemos explorando ao longo desse trabalho, corroborando nossas argumentações com elementos trazidos dos textos referentes à Educação que julgamos mais pertinentes à

temática tratada, em particular os que exploram a tipologia identificada das categorias de educação.

Primeiramente, cabe retomarmos o conceito de espaço que foi apresentado no início deste trabalho no contexto da discussão dos conceitos geográficos. Tal espaço foi proposto como a realidade na qual estamos imersos, é o espaço que contempla as relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza. Este espaço genérico é amplo e comporta uma multiplicidade de eventos e de elementos e passa a ser distinguido a partir do momento em que determinados aspectos são mais valorizados em função de outros, particularizando partes desse espaço que podem então serem compreendidas enquanto lugares.

Todo espaço pode ser educativo. À medida que contribui para a humanização dos seres humanos, torna-se um espaço de educação, independente se há uma racionalidade nesse processo ou não. Cabe então analisar como se dá a educação nesses espaços, se é algo planejado ou espontâneo, se oferece alguma estrutura básica ou não. Em geral, essas características estarão associadas à educação que é desenvolvida em cada um desses locais.

O espaço indiferenciado, genérico, é lócus do exercício de práticas educacionais espontâneas, intuitivas, não intencionais – é o domínio da educação informal. Este é o espaço do cotidiano, onde a vida transcorre sem uma preocupação explícita com a educação, embora ele seja formativo dos valores e comportamentos dos indivíduos. De uma maneira ampla é o espaço da cidade, do bairro, da rua e da casa: esse espaço é encontrado em diferentes escalas.

> a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc. Há aspectos de uma certa naturalização desses espaços porque muitos deles não são escolhas dos indivíduos – são dados pelos seus pertencimentos culturais. (GOHN, 2010, p. 17)

Esse espaço não é pensado com propósitos educativos definidos, por isso mesmo não conta com uma infraestrutura básica para atender a esse aspecto em particular. A educação nesse caso se dá concomitantemente a outras atividades sociais. É a missa na igreja, a conversa na praça, o brincar na rua, o jantar em casa etc. Cada situação dessas possui códigos, valores, significados que para fazerem sentido devem ser partilhados pelos seus membros. Em alguns casos a partilha desses elementos é explicativa, no entanto, na maioria das vezes ela se dá pela repetição, pela aquisição de um hábito, através do exemplo.

O espaço formal de educação é mais específico, restrito e possui um grau de intencionalidade muito grande atrelado a ele. Geralmente envolve uma edificação sede ou núcleo de alguma instituição de ensino ou que tenha o ensino como uma de suas principais características. São escolas de ensino básico, instituições profissionalizantes, universidades, entre outras. É um espaço altamente racionalizado, envolve uma infraestrutura básica que seja capaz de atender as necessidades de um processo educativo determinado. Para isso conta em geral com salas de aula, quadras, auditórios, anfiteatros, salas multiuso, área administrativa etc.

Enquanto isso os espaços educativos da educação não-formal "localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais" (ibidem). Esses espaços não-formais de aprendizagem seriam os espaços informais tomados a partir de práticas intencionais de educação, ou então algo como um meio termo entre os espaços informais e os espaços formais. Nesse caso, eles seriam espaços mais amplos e genéricos e, por isso, mais próximos daquilo que constitui um espaço informal; mas ao mesmo tempo devem ser dotados de uma infraestrutura mínima que comporte práticas educativas intencionais, o aproximando de um espaço formal de educação. Nessa categoria enquadram-se jardins botânicos, zoológicos, aquários e museus em geral, bem como trilhas, parques ecológicos etc.

Tais espaços guardam suas especificidades, mas ambos estão inseridos dentro do espaço total. Cabe observar ainda que cada qual não está restrito a uma determinada tipologia de educação, podendo ser apropriado por todas elas. Por mais que os espaços formais de educação sejam frequentados por interessados que buscam uma formação específica (em diferentes graus ou especificidade), eles podem servir também à educação não-formal (bem como a informal, que permeia todos os espaços). Como Gohn (2010, p. 23) exemplifica, a "escola não é território proibido às práticas educativas não formais, ao contrário, deveria incorporá-las".

Incorporar a prática inerente a um espaço em outro é um esforço de superar a fragmentação da educação e possibilitar uma prática educativa mais ampla, dentro do que é reconhecido enquanto educação integral. Esta é aqui analisada segundo os argumentos de Moacir Gadotti (2009), em cuja obra encontra-se um prefácio escrito por Paulo Roberto Padilha, que observa que há

> Perspectivas educacionais e curriculares que, historicamente, têm como pontos de partida as disciplinas, as áreas do conhecimento, as ciências ou as artes, e não as pessoas, as suas culturas, as suas relações interculturais e as relações que elas estabelecem com o mundo em que vivem e com todos os ecossistemas. (p. 16)

Como parece ficar evidente nas obras de Gohn e Gadotti, tanto o ensino formal pode se apropriar de práticas e territórios não-formais, como o ensino não-formal pode adentrar aos espaços formais. Ambos ainda são permeados de práticas informais de educação: as conversas de corredores, as atividades no recreio da escola, o convívio no horário de entrada e saída das aulas e de outras atividades educativas etc.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) reconheça diversas formas de educação, ela contempla exclusivamente a educação formal, de tal forma que as políticas educacionais são então, quase que em sua totalidade, escolarizadas, sejam através do ensino formal ou através do ensino não-formal atuando diretamente na escola. As políticas que contemplam outras expressões educativas recebem outros rótulos, sobretudo o de “cultural”, estando na maior parte das vezes atreladas a outras pastas que não a da Educação, independente da esfera de governo.

Consequentemente, verifica-se que há uma atenção muito maior dada aos espaços formais de educação do que aos espaços não-formais. Diferentemente do ensino, que deve ser visto com a devida atenção tanto na perspectiva de uma tipologia quanto na da outra, os espaços educativos possuem especificidades que nem sempre cabem à sistematização da LDB, que abarca com precisão os espaços formais, devendo ficar a cargo das áreas que o contemplam olhá-los com a devida atenção. Isso não exime a LDB de olhar com mais atenção as práticas não-formais de educação, tampouco tira a responsabilidade dos encarregados pelos espaços não-formais de educação de darem a devida atenção às práticas educacionais desenvolvidas nele e em esforçar-se por permanentemente construir esses espaços atendendo também as necessidades educativas.

Como esforçamo-nos por mostrar até aqui, as práticas educativas possuem uma amplitude muito grande, mas ainda têm a escola como o elemento central, principalmente devido a seu reconhecimento institucional (bem como sua regulação). Além desse reconhecimento, verifica-se que, devido à condição socioeconômica da maior parte da população, cada vez mais os pais se dedicam ao trabalho enquanto o cuidado com os filhos fica a cargo da escola. A isso soma-se a apropriação da escola com o intuito de uma qualificação para o mercado de trabalho, bem como seu uso como mediadora de diversas políticas públicas: campanhas de vacinação, programas assistencialistas de redistribuição de renda etc. Talvez seja a instituição pública de maior alcance no território e penetração na sociedade.

Embora seja interessante analisar alternativas a esse modelo hegemônico adotado no país, não pretendemos aqui propor nenhuma alteração substancial a ele, mas partiremos dele para reconhecer a maneira que interage com os espaços não-

formais de educação e conseguem efetivar o ensino formal ao mesmo tempo que analisaremos tais espaços sendo efetivos também no ensino não-formal.

Da mesma maneira que Gohn (2010), Jacobucci (2008) afirma que a discussão de educação formal, não-formal e informal está em aberto. Como ela, a discussão de espaços formais, não-formais e informais de educação. A autora alega que o espaço formal é o espaço escolar, definido segundo a Lei 9394/96. “É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório” (p. 56). Já o espaço não-formal de educação contempla os locais “diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas” (p. 55), os quais “relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não-institucionalizados” (p. 57).

O que Jacobucci sistematiza de uma maneira interessante, e que nos ajuda a compreender algumas das características que tratamos ao longo desta sessão, é a variação de características dentro daquilo que chamamos de espaço não-formal de educação. Ela sugere duas categorias para classificar esses espaços: “locais que são Instituições e locais que não são Instituições” (p. 56). Chamaremos os primeiros de espaços não-formais institucionais de educação, e o segundo de espaços não-formais não-institucionais de educação.

> Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. (ibidem)

Nessa categoria, há uma instituição responsável pelo espaço. A missão dessa instituição e o propósito do espaço não é necessária e prioritariamente a educação. O local pode ser direcionado, por exemplo, à pesquisa ou à prestação de algum serviço. A isso soma-se a realização de atividades educativas diversas, seja recebendo grupos escolares ou então desenvolvendo atividades próprias para públicos espontâneos.

Além desses espaços, pode haver outros que não correspondem a nenhuma instituição, aproximando-se dos espaços informais de educação por serem parte da tessitura do cotidiano, mas à medida em que nele passam a ser desenvolvidas atividades educativas intencionais, não espontâneas, eles passam a ser considerados como espaços não-formais não-institucionais de educação. Nas palavras de Jacobucci (2008):

> Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas

> educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços. (p. 57)

Um espaço informal de educação é aquele não concebido para práticas intencionais de educação, é onde ela ocorre de maneira espontânea, sem uma infraestrutura demandada. Já um espaço formal de educação é aquele concebido para práticas educativas específicas: a escola com suas salas, laboratórios etc. Por sua vez, o espaço não-formal de educação é um espaço que existe formalmente, mas cujo propósito não é primeiramente a educação, embora possa ser apropriado por ela. No caso de instituições, que não as previstas por lei, lidando com a educação, verificamos uma institucionalização desses espaços, enquanto outros são apropriados à revelia de haver uma instituição que seja responsável por eles.

Nesse sentido, os espaços não-formais não-institucionalizados de educação são efêmeros, efetivando-se/existindo somente enquanto a prática educativa (formal ou não formal) existir. Tanto uma escola quanto um museu podem se apropriar do bairro em que estão inseridos para realizar práticas educativas (intencionais). Nesse instante, tal espaço pode ser considerado de caráter não-formal, afinal ele não foi formalizado enquanto um espaço educativo sendo dotado de uma infraestrutura para os educandos. Mas por estar sendo apropriado por práticas intencionais de educação (formal ou não-formal), ele torna-se um espaço momentaneamente um pouco mais distante da informalidade e um pouco mais próximo da formalidade, por isso então ele poderia ser denominado enquanto um espaço não-formal de educação.

2.4 O MUSEU ENQUANTO ESPAÇO EDUCATIVO

O museu é um espaço educativo por excelência. Esse não é seu único propósito, mas deve considerar a Educação a todo instante. Sua infraestrutura é concebida segundo sua especificidade, de acordo com sua tipologia. Nesse sentido, é um local de prática não-formal de educação.

Por ser um espaço muito bem definido, é até possível questionar se não se trata de um espaço formal de educação, por mais que de educação não-formal. Seria então um espaço formal de educação não-formal? Afinal em sua essência ele é um local em que as práticas educativas não são obrigatórias, não certificam, não possuem um currículo – isso constitui o que entendemos por educação não-formal. No entanto ele não é um espaço específico em que ocorre esse tipo de educação? Ele não é tão

formatado quanto uma escola ou universidade? Só por estas serem espaços de educação formal elas seriam enquadradas enquanto espaços formais de educação e um museu não, por mais que ele também atenda a um propósito educativo bastante específico?

Sim, isso mesmo, ele não será enquadrado da mesma maneira que escolas e universidades pois o que aqui distinguimos não é a existência formal de um espaço, mas os propósitos básicos para os quais ele é voltado. No caso das escolas e universidades, elas são consideradas espaços formais não porque nelas ocorrem práticas educativas formais, mas porque são instituições criadas com esse propósito, essa é sua missão. Enquanto isso, os museus têm outros propósitos que não a Educação, devem contemplar outras atividades, podendo, dentre elas, haver ações educativas. Logo, por mais que seja um espaço que exista formalmente, ele não foi formalmente concebido apenas para práticas educativas, portanto, é assim considerado um espaço não-formal de educação.

No entanto, não é um espaço indiferenciado, ele é dotado de uma infraestrutura mínima e é parte de alguma entidade que o gerencia, consequentemente é então classificado como sendo um espaço não-formal institucionalizado de educação.

Martins (2006, p. 21), que também salienta que a discussão acerca de educação e espaço formal, não-formal e informal está em aberto, expõe que

> (...) é parte de um entendimento de educação enquanto um processo amplo de socialização do qual participam um sem número de instituições e indivíduos, e no qual os museus podem desempenhar um papel na transmissão de valores, conhecimentos e competências essenciais voltados para a socialização.

Assim é preciso haver uma simbiose entre professores e educadores de museus, uma parceria entre museu e escola, além de uma adequação entre escola e museu a partir da análise dos programas escolares e inventário do acervo do museu, levando a um modelo didático “voltado para a compreensão do mundo e resolução dos problemas da vida” (ibidem).

A ação educativa nos museus deve ser pensada em relação com o ensino formal, sem, contudo, ser escolarizada, devendo ser explorada como campo próprio, tendo em vista que “se o museu se escolariza ele não valoriza as suas especificidades (não dá atenção à sua metodologia e objetivos)” (MENESES, 2009, p. 99). Como bem observa Meneses, o específico do museu e que falta à escola (o domínio das coisas materiais e não da palavra) perde o sentido quando escolares visitam museus e apenas copiam informações de legendas, etiquetas e painéis. Nos museus deve-se

falar *pelos* objetos[1] e não *sobre* os objetos (ibidem), nesse sentido é necessário, antes de mais nada, aprender como o museu deve/pode ser usado.

O museu deve ser muito mais que um espaço de exposição e de guarda de objetos. Deve ser um espaço de discussão, muito mais de perguntas do que de respostas. É baseado nisso, aliás, que Jacques Hainard e colaboradores renovaram a atuação do Museu de Etnografia de Neuchâtel (MENESES, 2000, p. 97), seria também a característica valorizada por Tilden (2007) na perspectiva da interpretação do patrimônio.

Dentre as premissas da educação nos museus apresentadas por Meneses (2000, p. 98), uma que merece destaque é a atenção que ele dá à necessidade de formação crítica nesses espaços. Na verdade, o autor não acredita em educação que não permita a formação crítica. A sociedade necessita de lugares em que a consciência possa ocorrer e se aprofundar, o museu é um deles, é um fórum adequado para compreender "o que objetos naturais, artefatos diversos, estruturas complexas (paisagens, casas e cidades), esculturas, instalações e imagens visuais têm a dizer para estender o espaço de compreensão da condição humana".

O caminho mais fácil para a ação educativa nos museus seria "colaborar na *construção* ou *reforço* e *valorização* das identidades e memórias" (ibidem, p. 94), o que foi a práxis museológica até recentemente. No Brasil, por exemplo, os museus formavam uma estrutura de produção de conhecimento que embasava uma série de políticas, como é o caso da ocupação do oeste paulista. Nessa "marcha para oeste" a ocupação territorial e mesmo o genocídio de diversas etnias indígenas foram justificados pelo conhecimento acadêmico produzido a partir de locais como o Museu Paulista.

Tal postura não é educadora por não permitir a autonomia do interlocutor, pois não lhe permite acesso à consciência dos processos e mecanismos de identidade e memória, os quais lhes são ocultados ao difundir determinado conhecimento de maneira como se ele estivesse pronto, acabado, concluído. Isso era válido à época dessa expansão sócio-territorial e é valido ainda hoje, por exemplo tendo em vista que as representações indígenas ainda são feitas a partir de uma parcela muito específica da sociedade, sendo pouquíssimos os casos de autorrepresentação dos índios (Museu Magüta (AM), Museu do Índio (RJ), Museu Índia Vanuíre (SP)) e de outros grupos (Museu Afro-Brasil) e também raros os casos em que estas parcelas representam as demais. Nos museus etnográficos fala-se do outro pelo outro, mas raramente com o outro, quase não há lugar para a autorrepresentação.

---

[1] Meneses é da opinião que o museu prescinde de um acervo material. Como abordaremos no capítulo seguinte, somos da opinião que tal acervo pode compreender manifestações imateriais.

O processo de autonomia preconizado por Freire (1996) e Dewey (apud MENESES, 2000, p. 94), ao afirmar ser possível que o educando aprenda a aprender, em parte é dar-lhe condições para que exerça sua cidadania e questione o que está estabelecido para si e possa reconstruir essa realidade conforme as suas necessidades e anseios. Observa-se também que essa educação não pode, como outrora fora, ser privilégio apenas de alguns, mas deve ser entendida como direito de todos – o que hoje é garantido por nossa Constituição mas que já era preconizado por Comenius (2011).

O museu é o lócus privilegiado para isso. A escola possui uma estrutura "castradora" segundo Carlos Edwin Rendón (informação verbal[2]), enquanto os espaços não-formais, dentre os quais o museu se encaixa, podem ser muito mais "libertadores" nesse sentido. No entanto, ainda que a possibilidade exista, devemos observar que é um espaço que requer um aprendizado sobre como pode ser usado, conforme exposto acima, e que não pode ser apenas o local do "não se pode isso", "não se deve aquilo", "silêncio", "devagar", "mantenha distância", pois caso assim seja, o público acaba mais se afastando do que se apropriando desse espaço. O mesmo vale para os outros espaços de uma dada sociedade, os quais não devem ser castradores, mas questionadores e significativos.

Por mais que a ação educativa seja hoje uma grande identidade dos museus, superar sua escolarização ainda é um desafio atual; em grande parte o esforço de sua superação encontra-se no escopo da Educação Patrimonial[3]. Devemos entender que o patrimônio não é monopólio dos museus, que há ações educativas para preservação patrimonial fora desses espaços, devido inclusive a demandas da própria sociedade, levando-a a uma mobilização em vista de garantir a preservação de seu patrimônio.

Essa interação social, essa capacidade de mobilização, essa preocupação com seus bens coletivos, tudo isso deve ser apropriado pelos museus e não pode ser negligenciado pelos profissionais inseridos no âmbito da Museologia.

Como em nossa pesquisa pretendemos explorar de que forma a musealização do território pode contribuir no processo educativo, cabe compreender em que medida aquilo que entendemos como museu realiza essa contribuição. Hooper-Greenhill (1998) nos auxilia ao dialogar com uma série de estudiosos da Educação e questionar

---

[2] Em palestra intitulada *Para quê a educação nos museus*, proferida em 23 de outubro de 2013 para ocasião do Simpósio Colaborações Colômbia-Brasil.

[3] Este trabalho não tem pretensões de tratar especificamente acerca da Educação Patrimonial. A opção selecionada deveu-se mais a um caráter ilustrativo para chegar ao foco pretendido que era a educação em espaços não-formais. Campo muito plural, a Educação Patrimonial pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas, nem sempre consensual em suas origens e em seus pressupostos básicos. Para mais informações, recomenda-se conferir trabalhos como CARNEIRO, C. G. *Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva*: uma proposta para a Amazônia. 306 f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Universidade de São Paulo, 2009.

diversos modelos de ação educativa adotados em museus. Uma associação curiosa que a autora estabelece é entre a educação e o lúdico, os quais, segundo ela, são estudados sempre juntos e em relação na realidade dos museus (o mesmo é reforçado por Ramos (2004, p. 13) ao afirmar que o museu deve e pode ser didático e lúdico ao mesmo tempo). Isso começa inclusive pela apropriação do espaço museal, não entendido enquanto espaço formal de aprendizagem, o que por si só pode ser libertador, como já citamos.

> "(...) Trabajar en algunos de los lugares más informales de la sociedad significa dejar de ver la educación como 'el altar al que se dedican todos los esfuerzos de aprendizaje, y verla, por el contrario, como negociación, como vía para la autoafirmación y fuente de oportunidades. Verla como fortalecedora de los distintos sectores sociales' (Dodds, 1992, 31)." (HOOPER-GREENHILL, 1998. p. 193)[4]

Notemos que a autora reconhece e valoriza a heterogeneidade social, reconhecendo interesses múltiplos por parte da sociedade, os quais em grande medida deveriam ser apropriados pelos museus, para que estes exprimissem uma face dessa sociedade, para que ela se reconhecesse neles. Observemos que um dos principais motivos para grande parte de um público potencial não frequentar os museus é não ter interesse por não se verem como parte daquilo ou não verem aquilo como parte de si. Hooper-Greenhil nos ajuda a explorar isso em uma escala territorial mais abrangente na medida em que o patrimônio coletivo pode ser compartilhado na vida das pessoas e não necessariamente estar restrito a um edifício que o preserve; há, portanto, aí uma oposição na valoração de objetos e relações com as pessoas, o que gera entendimento diferente de mundo (um objeto na casa de uma determinada pessoa pode representar um vínculo afetivo para esta pessoa, mas não necessariamente signifique algo para outra).

Ao valorizar os museus enquanto espaços educativos, Hooper-Greenhill destaca as experiências fluidas que são possíveis ter neles, experiências de libertação das preocupações cotidianas. Longe daquelas dos espaços "castradores" de Rendón, elas dão a sensação de força e capacidade para controlar a situação (a própria autora destaca que as pessoas ficam descontentes nos museus em que não podem aproveitar seus próprios interesses e capacidades) e sensação e descobrimento e enriquecimento pessoal. Até mesmo se aproximando do que Tilden (2007) explora de interpretação do patrimônio e do que Ramos (2004) afirma que "O monitor não deve

---

[4] "(...) Trabalhar em alguns dos lugares mais informais da sociedade significa deixar de ver a educação como "o altar ao qual se dedicam todos os esforços de aprendizagem, e passar a vê-la, ao contrário, como campo de negociação, como caminho para a autoafirmação e fonte de oportunidades. Vê-la como fortalecedora dos distintos setores sociais' (Doods, 1992, 31)" (tradução nossa)

expor a exposição e sim provocar, nos visitantes, a vontade de ver objetos" mais perguntando que apenas explicando (conforme a "pedagogia da pergunta" de Paulo Freire), Hooper-Greenhill sugere uma tipificação e sequência de perguntas que permitem que o processo cognitivo avance até desenvolver as faculdades necessárias para estabelecer a relação com os objetos.

Embora não seja o intuito da autora, acreditamos que grande parte de seu raciocínio possa ser aplicado em espaços musealizados que não sejam necessariamente um museu tradicional, cabe apenas levar em consideração a necessidade de que, para manter vivo o processo comunicativo/educativo, é preciso uma estrutura que organize as ideias e algumas formas para criar associações com a experiência conhecida dos visitantes (ou dos habitantes, no caso de explorarmos a musealização do território na perspectiva da Sociomuseologia).

A aproximação entre a experiência da pessoa e o que deve ser ensinado encontra respaldo teórico no conceito da palavra geradora de Paulo Freire e, mais particularmente no caso aqui tratado, do objeto gerador proposto por Ramos (2004, p. 14), quem sugere começar a alfabetização museológica utilizando de início objetos significativos para os participantes de determinado grupo: coleções particulares como de figurinhas, gibis, bonecas, carrinhos etc.; ou mesmo outros elementos como pertences pessoais tais quais relógio, gargantilha, aparelho celular etc.

A escola tal qual a conhecemos procura dar conta da sistematização do conhecimento produzido pela nossa sociedade ocidental em meio a um mundo globalizado. Sozinha ela não dá conta de todo o processo educativo, sendo necessário estabelecer relações com outras instâncias, como os museus. Ocorre que na maioria das vezes os museus foram considerados "apêndices" das escolas, seu complemento, decorrente das influências da Escola Nova e da Educação Permanente, como bem evidencia Vasconcellos (2010, p.102), explicando que os museus tornaram-se como reprodutores dos interesses das escolas e que a ideia de educação popular de Freire não alcançou os museus. Falta estabelecer, segundo o autor, um saber compartilhado entre a instituição museal e a escola e o professor, em uma relação de associação, não de hierarquia. Ao se distanciar destas relações de hierarquia é possível que se torne mais fácil aproximar diferentes agentes na construção de uma realidade socioespacial mais crítica que objetive solucionar os problemas locais, os quais devem ser identificados antes de solucionados.

Como veremos ao tratarmos dos museus e da Museologia, Aidar (2002, p. 54) destaca o papel social dos museus na potencialidade de modificação da realidade superando diversas formas de exclusão. Ela entende a exclusão social como os "processos pelos quais um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, encontra-se com

acesso limitado aos instrumentos que constituem a vida social e são, por isso, alienados de uma participação plena na sociedade em que vivem".

Retomando o que expomos em outras páginas do presente trabalho, os museus permitem rever essa situação, superando a aderência do opressor no oprimido conforme proposto por Freire (1992). Cabe assim ao museu questionar essa exclusão social em seu aspecto de perda de direitos, de perda de recursos e de deterioração de relações pessoais (AIDAR, 2002, p. 54). Cabe ao museu contribuir na solução dos problemas sociais pois ele é parte desta mesma sociedade e deve estar a seu serviço. Isso não exclui de forma alguma as diferentes atribuições do museu como conservar e pesquisar, além de comunicar, muito pelo contrário, ressignifica cada uma delas da mesma forma que ele ressignifica os objetos que guarda, conserva e comunica. É um processo constantemente retroalimentado pelas demandas da sociedade e pelas respostas que ela dá às ações do museu.

Martins (2006, p. 18) acrescenta a essa discussão a observação de que na elaboração da Carta de Santiago do Chile de 1972 havia "preocupações com o papel da cultura como força motriz das transformações sociais e a necessidade de estruturação de práticas de intervenção social a partir dos museus". Decorrente desse pensamento, a Carta propunha o museu integral, ou melhor, integrado à sociedade em que está inserido, pensando e agindo junto com ela, refletindo, portanto, esta mesma sociedade em seu espaço.

Esse entendimento de uma realidade comunitária perpassa a apropriação de uma identidade comum e de bens comuns a essa população, conjunto este que pode vir a ser tratado a partir do escopo teórico-metodológico da Museologia, ocasionando um processo de musealização do território. Embora tratemos desse processo mais detidamente no próximo capítulo, por ora gostaríamos de evidenciar que ele é um espaço informal apropriado para práticas intencionais, mas não-formais de educação, dessa forma vindo a se constituir em um espaço não-formal não-institucionalizado de educação.

O museu de território pode ter uma área demarcada ou então articular diversos pontos de interesse através de uma rede de relações entre eles. O que o definirá é a maneira como ele é integrado, tanto em um caso quanto em outro. A educação tem um papel fundamental nesta integração, contribuindo para a efetivação do referido museu. Como vimos, ela é o processo através do qual o indivíduo é inserido no mundo, o que se dá a partir dos seus marcos de referências pessoais, geralmente associados com seu espaço imediato de vivência, seu lugar. O museu de território é justamente esse lugar. Nesse sentido, reitera-se a pergunta: como ele pode contribuir nessa inserção do ser no mundo?

Esse processo educativo é efetivado neste território justamente por ele ser um espaço de aprendizagem, passível de apropriação por toda a população local, transformado por essa, que o atualiza segundo sua dinâmica própria, mas que o utiliza enquanto referência de seus valores, seus símbolos, de sua identidade. Esse uso é possível em todas as dimensões educativas, mas ele é intencional no caso da educação formal e não-formal, ainda que permeados de grande informalidade e naturalidade, já que esse processo educativo é baseado muitas vezes na vivência do próprio lugar.

De uma maneira mais formal esses espaços podem ser utilizados em percursos didáticos, em visitas técnicas, em trabalhos de campo e em estudos do meio, de acordo com a potencialidade dos locais de interesse dentro desse território. Em geral é possível articular o conhecimento escolar com os referenciais locais, criando assim um significado para os conteúdos vistos em sala de aula.

Pensando na educação não-formal, esses espaços não são apenas didáticos, mas espaços de conscientização e ação, são pontos de encontro para reconhecer a realidade e atuar sobre ela. São lócus de mobilização, que permite a comunidade a se associar para diversos fins, tanto para reivindicações de cunho político ante a administração pública, quanto se solidarizar para sanar problemas locais ligados à saúde pública, segurança ou outra temática qualquer. Cria condições também para que haja uma articulação inclusive econômica, fomentando o turismo, criando produtos, oferecendo serviços que visem à melhora da condição socioeconômica local.

É esse espaço não-formal, o território de ação, que permite a população se reunir para reconhecer e discutir a situação em que se encontra e buscar maneiras de superar os problemas enfrentados.

3 A EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA DO SER NO MUNDO: CONCEITOS MUSEOLÓGICOS DE MUSEUS, MUSEOLOGIA(S) E MUSEALIZAÇÃO

É através da musealização de objetos, cenários e paisagens que constituam sinais, imagens e símbolos, que o Museu permite ao Homem a leitura do Mundo.
(Waldisa Rússio Camargo Guarnieri)

Este capítulo está subdividido em três seções, cada uma delas aborda um determinado aspecto relacionado ao entendimento da Museologia. A primeira delas procura justamente definir o que é um museu, a segunda explora a própria noção de Museologia e a última o processo de musealização. Em todos esses casos a preocupação esteve em procurar definições e explorar noções as mais adequadas para os propósitos deste trabalho, que lidassem com os museus de território e suas implicações na gestão patrimonial e potencial educativo.

3.1 MUSEU

O que é o museu? Como eles surgiram? Como se transformaram? Qual sua importância no mundo de hoje? Essas e outras perguntas serão respondidas ao longo deste capítulo, em que se traça um histórico do conceito de museu, mostrando sua evolução e discutindo seu emprego em determinados períodos e suas possibilidades no mundo de hoje.

3.1.1 Historicidade do conceito de museu

É importante contextualizar historicamente todo e qualquer conceito a que venhamos atribuir uma significância singular. Como este é um dos conceitos centrais desta pesquisa, cabe aqui apresentar o nosso entendimento sobre ele, expressar sua definição mais coerente para este trabalho e problematizá-la a fim de evidenciar suas fragilidades e suas potencialidades. Pretendemos assim intercalar o histórico dos museus com uma discussão sobre seu uso e aplicação, viabilizando uma relação com o museu de território.

Etimologicamente, a palavra tem origem na Grécia antiga, servindo para nomear o templo dedicado às musas[1], filhas de Zeus com Mnemosine – esta representando a memória e aquele, o poder. Embora o templo das musas (*Museion*) fosse recinto em que se

[1] Divindades gregas inspiradoras das artes e das ciências.

depositavam objetos diversos (artísticos em geral) como oferendas, deixando-os expostos, o emprego do conceito aqui pouco guarda de semelhança com seu uso atual.

O que é interessante destacarmos desse período é a importância dada à memória, característica que também será partilhada nas definições ulteriores. Ela é elemento essencial para a construção da identidade (é difícil imaginarmos como poderíamos ter ou reconhecer uma identidade sem o auxílio dela), e tanto uma quanto outra dão suporte para as condições social, psíquica e biológica humanas (MENESES, 2000, p. 94). Pensemos em uma pessoa que tenha sofrido um acidente e tenha perdido a memória: ela não seria capaz de dizer quem é, de onde veio, o que estava fazendo, não reconheceria ninguém, ficaria perdida no mundo devido à falta de referenciais ou pela incapacidade de reconhecê-los. Semelhante a esse caso hipotético é o de pessoas que sofrem com o Mal de Alzheimer, sua perda ou distorção da memória também faz com que sua própria identidade seja comprometida, pois em muitos casos esquece-se de parentes, de locais e de fatos de sua própria vida.

Embora comumente pensemos a memória como ligada ao passado, temos que ter em conta que ela é uma construção do presente (e para responder à solicitação do presente!), como nos propõem Santana (2009) e Meneses (2000, p. 93), visto que mais do que retenção, ela é um mecanismo de esquecimento programado, ela é seletiva: ao se "selecionar" o que se vai lembrar, automaticamente se está selecionando o que se vai esquecer. Dessa maneira, o museu enquanto suporte da memória, pode incorrer em preservar apenas a memória hegemônica, quando na verdade a memória deveria ser induzida, provocada (MENESES, 2000, p. 93) para contribuir na construção identitária, e não servir de instrumento ideológico de determinados grupos.

Embora a memória tenha importância capital na formação da identidade, esta não é definida apenas em função daquela, mas principalmente se conforma na relação com o outro. A alteridade[2] é fundamental na constituição da identidade: eu me identifico com quem, com quem sou parecido, de quem sou diferente? Vemos assim que conhecer o outro é fundamental para conhecermos a nós mesmos, com o que o museu pode contribuir.

Identidade e memória são componentes fundamentais da interação social, não são eticamente neutros, nem maquinalmente bons (vide os conflitos mundiais). A identidade não tem um referencial fixo, ela está em constante construção, portanto não pode ser perdida e/ou resgatada, apenas construída e reconstruída (MENESES, 1993, p. 210). Ela está ligada ao conhecimento, à consciência da herança e do patrimônio cultural, e pressupõe um caráter de permanência (passado), de resistência (presente) e de continuidade (futuro),

[2] Os processos identitários se definem mais pelas diferenças que querem marcar que pelas suas semelhanças; "um 'eu' (individual ou social) que se define sempre em confronto com um outro, do qual busca distinguir-se." (MENESES, 2000, p. 94).

nunca de eternidade – é o que Guarnieri (BRUNO, 2010, p. 177) chama de permanência dinâmica. Um museu não pode ter assim a pretensão de querer resgatar uma identidade cultural[3], pois pode incorrer no erro de afirmar uma ideologia.

Diante disso, podemos até questionar se os seres humanos não se distinguem das outras espécies pela memória e identidade.

Há pouco registramos que o museu grego pouco tem a ver com o museu moderno. Outro que também não é exatamente o mesmo que o que encontramos hoje mas que já revela algumas características mais presentes nos museus contemporâneos é o Museu de Alexandria, que surge com pretensão universalista, procurando retratar e sintetizar o universo a seu redor (GUARNIERI, 2000, p. 47). Famoso por sua biblioteca, fazia também a função de arquivo, galeria, escola, sendo na verdade mais o embrião do campus universitário do que do museu, mas já evidenciando o espaço do diálogo e da discussão, da concessão, do confronto de ideias junto à análise dos vestígios materiais e imateriais de diversos povos. É o princípio do museu fórum, enquanto espaço da construção de conhecimento e da própria identidade, o acervo/coleção constitui apenas um suporte para a reflexão (MAIRESSE; DESVALLÉES, 2005).

Esses dois casos citados revelam os dois extremos do entendimento do museu, mesmo hoje em dia: no primeiro, o museu-templo, local dedicado ao culto dos vestígios materiais das culturas e à propagação de uma ideologia na formação identitária de um povo; do outro lado, o museu-fórum, local de discussão através dos vestígios materiais e imateriais das culturas para a construção do conhecimento e da identidade das pessoas.

Depois de Alexandria, o termo museu entra em desuso, é esquecido no tempo, se perde por séculos, embora nesse ínterim tenha havido práticas museológicas e museográficas que valem ser mencionadas. Dentre elas, destacamos os gabinetes de curiosidades, as galerias, os antiquários e as coleções particulares em geral. Embora tais práticas não empreguem o rótulo “museu”, trazem consigo algumas características comuns a ele, a começar pelo colecionismo e também pela formalização do museu enquanto local de exposição de objetos.

O colecionismo se dá a partir da coleta de materiais e a uma posterior classificação (afinal é esta que faz com que o material ingresse ou não em uma dada coleção e venha a compor um acervo), tendo origem no momento em que o ser humano retira da perecividade natural algum objeto que julgue importante e que pretenda conservar para a posterioridade.

---

[3] Guarnieri nos mostra que embora estejamos habituados a utilizar o termo identidade cultural, não o conhecemos efetivamente. Ela revela que este termo refere-se à consciência coletiva (e não apenas à memória coletiva!) e deriva de uma compreensão da cultura enquanto a vida vivida, sendo um movimento criativo dos seres humanos, o qual ele necessita para viver. Os elementos afetivos são os maiores caracterizadores das culturas (BRUNO, 2010, p. 177).

Tal ação, presente desde tempos remotos, acaba por servir como *memento mori*, a revelar a fragilidade da própria existência humana e de suas criações.

Esta prática é importante para os museus, pois, como afirma Martins (2006, p. 17), eles são um local historicamente consagrado à coleta e ao estudo dos testemunhos provenientes do mundo natural e cultural, evidenciando sua vocação na construção e administração da memória (BRUNO, 2006, p. 8). A classificação é um hábito que se consagra posteriormente com os naturalistas e que será fundamental para a organização do material coletado e para buscar objetos específicos para, por exemplo, completar séries. É assim que a formação de inventários permite um controle sobre o acervo e otimiza sua gestão, inclusive o intercâmbio com outras instituições.

O colecionismo e a criação de galerias e gabinetes de curiosidade, contudo, são práticas restritas a uma parcela muito pequena da sociedade, servindo de meio de diferenciação social e valorização de um status, não contemplando a maior parte da população, que não se identifica com tais práticas ou tais objetos reunidos. Isso mudará substancialmente a partir da Revolução Francesa, onde o termo museu é reabilitado[4], quando o Louvre é tomado e tornado patrimônio público. A partir de então, o museu não é (ou não pretende ser) mais privilégio de uma elite, mas pertence a todo o conjunto da população.

Isso serve muito bem aos propósitos da Revolução Francesa, que se apoiou na Educação, principalmente através das escolas e dos museus, para fazer valer sua ideologia e unificar o povo, sobrepondo uma identidade nacional aos nacionalismos locais. O surgimento de museus nacionais está relacionado com o surgimento e consolidação de nações. Tal qual a França, outros países como a Inglaterra, a Espanha e a Itália, fizeram o mesmo, tendo o museu como um instrumento político de controle da população.

Esse período é muito importante, pois vai definir realmente o estereótipo do museu que conhecemos, baseado na reunião de objetos que são expostos em salas, em grande parte servindo ao deleite e à ilustração das pessoas – é o ideal iluminista[5]. A ação do museu também é pensada neste período, é assim que ele passa a servir ao público, ao povo, como no Louvre. É também quando se questiona a origem dos objetos, em grande parte oriunda de saque e pilhagem do colonialismo europeu em todo o mundo até então, ao que o Prado irá averiguar a procedência dos objetos para evitar o incentivo a estas práticas. É também quando há uma reunião de acervos e coleções para a formação de grandes museus, como o Museu Britânico (GUARNIERI In BRUNO, 2010, p. 247).

---

[4] Se há dúvidas quanto ao ponto de origem do museu (templo das musas, Alexandria, gabinetes de curiosidades etc.), é consenso que a partir do contexto da Revolução Francesa e a reabilitação do termo já se pode falar em uma origem certa.

[5] O Iluminismo é também um projeto pedagógico que torna patrimônio público o que antes era particular dos nobres.

Tais influências chegaram a diversos locais do mundo, difundindo não apenas um modelo de instituição, mas também um modelo de interpretar a realidade (vale frisar, uma visão eurocêntrica). Os países que foram colonizados pelas potências europeias vivenciam de forma particular esse processo, é o caso do Brasil. O histórico dos museus oficiais no Brasil está atrelado a esta cultura museal europeia, tanto que o primeiro museu reconhecido em solo brasileiro é aquele criado no momento em que somos elevados à condição de Reino Unido a Portugal, e nos tornamos sede da Coroa, com a vinda da família real para terras brasileiras. É nesse contexto que é criado o Museu Real, atual Museu Nacional (RJ, 1818).

Nesse mesmo contexto e, em grande parte, com o mesmo propósito, surgem outros museus nacionais, como o Museu da Escola Nacional de Belas Artes (RJ, 1815), o Museu do Exército (RJ, 1864), o Museu da Marinha (RJ, 1868), o Museu Paraense Emílio Goeldi (PA, 1866), o Museu Paranaense (PR, 1876) e o Museu Paulista (SP, 1892). Suas atividades são baseadas em expedições de coleta e classificação de objetos e, em geral, têm um caráter enciclopédico (vide o Museu Paulista, que teria um acervo de História Natural, Artes, Técnicas e Antropologia, dando origem mais tarde a outros museus como o Museu de Zoologia e o Museu de Arqueologia e Etnologia, ambos da Universidade de São Paulo).

Os museus, junto a instituições como os Institutos Histórico-geográficos, estão entre as primeiras instituições de produção e legitimação do conhecimento no Brasil no século XIX. Diferentemente da América de colonização espanhola e inglesa, o Brasil só passou a ter universidades em 1934. Mesmo as primeiras faculdades são posteriores ou contemporâneas à criação dos primeiros museus, como as Faculdades de Medicina (Salvador, BA e Rio de Janeiro, RJ) em 1808 e as Faculdades de Direito (São Paulo, SP e Olinda, PE) em 1826.

Aliás, é à criação das universidades brasileiras que alguns autores atribuem certo declínio das atividades dos museus, pois a pesquisa supostamente deixa de ser realizada neles passando a ser feitas nos departamentos de faculdades entre as décadas de 30 e 80 do século XX. Há quem discorde desse ponto de vista (vide CHAGAS, 2005, p. 59), afirmando que com a criação dos cursos superiores e sua organização em universidades, há apenas uma diversificação dos locais de produção de conhecimento, sem que necessariamente os museus caiam no ostracismo. De qualquer forma, é no fim desse período que há uma (re)aproximação entre museu e universidade e um esforço conjunto entre eles.

Tal qual na Europa, os museus no Brasil têm um forte apelo educacional. Mas nem sempre esse apelo foi visto da mesma forma: se no início estava em segundo plano, passa a ser reconhecido durante a primeira metade do século XX, e valorizado na metade

seguinte, sendo hoje considerado uma de suas principais características. Meneses (2000, p. 93) comenta que essa valorização do papel educativo do museu é, em grande parte, uma tentativa de redimi-los de seus pecados do passado, como “o elitismo, o esteticismo redutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação social, os compromissos ideológicos”. O poder tem suas instituições para validar suas ações, mas devemos frisar que não é apenas o museu que serve a isso, escolas e universidades também têm seu papel, no entanto estas certificam (diplomam) e aqueles não.

Essa discussão do papel educativo do museu é extensa, por vezes apresenta até uma dicotomia do fazer museal, em que acaba por opor a produção e a difusão do conhecimento, em que os indivíduos que participam de uma parte do processo não participam da outra.

Para ilustrar essa afirmação da função educativa do museu e seu papel enquanto produtor e legitimador do conhecimento, tomemos como exemplo o Museu Paulista, mais conhecido como Museu do Ipiranga. Desde os primórdios de sua criação até meados do século XX ele foi veículo de influência ideológica, levando inclusive à legitimação de ações extremadas como “autorizar” o genocídio de etnias indígenas cuja população “impedia” o avanço do “desenvolvimento” – fato marcante com a defesa de Ihering[6] em exterminar a etnia kaigang do interior da então província de São Paulo, por estar impedindo a construção da ferrovia e consequentemente o “avanço da civilização” (SCHWARCZ, 2005, p. 129).

Também contribuiu na construção e difusão do discurso bandeirista do início do século XX, em que procurava valorizar o povo paulista a partir da figura do bandeirante, tido como desbravador, conquistador, responsável por tornar o Brasil tão extenso, unificar o território, portando coragem, destemor, ousadia e outras qualidades, mas esquecendo de seus propósitos de aprisionamento de indígenas, captura de escravos negros fugidos, expropriação de terras em busca de riquezas, realização de serviços por vezes quase como mercenários etc.

O Museu Paulista, durante a gestão de Taunay[7], foi responsável por criar uma narrativa expositiva de valorização desse discurso, como com a disposição de maneira monumental de estátuas que representam nomes como Raposo Tavares e Fernão Dias Pais, a presença de ânforas de água dos principais rios do Brasil, partindo daquele que os bandeirantes usaram para interiorizar o país (Tietê), um acervo de armas, bem como a associação dessa atividade com a dos naturalistas que também exploraram o território nacional. Tudo isso é marca de um período muito específico das primeiras décadas do século passado em que São Paulo começava a ganhar maiores proporções e procurava se

[6] Hermann Friedrich Albrecht von Ihering (1850-1930), foi diretor do Museu Paulista desde sua criação em 1892 até 1917.
[7] Afonso D’Escragnolle Taunay (1876-1958), foi diretor do Museu Paulista entre 1917 e 1945.

afirmar como local de importância econômica e política, quando até então havia sido uma pequena província distante dos centros político (Rio de Janeiro) e econômico (Nordeste e, no Sudeste, Minas Gerais e o oeste paulista) do país.

Essa situação se altera somente no final do século XX, sob a gestão de Ulpiano Meneses[8], coincidindo com a saída dos acervos de Arqueologia e Etnologia para a constituição do novo MAE[9]. Meneses não mudaria substancialmente o modelo expositivo do museu, até por ele ser tombado, mas faria uma nova interpretação do mesmo, enxergando-o enquanto documento histórico. Procurou-se não reiterar o discurso adotado por Taunay, mas criar uma nova narrativa desconstruindo a visão até então apresentada, evidenciando que aquilo era uma visão de época, hoje tida como equivocada – o mesmo acervo pôde ser apropriado e expresso de outra forma conforme se produziu um novo conhecimento. Conforme nos diz Ulpiano Meneses (2000, p. 94), o museu não deve fomentar identidades, mas pensá-las de maneira crítica.

Contudo esse cenário persiste em muitos museus, grande parte ainda "é o local em que reafirmamos nossa fé, em que podemos olhar tudo o que ele nos mostra e dizer que aquilo nos pertence ou algo do tipo. Não é exatamente um local de questionamento de o porquê é daquele jeito ou deixa de ser de outra maneira" (CAMERON, 1992, p. 77).

França e Reino Unido continuam sendo paradigmáticos, mas há iniciativas em outros países que também merecem destaque, inclusive no Brasil. Atualmente não faz mais sentido falar em influência francesa ou anglo-saxônica no que se refere à concepção de museus, já que estas são muito diversificadas e particulares, sendo mais adequado falar em algo produzido no próprio local.

Mais recentemente uma série de novas propostas museais tem sido apresentada no Brasil, com modelos que inclusive levam a questionar o que é um museu, como é o caso do Museu da Língua Portuguesa e do Museu do Futebol, ambos em São Paulo (SP). É emblemático o caso dessas iniciativas por não trabalharem com patrimônio material e não possuírem um acervo físico. Se entendermos o museu apenas enquanto uma instituição que coleta, preserva e difunde um objeto material e seu significado, é difícil enquadrar essas instituições nessa categoria, no entanto é possível fazê-lo caso consideremos o museu enquanto zelador de um determinado patrimônio, onde não há dúvida de que a língua e o futebol sejam patrimônios brasileiros.

---

[8] Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses, foi diretor do Museu Paulista entre 1989 e 1994.
[9] O atual MAE foi formado pela fusão da seção de Arqueologia e Etnologia do Museu Paulista, do antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, do Acervo Plínio Airosa e do Instituto de Pré-História.

3.1.2 O conceito de museu de território

Esse questionamento acerca do teor do que é um museu não é exatamente recente ou circunscrito a casos tão específicos como os supracitados. Muito pelo contrário, é recorrente e reconhecível em diversos locais do mundo, em grande parte devido à existência de iniciativas que subvertem o modelo tradicional de museu. Aqui chegamos ao ponto culminante que gostaríamos de abordar: os museus de território. Sob essa denominação enquadramos iniciativas diversas que se aproximam em alguns aspectos e se afastam em outros, caso dos ecomuseus, museus de vizinhança ou museus de bairro, museus comunitários, museus ao ar livre ou museus a céu aberto, museus integrados, entre outras.

Tais iniciativas são conceituadas no início do século XX, consolidadas a partir do meio do mesmo século e diversificadas ao fim deste e início do século XXI; tal diversificação leva, inclusive, a alguns problemas, como abordaremos adiante. Esse movimento de questionamento do museu tradicional em grande parte se deve ao processo que leva a diversos questionamentos da condição humana, em particular com a acentuação do processo de globalização, bem como a rejeição da sociedade de consumo e as cisões Leste/Oeste e Norte/Sul[10]. Ele é fortalecido com algumas experiências como o museu de vizinhança de Anacostia do *Smithsonian Institution* (Washington, DC, EUA), o ecomuseu de Creusot-Montceau-les-Mines (Le Creusot, França), *La Casa del Museo*, extensão suburbana do Museu de Antropologia do México (Ciudad del Mexico, DF, México), entre outras (MAIRESSE; DESVALLÉES, 2005, p. 32).

Em grande parte essas iniciativas se enquadram dentro do espectro da Sociomuseologia a partir do movimento da Nova Museologia, o que será tratado na próxima seção deste capítulo. Cabe aqui apenas observarmos que não se trata exatamente de uma modificação, mas de uma ampliação do entendimento museal, uma ampliação da noção de edifício, visitante e acervo para algo mais abrangente como território de ação, comunidade de habitantes e patrimônio coletivo. Nesse sentido, o museu não é apenas mais uma instituição restrita, muitas vezes, a um único edifício pelo qual inclusive é conhecida e reconhecida, mas sim um território de ação no qual se efetiva o processo museológico. Da mesma forma, o público não se restringe apenas aos visitantes mas incorpora, principalmente, a população que vive no referido território. Por fim, não é apenas um dado objeto material, um componente de acervo, o mediador do processo museológico, mas sim o patrimônio da referida população em seu dado território.

---

[10] Países socialistas versus países capitalistas, no primeiro caso, e países desenvolvidos versus países subdesenvolvidos, no segundo.

O termo ecomuseu é paradigmático para os museus de território. Ele pressupõe, mais do que uma participação do público, uma cooperação entre os habitantes, tendo em vista que ele é "uma ação museológica consciente da COMUNIDADE com o objetivo de desenvolver o TERRITÓRIO que habita, a partir da valorização da História Local e do PATRIMÔNIO (natural e cultural) nele existente" (ECOMUSEU DE SANTA CRUZ, 2015). Fica evidente uma compreensão do museu como um meio, não como um fim (MAIRESSE; DESVALLÉES, 2005, pp. 31-32), servindo de instrumento de desenvolvimento cultural, social e econômico de um grupo determinado.

A iniciativa é baseada na participação ativa dos membros da comunidade, os quais devem ser "sujeitos conhecedores das questões que concernem à sua própria história e seu meio ambiente" (SOARES, 2006, p. 4), de forma que o ecomuseu seja vivido (não apenas visitável, como no museu tradicional) – sendo justamente esta sua essência para alcançar um impacto no território de ação desta comunidade (VARINE-BOHAN, 1992). Segundo definição clássica de Rivière (1983[11] apud ECOMUSEU DE SANTA CRUZ, 2015; BARBUY, 1995, p. 223), ele (o ecomuseu) deve ser um espelho em que a população se contemple e se reconheça, onde busque a explicação do território em que está enraizada.

O termo "foi cunhado na França por George Henri Rivière e Hugues de Varine, e propõe uma atuação museológica baseada na territorialidade, interdisciplinaridade e na participação popular, visando o desenvolvimento social" (MARTINS, 2006, p. 19). No entanto, é o próprio Varine-Bohan (2008, p. 14) quem nos alerta que "A conjunção entre museu e desenvolvimento social não existe em si, ela exige uma força de vontade e perseverança, para vencer as forças contrárias".

Originalmente a noção surgiu a partir de uma discussão entre Georges Henri Rivière, Serge Antoine e o próprio Hugues de Varine. O termo procurava nomear uma série de novas iniciativas que não se enquadravam na museologia tradicional. Alguns exemplos pioneiros foram as ideias de Stalislas Adotévi e de Mario Vásquez, este último criando a *Casa del Museo*, no México. Isso evidencia o apelo que o conceito pode ter na sociedade latino-americana, carente de iniciativas de valorização local (VARINE-BOHAN, 1992).

Embora o termo tenha sido apresentado pela primeira vez em 1971, por ocasião da 9ª Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus (*International Council of Museums* – ICOM), realizada em Grenoble (França) (POULOT, 2013, p. 56), os primeiros ecomuseus[12] são reconhecidos na primeira conferência mundial do meio ambiente realizada

---

[11] RIVIÈRE, George Henri. Définition évolutive de l'écomusée. *Ecomusée informations de la Communauté Le Creusot Montceau les Mines*, Le Creusot, n. 8, p. 1, déc. 1983.

[12] Para explicar melhor o contexto de surgimento dos ecomuseus, vale citar Barbuy (1995, p. 210), que nos conta que a França "quando começou a criar aqueles que viriam a ser chamados de ecomuseus, tinha já uma longa tradição museológica, com exaustivos trabalhos de tombamentos, coletas e documentação de patrimônio cultural (móvel ou imóvel), organização, enfim, de acervos. Tinha mesmo, como era também o caso da Itália, Inglaterra, Alemanha, Áustria e outros países, um excesso de espírito classificatório, herdado dos naturalistas. As novas

em 1972 em Estocolmo (Suécia). Nesse mesmo ano é realizada em Santiago (Chile) uma conferência em que se propõe a noção de museu integral, entendido como aquele que não estivesse restrito a si, mas integrado à comunidade em que está inserido, considerando a totalidade desta e se pondo a seu serviço – nisso se enquadram diversas iniciativas que salientam o mesmo processo, não apenas aquelas que levam o rótulo de museu e são assim oficialmente instituídas (VARINE-BOHAN, 2008, p. 15-17). Esse conceito parece ter ficado pouco compreendido e suscitado muitas dúvidas, até que é atualizado para museu integrado, em conferência realizada em Caracas (Venezuela), no mesmo ano em que ocorre o primeiro fórum mundial de ecomuseus, novamente na conferência mundial do meio ambiente, desta vez no Rio de Janeiro (Brasil) em 1992.

Dentre os problemas que os críticos costumam levantar, está o de essas iniciativas não terem uma coleção; isso é reflexo muitas vezes de um pensamento tecnicista que enxerga que o museu é apenas o gerenciamento de coleções. Não ter uma coleção não significa não ter um acervo, um recorte patrimonial. Muitas vezes afirma-se que eles não têm um acervo, quando na verdade os têm, mas não da maneira como habitualmente são concebidos.

Os museus de território em geral (mas não em sua totalidade) abriram mão de ter coleções (físicas), mas não de ter um referencial patrimonial. Seu acervo em grande parte é devidamente registrado, daí a importância do inventário: “O acervo não é indesejado ou banido; ao contrário, é ampliado, tanto no sentido de sua natureza como no de seu significado, abrangendo bens imóveis e territórios inteiros, além de espécimes vivos e de bens imateriais.” (BARBUY, 1995, p. 210). O que ocorre é uma oposição ao acervo-fetiche.

Se no museu tradicional os objetos tiveram seu valor de uso drenado (objeto retirado do contexto), passando a possuir apenas um valor simbólico; nos museus de território os objetos são, em geral, mantidos em uso (objeto *in situ*). Comentando Bellaigue[13], Barbuy (op. cit.) expõe que em nenhum momento os ecomuseus negaram a importância dos testemunhos materiais como documentos históricos e de memória, no entanto, que eles venham a ser recolhidos para dentro de um museu, isso depende do contexto cultural de cada projeto museológico, o que não quer dizer que independente disso não venham a ser inventariados.

É o próprio Varine-Bohan[14] (apud BARBUY, 1995, p. 219) quem nos esclarece que

---

experiências de museus mais preocupados com seu papel social representaram - e representam - uma corrente de ar fresco dentro de um ambiente cujo ar chegava a ser viciado pelas antigas práticas, guiadas por um "patrimonialismo" como fim em si.”.

[13] BELLAIGUE, Mathilde. Georges Henri Rivière et la genèse de l’ecomusée de la Communaute Le Creusot-Montceau-les-Mines. In: *LA MUSEOLOGIE selon George Henri Rivière*. Paris: Bordas/Dunod, 1989, p. 164-165.

[14] VARINE-BOHAN, Hugues de. *Un musée “éclaté”*: le Musée de l’homme et de l’industrie Le Creusot-Montceau-les-Mines. Museum, Paris, v. 25, n. 4, p. 242-249, 1973.

> Todo objeto que mantém, para seu possuidor natural, seja um valor funcional, seja emocional, deve permanecer fisicamente em seu lugar e, a este título, fazer parte da coleção geral; todo objeto que perdeu tanto seu valor funcional como emocional e que representa um testemunho necessário à comunidade e à sua história ou de seu ambiente, deve ser recolhido e depositado nas reservas do museu, para ser ali conservado e utilizado". (1973, p. 245)

Se para nós este não é o ponto fraco dos museus de território, isso não quer dizer que eles não o tenham. Muitas vezes, a ideia original destas iniciativas foi deturpada, e acabaram se tornando museus tradicionais[15] ou práticas voltadas para os turistas e não para os habitantes (MAIRESSE; DESVALLÉES, 2005, p. 36), correndo inclusive o risco de ao invés de servir à comunidade, se servir dela para favorecer uma parcela específica da sociedade e o mercado (LE NOUENNE, 1992).

3.1.3 Definições do conceito de museu

Ao traçarmos esse histórico a respeito dos museus, destacando até mesmo uma periodização e algumas tipologias, pudemos identificar que ele é um conceito que possui uma miscelânea de significados, sendo difícil até mesmo defini-lo, apesar da existência da definição oficial do ICOM. Apresentaremos a seguir uma busca por uma definição pertinente para os propósitos deste trabalho, tendo em vista as observações realizadas até então.

Os museus são frutos da sociedade ocidental moderna[16], são um fenômeno histórico, podendo ser entendidos como locais de apreciação, contestação e negociação cultural, bem como espaço de acolhimento e aprendizagem (BRUNO, 2006, p. 14). Eles são, por excelência, “espaço da representação do mundo, dos seres, das coisas, das relações”. Entendendo-se aqui a representação como tornar presente o que está ausente (MENESES, 2002, p. 23) – o que o museu faz através da coleta, conservação, estudo e comunicação dos vestígios da natureza e da sociedade (HOOPER-GREENHILL, 1998; POULOT, 2013). Mais do que isso, o museu é criador de sentidos (SCHEINER[17], 2000 apud CÂNDIDO, 2008), casa de experiência (RAMOS, 2004, p. 28). O museu pode ainda ser entendido enquanto um cenário construído ou como um sistema de infraestrutura, recursos humanos, técnicas, processos metodológicos etc. (CURY, 2009, p. 30). Ele possui uma dimensão social, cultural e econômica (VARINE-BOHAN, 2008) e se caracteriza por uma infinidade de

---

[15] O fato de tornar-se um “museu tradicional” não é um problema em si, apenas não faz sentido no contexto de origem dessas instituições.

[16] Como nos diz Malraux (apud POULOT, 2013, p. 120): “O papel dos museus na nossa relação com as obras de arte é tão grande que temos dificuldade em pensar que ele não existe, que nunca tenha existido, nos lugares em que a civilização da Europa Moderna é ou foi desconhecida; e que ele exista, entre nós, há menos de dois séculos”. (MALRAUX, André. Le Musée imaginaire. Paris: Albert Skira, 1967).

[17] SCHEINER, Tereza Cristina. Muséologie et la philosophie du changement. In: *ISS Museology*. ICOM, Paris, França, junho 2000.

usos e funções: fruição estética, deleite afetivo, busca de informação, educação, formação, oportunidade de devaneio, sonho, evasão, nostalgia, lazer e diversão (MENESES, 2002, p. 19). A sociedade necessita de lugares em que a consciência possa correr e se aprofundar, o museu é um deles.

Uma coisa que o museu não é, ou ao menos não deveria ser, é estático. Ele possui uma dinâmica própria e uma capacidade de intervir na realidade muito peculiar. Ele é capaz de formar opinião, de impor ideologias ou de contestar o que está estabelecido. Vide como eles são noticiados na mídia e também como impactam os materiais didáticos adotados no ensino formal.

Podemos considerar os museus como instrumentos provocadores de mudanças para alcançar o desenvolvimento social. A cidadania deve ser uma questão sempre presente em qualquer museu (BONATTO; SEIBEL; MENDES, 2007), sobretudo quando se procura reverter um quadro de exclusão social, entendendo-a enquanto acesso limitado aos instrumentos que constituem a vida em sociedade, em que não é possível participar plenamente desta (é uma cidadania incompleta). Aidar (2002, p. 54) nos fala que tal exclusão pode se dar pela perda de direitos (exclusão de sistemas políticos), pela perda de recursos (exclusão de mercado de trabalho e de assistência social) e pela deterioração das relações pessoais (exclusão de elos familiares e comunitários). A inclusão social, assim, seria permitir a participação social.

No entanto, deve ficar claro que “o conceito de responsabilidade social não implica que o combate à desigualdade se torne o único objetivo de todos os museus, nem que a desvantagem e a discriminação são problemas que os museus devem desafiar sozinhos.” (SANDELL, 2002[18] apud AIDAR, 2002, p. 62) – o museu é importante para a sociedade pois é parte dela. Ele tem uma obrigação moral de intervir na realidade sempre que necessário, mas isso se dá porque deve ser considerado como parte integrante da sociedade em que está instalado. Sua principal contribuição está em colocar os valores humanos em primeiro plano, despertando a consciência crítica das pessoas de que podem mudar a sociedade em que vivem (HARDOY, 1992).

Guarnieri (BRUNO; FONSECA; NEVES, 2008) vê o museu como fenômeno social inserido em contextos mais amplos, ele “pode – e deve ser – um agente humanizador do processo de desenvolvimento do Homem e da Humanidade, num contexto totalizante e universalizante.” (GUARNIERI In BRUNO, 2010, p. 77). Sua grande tarefa no mundo contemporâneo é “a de permitir esta clara leitura de modo a aguçar e possibilitar a emergência (onde ela não existir) de uma consciência crítica, de tal sorte que a *informação* passada pelo museu facilite a *ação* transformadora do Homem” (ibidem, p. 204).

---

[18] SANDELL, Richard. *Museums, Society, Inequality*. Londres e Nova York: Routledge, 2002.

As mudanças sociais promovidas pelos museus podem se dar em três níveis: individual (esferas pessoais, psicológicas e emocionais; pertença, identidade), comunitário (museu como catalisador para processo de regeneração social) e societário (desenvolver sentimento de pertença e afirmação de identidade para grupos que podem estar marginalizados) (AIDAR, 2002, p. 57). Em um museu tradicional, isto se dá a partir da própria instituição, na maior parte das vezes, dentro do edifício do museu. Enquanto isso, nos museus de território, tais processos ocorrem dentro de um território de ação, cujo limite é aquele da própria comunidade a que serve (BARBUY, 1995, p. 219). Originalmente, foram estes que objetivaram ter um papel de despertar um senso de comunidade e suscitar uma tomada de consciência política e social (POULOT, 2013, p. 51).

Procurando dar conta da gama diversificada de museus e iniciativas museais, há muitas propostas de definição a respeito do que é um museu, inclusive de autores latino-americanos. Partiremos da definição hegemônica, desconstruindo-a e, em seguida, assimilando os elementos essenciais para explicar nosso objeto de estudo.

A definição mais difundida do que é um museu é dada pelo ICOM (2009), entendido enquanto “Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e do seu entorno, para educação e deleite da sociedade”.

Olhando-a com atenção podemos identificar diversos problemas, o primeiro já seria de defini-lo como sendo necessariamente uma instituição, ao que não se enquadram a totalidade dos museus de território, os quais podem ser encarados também como políticas culturais ou ferramentas patrimoniais (BARBUY, 1995, p. 209). Seria correto também pensar no museu enquanto processo[19], ou, como o define Rendón[20], um encontro, uma relação (quando nos encontramos “ativamos o museu”, quando nos vamos, o “desativamos”).

O fato de ser obrigatoriamente público também é um inconveniente, pois acaba por deixar de fora muitas iniciativas de particulares. Sem contar que encarar os museus enquanto espaço público não deve ser apenas de tê-los abertos ao público, mas também de permitir a participação pública. Além de que, “uma coisa é o museu ser público, outra é estar a serviço do público” (informação verbal[21]) – como Guarnieri (apud BRUNO; FONSECA; NEVES, 2008) nos coloca, ele não deve apenas ter uma função social, mas trabalhar conscientemente com a sociedade.

---

[19] A Conferência de Santiago (1972) já havia compreendido o museu enquanto processo e não apenas enquanto instituição, mas é a de Quebec (1984) que salientará os casos mais emblemáticos dos ecomuseus, museus de bairros, museus de comunidade, museus de vizinhança (MOUTINHO, 2010).

[20] RENDÓN, Carlos Edwin. Informação oral fornecida durante o Simpósio Colaborações Colômbia-Brasil em São Paulo a 23 de outubro de 2013.

[21] Informação fornecida por Camilo de Mello Vasconcellos em aula do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo na disciplina de Educação em museus: aspectos teóricos e metodológicos, em aula ministrada a 19 de agosto de 2013.

O fato de se falar apenas em testemunhos materiais exclui grande parte do patrimônio natural e cultural da humanidade, tendo em vista que parte considerável dele é imaterial. Embora se enfatize o museu enquanto guardião do patrimônio do acervo físico, cabe-nos questionar essa hegemonia e demonstrar que no fundo todo patrimônio traz consigo uma imaterialidade preservada. Quando um objeto qualquer se torna peça de museu, é inventariado, incorporado a um acervo, a uma coleção, o que se pretende não é apenas preservar tal objeto, mas principalmente todo o significado que ele traz consigo. Essa significância do objeto é intangível, e encontra nele sua expressão material.

A definição também não evidencia o caráter do museu enquanto arena e campo de luta (lugar de ação, em que se ganham as batalhas), distante da ideia de espaço neutro e apolítico de celebração da memória (produto da ação, em que se encontram os vencedores) (CHAGAS, 1999; LÉGER, 1992). Ela não permite compreender que ele se constitui enquanto "fórum de negociação da memória coletiva e de afirmação de identidades, sendo possível situá-lo como sujeito ativo na formulação de políticas públicas de desenvolvimento." (KASEKER[22]).

Embora tais considerações não invalidem a definição do ICOM, elas a limitam[23]. Ainda assim, é possível adotá-la parcialmente, complementando-a com outras definições, como a proposta por López Rosas (informação verbal[24]), que adota o museu como sendo "una institución que media los procesos de patrimonialización de la cultura material e inmaterial, en una relación compleja con el mercado y el campo cultural y el campo político, en el contexto de comunidades específicas"[25].

A própria legislação brasileira oferece também um trato interessante, enquadrando do mesmo modo "as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades" (BRASIL, 2009).

Permitimo-nos, então, compreender o museu enquanto instituição ou processo que lida com o patrimônio material e imaterial através de sua coleta ou registro, salvaguarda, pesquisa e difusão, atuando com a sociedade e visando seu desenvolvimento cultural e socioeconômico. Esse enquadramento não nega as definições apresentadas, mas possibilita aceitá-las de maneira conjunta e equilibrada atendendo às especificidades de um trato com uma proposta de musealização do território.

---

[22] KASEKER, Davidson Panis. Informação oral fornecida na ocasião da qualificação para o Mestrado do referido autor em São Paulo, a 31 de outubro de 2013.

[23] Cabe observar, no entanto, que essa definição tem sido alterada ao longo dos anos a partir de discussões que ocorrem nas conferências gerais do ICOM e é sempre um consenso estabelecido entre profissionais.

[24] Informação fornecida por William Alfonso López Rosas durante o curso Una mirada al sector de museos en Colombia em aula do dia 10 de setembro de 2013.

[25] Em tradução livre: "uma instituição que media os processos de patrimonialização da cultura material e imaterial, em uma relação complexa com o mercado e os campos cultural e político, no contexto de comunidades específicas".

3.2 MUSEOLOGIA

Um dos objetivos do presente capítulo é explorar a noção do que é Museologia e, tal qual nas demais partes deste trabalho em que apresentamos os conceitos utilizados, justificar a opção por um entendimento do termo em detrimento de outros, segundo uma linha teórico-metodológica adotada.

Para isso dividimos nossa exposição em três partes. Na primeira delas nos esforçamos para trazer um histórico da evolução do entendimento do que é a Museologia, tal histórico contempla três frentes que julgamos serem interessantes para explorar o termo. Uma das frentes trata como e quando o termo é cunhado, outra explora a adoção e amadurecimento do termo segundo a produção museológica brasileira, e uma última explora a própria produção nacional no que se refere à Museologia e aos museus existentes.

A segunda parte procura ressaltar a participação popular nos museus brasileiros, com atenção às possibilidades abertas pela legislação nacional, diferenciando ainda o que é idealizado e o que é realizado no que se refere às práticas museológicas.

A última parte do que queremos expor explora em particular o assunto deste capítulo, definindo o que é Museologia e justificando a adoção da acepção selecionada dentro do contexto do nosso trabalho.

3.2.1 Apanhados históricos

O título deste tópico procura sugerir que o esforço de nossa redação não foi no sentido de traçar um histórico amplo e profundo sobre a Museologia, mas de trazer elementos de sua historicidade que sejam importantes para a definição que aqui adotamos e para a linha de raciocínio que pretendemos seguir. Os apanhados podem sugerir, a princípio, a inserção de elementos disparatados, no entanto a ideia é que os elementos que vierem à tona contribuam no reconhecimento de uma opção válida para compreender uma Museologia capaz de tratar dos museus de território.

O primeiro elemento que queremos trazer é o registro da obra de Samuel Quiccheberg (apud MAIRESSE; DESVALÉES, 2005, p. 3), que produziu um tratado sobre museus em 1565[26], tornando-se a primeira pessoa a realizar um estudo museológico, por mais que não tenha adotado o termo Museologia. Ao longo desse tratado procura definir o que são os museus, classificá-los e explorar como deveriam ser utilizados, apontando suas

[26] Inscriptiones vel Tituli Theatri.

fragilidades e potencialidades. Revela assim um empenho que hoje é esperado de um museólogo, mas que muitas vezes é difícil de ser aplicado devido a múltiplos contextos que dificultam o exercício dos profissionais da área. De qualquer forma, é interessante notarmos que tal preocupação já é antiga e procura evidenciar que o museu não é apenas um depósito de objetos, um mausoléu, mas sim um veículo de comunicação, de externalização de um conhecimento produzido.

O termo Museologia aparece no meio do século XIX, registrado pela primeira vez na obra de Georg Rathgeber de 1839[27], sendo precedido pela menção ao termo Museografia na obra de Neickel em 1727[28] (ibidem pp. 9 e 10). Nesse instante, ambos os termos procuram designar a mesma coisa; as nuances, se é que existem, são mínimas. Tanto um quanto outro era entendido como o "conjunto de técnicas relativas à gestão e organização dos museus[29]" (ibidem, p. 11). Será necessário o esforço de mais algumas décadas para que a Museologia venha a ser definida enquanto área do conhecimento autônoma, distinguindo-se da Museografia, a qual passa a ser entendida como o trabalho prático no museu, ou, como enuncia Guarnieri (BRUNO, 2010, p. 79), o conjunto de técnicas de conservação e exposição somado ao histórico dos museus e das coleções.

O ICOM, congregando profissionais de diversos países através do Comitê Internacional para a Museologia (ICOFOM), contribui com essa discussão, buscando uma conceituação mais adequada do que é Museologia, consagrando a distinção básica entre os aspectos teóricos (Museologia) e os aspectos práticos e a dimensão aplicada (Museografia), incorporando a trans, inter e multidisciplinaridade, bem como se atentando a seu caráter social.

Os principais marcos históricos, porém, são os eventos que definirão novas posturas museológicas, dos quais gostaríamos de citar alguns. Primeiro o seminário da UNESCO[30] sobre a Função Educativa dos Museus, realizado em 1958 no Rio de Janeiro no contexto do pós-guerra em que muitas instituições questionavam suas práticas e funções, onde então se procurou questionar o papel educativo dos museus, servindo como ponto de reflexão importante até hoje, por mais que seus impactos tenham sido muito pontuais. Nessa ocasião evidenciou-se a preocupação com a educação não-formal, mas ainda muito atrelada à educação escolar, e destacou-se muito a necessidade de se pensar na criança – público durante muito tempo ignorado pelos museus.

---

[27] Aufbau der niederländischen Kunstgeschichte und Museologie.
[28] Museographia.
[29] Do trecho original: "On retrouve ainsi, à la même époque, deux acceptions différentes: tantôt, la muséologie est présentée comme l'enseble des techniques relatives à l'aménagement ou l'organisation des musées, tantôt, c'est la muséographie qui est définie comme telle'.
[30] Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, do inglês, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

A Jornada de Lars em 1966 servirá para abordar os museus de sítio e mais tarde os ecomuseus, bem como os museus de vizinhança norte-americanos, o que resultará que em 1971 o tema seja debatido durante a 9ª Conferência do ICOM em Grenoble, destacando o papel social do museu, que será afirmado e reverberará amplamente após a Declaração de Santiago em 1972. Nesse ano foi realizada, conforme já mencionado, uma mesa-redonda no Chile que propôs o conceito de museu integral (que deveria dar atenção a todas as dimensões humanas) e a noção do museu enquanto ação (sendo um instrumento dinâmico de mudança social), tendo um papel político e integrado à comunidade. O pensamento de Paulo Freire influenciou muito este evento, embora ele não tenha podido estar presente devido à conjuntura nacional em que o governo brasileiro optou por enviar outro representante. No Brasil, o documento de 72 é recuperado apenas em 1995 em seminário do ICOM-Brasil – a defasagem se deu muito em função do regime em que o país vivia, como veremos mais adiante.

Em 1984 surge em Quebec um movimento de ruptura com a Museologia em voga, propondo alternativa que ficará conhecida como Nova Museologia. O evento evidencia a possibilidade de museus diversos, distintos dos tradicionais. Santiago já havia compreendido o museu enquanto processo e não apenas enquanto instituição, mas é Quebec que salientará os casos mais emblemáticos dos museus de território. Posteriormente a Declaração de Caracas, em 1992, ratifica as reflexões geradas até então, notadamente na América Latina, e atualiza o conceito de Santiago para museu integrado, reconhecendo que a proposta da época não era plenamente participativa[31]. Cabe salientar que nesse ano foi realizado o 1º Encontro Internacional de Ecomuseus, dentro do contexto da Eco-92, da mesma forma que o conceito fora apresentado na conferência do meio ambiente trinta anos antes.

Notamos assim certo esforço na constituição de uma definição de caráter amplo e aceito na comunidade internacional. O Brasil acompanhará essa discussão e inclusive contribuirá com ela como veremos adiante, mas antes vale trazer para a discussão a evolução do cenário museológico brasileiro ao longo desse processo, pois o fazer museal mantém uma estreita relação com a noção de Museologia que prevaleceu no país.

É possível falar de um passado museológico no Brasil, mas não de um passado museológico brasileiro, tendo em vista que em sua formação a mentalidade predominante no cenário ainda era altamente colonial, sem se ater às questões locais, mas simplesmente transpondo um modelo europeu para dentro do âmbito das práticas brasileiras (GUARNIERI In BRUNO, 2010, p. 95). Ainda assim, o Brasil foi pioneiro na América do Sul na criação de um curso de Museologia em 1932 por iniciativa de Gustavo Barroso em plena Era Vargas

[31] A esse respeito, conferir BRUNO, 2010, v. 2, pp. 61-66 e pp. 119-129.

(ibidem, p. 89), o chamado Curso de Museus (RJ). Tal curso tinha caráter técnico e posteriormente foi equiparado a uma graduação, sendo que em 1969 já surgia um curso de graduação em Museologia em Salvador (BA). Novo alento é dado com a criação do curso de Especialização na área na Fundação Escola de Sociologia e Política (FESP) em São Paulo no ano de 1978, por iniciativa de Waldisa Rússio Camargo Guarnieri. A profissão é regulamentada apenas em 1984, permanecendo ainda pouco aquinhoada, tendo um impacto maior a partir dos anos 2000 quando passa a haver uma proliferação de cursos de graduação em Museologia em 2006 com a iniciativa do governo federal através do programa Reuni[32] e com a criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) em 2009, vinculado ao Ministério da Cultura, sucedendo o IPHAN nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais.

Os primeiros museus criados no Brasil são herança colonial, tendo sido criados ainda sob a colônia ou Império e muito atrelados a uma visão eurocêntrica, servindo como instituições de apoio a pesquisadores estrangeiros e viajantes, e pouco se atentando para a realidade social local. Mesmo com o advento da República, estas heranças coloniais contidas nos museus ainda eram utilizadas para reafirmar as ideologias das classes hegemônicas. Quase que em sua totalidade, estas iniciativas se davam pelo poder instituído do Estado e tinham um discurso legitimador do poder. O próprio Curso de Museus faz parte desse processo e denota muito bem a clara posição da Museologia nacional assumida até então.

Com a redemocratização pós-Vargas predomina a criação de museus de arte como o Museu de Arte de São Paulo (MASP), o Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro e de São Paulo (que origina o Museu de Arte Contemporânea, hoje integrado à USP), entre outros cujo foco não será mais em museus históricos, antropológicos e etnológicos. Outra característica desses museus é que eles passam a ser criado por iniciativa privada.

Em seguida, sob novo regime ditatorial, durante o governo militar, o museu servia para manter o *status quo*, pois não exercia sua função de questionar a realidade, seu papel de instrumento transformador da sociedade[33]. Desta forma, não despertava grande interesse ou atenção por parte do governo, não sendo atingido pela intervenção estatal como com censura ou outras sanções. O aparato governamental terá como foco áreas como a educação, o cinema, o teatro, a música, entre outras, que na efervescência do período questionava o que estava estabelecido, sugeria alternativas, desafiava o poder – movimento

[32] Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação do governo federal, e objetiva promover a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Nesse contexto, novos cursos foram criados em universidades federais, inclusive de Museologia.

[33] Há exceções, como o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) que, recém-inaugurado em 1963, sob a direção de Walter Zanini (1925-2013), promoveu experimentações diversas com muita liberdade no âmbito da pesquisa e das exposições (em grande parte, de jovens artistas) em pleno governo militar.

do qual a Museologia nacional parecia, com louváveis exceções, ignorar. No entanto, é nesse período que eclodem no mundo discussões de mudanças significativas no pensamento museológico, as quais não serão incorporadas de imediato pelo Brasil, por mais que no país surjam nomes como o de Guarnieri justamente nesse momento.

No período de redemocratização após o governo militar, o Estado reduz a intervenção nas políticas culturais e delega poder para as iniciativas privadas, e é nesse momento que se reaviva contato com contribuições como o pensamento da Nova Museologia, o conceito de museu integral/integrado, as contribuições de Santiago (Chile), Quebec (Canadá) e Caracas (Venezuela). Por fim, chega-se ao governo Lula, em um rompimento com o discurso de nação vigente desde 1930, valorização do discurso multicultural e um olhar diferente para os museus que levará à criação da Política Nacional de Museus em 2003 e à criação do IBRAM em 2009.

Vale observarmos que mesmo com alguns descompassos em relação ao debate que acontecia no mundo, o Brasil não se viu à revelia da Museologia internacional, muito pelo contrário, ele sempre foi capaz de em maior ou menor grau receber sua influência e fornecer suas contribuições. Tanto é assim que quando o ICOM é criado em 1946, tem o Brasil como um de seus membros-fundadores. O país também logo cedo cria um comitê nacional (ICOM-Brasil) em 1948, um ano após o termo de cooperação entre o ICOM e a UNESCO ser firmado em 1947 (MORO; NOVAES, 2010).

3.2.2 O fazer museal participativo no Brasil

Vimos até aqui a formulação da definição de Museologia no cenário internacional e sua adoção no Brasil. No terceiro e último tópico procuraremos expor de maneira sólida o conceito de Museologia que cabe para tratar de um museu de território. Aqui procuraremos expor o papel da sociedade nas questões museológicas.

Observemos inicialmente que nossa legislação está fortemente embasada na Museologia tradicional, por mais que desde a redemocratização já havia articulação por uma Política Nacional de Museus de caráter participativo. É assim que o atual Estatuto dos Museus, instituído em 2009 e regulamentado em 2013, prevê que os planos museológicos sejam realizados preferencialmente de forma participativa (BRASIL, 2009, art. 46, § 2º). Abre-se então a possibilidade da participação popular na constituição dos museus, no entanto a mesma não é de caráter obrigatório, de forma que a difusão dessa possibilidade de apropriação do museu por parte da população é muito deficiente, quando seria o ideal. Se o museu possui, de alguma forma, um caráter público, ele deve se abrir de diferentes

maneiras à sociedade, não apenas nas visitas, mas inclusive nas decisões que determinem seu futuro.

Ocorre que não é apenas por parte de falta de interesse de uma das partes que essa participação não se efetiva. Ela por si só é difícil de ser concretizada, à medida que envolve um esforço e comprometimento de muitas partes. Dessa maneira, é mais adequado trabalhar com pessoas-recurso que com uma dada comunidade por inteiro. O conceito de pessoas-recurso, proposto por Varine-Bohan (2012) é que representantes da comunidade se integrem plenamente da participação dos museus, no caso em particular principalmente da elaboração dos planos museológicos, e repliquem junto a seus pares suas experiências, de forma que todos tenham condições de se apropriar do museu e suas questões museológicas.

Embora seja interessante que todos tenham voz e voto na elaboração da concepção de um museu, é importante destacar que se faz necessário também profissionais aptos a tratar da viabilidade técnica das intenções e de pessoas que sejam capazes de conduzir as negociações, já que o planejamento museológico parte de algo específico que é a teoria museológica, exigindo pessoas que a conheçam e dominem. Nesse meio, o museólogo é indispensável, ele é o catalisador, articulador de diferentes conhecimentos.

Reparar ainda que há uma assimetria na relação entre o museólogo (e outros mediadores técnicos) e os demais participantes populares. Isso não invalida ou atrapalha o processo, muito pelo contrário, a incapacidade de ter esse discernimento é que pode fazer ruir um projeto que esteja em elaboração, pois acaba não se reconhecendo os caminhos por onde se deve seguir e dá margem para todo tipo de intervenção, quando na verdade nem toda manifestação é pertinente à problemática em questão. O papel do mediador no planejamento participativo não é de aceitar tudo que a comunidade propõe, mas sim de provocar e sugerir caminhos. Cabe ao museólogo ou outro profissional apto reconhecer e reconduzir a negociação para que se estabeleça algo concreto e útil a toda comunidade.

Há diferentes metodologias participativas para a elaboração de um plano museológico, uma delas é colaborativa, em que há uma trajetória e cada um colabora em um ponto e em uma atividade; outra é compartilhada, em que tudo é colocado para todos ao que se segue junto compartilhando problemas e soluções[34]. Não há uma hierarquia entre essas metodologias, cada qual pode ser mais adequada a um contexto que outra. Se a comunidade é unida, comprometida e possui disponibilidade para trabalhar conjuntamente a todo instante, é provável que a participação compartilhada seja mais adequada; caso cada um tenha interesse em contribuir mais especificamente em uma parte ou outra do processo,

[34] Informação fornecida por Camila A. de Moraes Wichers em aula do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo na disciplina de Planejamento museológico: da Museologia Tradicional à Sociomuseologia, em aula ministrada a 22 de setembro de 2014.

ou ao longo dele mas com uma atividade pré-determinada, a metodologia colaborativa é a mais indicada.

Esse processo de apropriação decorre em grande parte de compreender o que é um museu e como utilizá-lo, é uma certa pedagogia museológica decorrente do entendimento da função social da Museologia. Através dessa se reconhece uma sucessão de atividades iniciando com uma apropriação (a partir de uma tomada de consciência), proteção (a partir de um comprometimento), intervenção (mudança do objeto, do sujeito ou mesmo da realidade) e devolução (resultado final) da própria Museologia.

Observemos, contudo, conforme nos expõem Guarnieri e Bruno (GUARNIERI, 1984[35] apud BRUNO, 2006), que embora haja uma intencionalidade em tornar a Museologia algo determinado, a efetiva realização desse intento não é plenamente alcançada, sendo assim possível diferenciar uma Museologia postulada (desejada, sonhada) diferente de uma Museologia real (existente). Se o que se almeja é um fazer museal inclusivo e democrático que respeite as normas técnicas e as posturas metodológicas, o que se verifica existir é uma padronização do fazer museal devido a uma imposição do mercado ou ditado por modismos da comunicação em massa, além de haver práticas museológicas em função de apoios político-empresariais, por mais que estes sejam pontuais.

Discutir o fazer participativo no Brasil em nosso projeto é importante para oferecer alternativas de ações comunitárias que superem o paternalismo e a dependência de entidades estatais ou privadas. Permite, assim, um exercício da Museologia capitaneado pela população e seus interesses, mediado por um corpo técnico qualificado e não submetido aos interesses particulares de grupos empresariais e políticos.

3.2.3 A Museologia

Iniciamos este tópico com a proposição de uma pergunta: o que é Museologia?

Se, como procuramos demonstrar, a definição de museu é deveras controversa, podemos acreditar que o mesmo se dá com a definição de Museologia. De forma simplista, analisando a formação da própria palavra, podemos entendê-la enquanto o estudo do museu. O sufixo logia (*logus*) tem como tradução algo como “palavra”, no entanto seu entendimento mais adequado seria “estudo”. Presente em outras áreas, designa o que é estudado. Assim, a Biologia é o estudo da vida, a Geologia é o estudo da Terra, a Antropologia é o estudo do homem. Pressupõe-se que a Museologia seja o estudo de algo:

[35] GUANIERI, Waldisa Rússio Camargo. Texto III *In*: *Produzindo o Passado* – Estratégias de construção do patrimônio cultural. São Paulo: Brasiliense, 1984.

do museu. Mas de que museu estamos falando aqui? O conceito nos remete à discussão feita anteriormente – se há diferentes museus, há diferentes museologias.

Reconhecemos a Museologia enquadrada dentro das ciências humanas e sociais, e tal qual outras expressões dessa área, é difícil estabelecer um consenso sobre sua definição. Há tendências e rupturas ao longo do processo histórico tratado anteriormente, com um espectro que compreende desde uma Museologia tradicional até a Sociomuseologia, mas ainda assim permitindo apontar para um entendimento comum do que é, por mais que não se alcance um consenso quanto ao seu caráter: alguns são da opinião de que é amplamente aceita a definição da Museologia enquanto ciência, Gregorová, Guarnieri e Bruno (2010, p. 123) preferem defini-la como sendo uma disciplina científica em vias de formação, há também quem a defenda ser o trabalho prático do museu, além de haver dúvidas se está ou não restrita a museólogos. O certo é que ela é um fenômeno epistemológico, diferente do museu que é um fenômeno histórico (BRUNO, 2006, p. 10).

A definição de Museologia mais adequada para os propósitos desse trabalho é dada por Guarnieri (BRUNO, 2010, pp. 78, 123-126, 138, 147 e outras) quem a define como sendo uma disciplina que tem por objeto de estudo (ou tendência de conhecimento, como prefere Stransky) o fato museológico, o qual é entendido como sendo a relação entre seres humanos e a realidade em um cenário institucionalizado (o museu).

Ela fundamenta-se na ideia de preservação, a qual é capaz de desencadear processos orientados para a construção da identidade (BRUNO, 1999, p. 134). A essa preservação estão subordinadas as demais atividades dos museus (e demais processos museais) como coleta, pesquisa, salvaguarda e comunicação.

A Museologia, portanto, é uma área do conhecimento que estabelece ligações cognitivas e afetivas entre as relações patrimoniais e os diferentes segmentos da sociedade, seu cerne é estudar a realidade a partir de um recorte patrimonial. O estabelecimento dessa relação determina o campo essencial encontrado em cada museu (fato museal), o eixo estruturador de seu patrimônio, aquilo que define a vocação da instituição ou do processo instituído, sua natureza, inclusive sua tipologia, conforme nos explica Bruno (2006, pp. 15-16). Reconhecemos a preocupação essencial da Museologia voltada para dois grandes problemas: o primeiro (fenômeno museológico) está no campo de interlocução, em identificar e compreender o indivíduo ou a sociedade frente a seu patrimônio; o segundo (processo museológico), no campo de projeção, atento a como o processo de transformação do patrimônio em herança contribui com a construção de identidades (ibidem p. 15)[36].

[36] Um exemplo do reconhecimento desse fato, fenômeno e processo museológicos pode ser dado com o próprio Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade de São Paulo (USP). O museu estuda os vestígios materiais que permitem compreender a humanidade – grosso modo isso define o fato museal; isso não deve ficar na retórica, a prática da conservação e pesquisa garante a realização de um fenômeno museológico; quando

O enunciado proposto por Guarnieri apresenta forte influência de pesquisadores como Zybnek Z. Stransky (1980 apud MENSCH, 1994, p. 10), Vinos Sofka (1976 apud MAIRESSE; DESVALÉES, 2005, p. 22) e principalmente Anna Gregorová (1981 apud MENSCH, 1994, p. 12) – nomes da Europa Oriental importantes para o pensamento museológico, os quais chegam ao Brasil através do contato de Guarnieri com esses autores, diferenciando-se assim de outros estudiosos brasileiros da área que se mantinham fiéis às produções francesas e inglesas. Esse vínculo com o leste europeu fará com que Guarnieri nos deixe um legado singular, a partir do qual é possível explorar a oposição entre utopia e planejamento (o imaginado e o praticado), a perspectiva social da Museologia (museu como local de transformação social) e do museu no trato com a inclusão (em suas mais diversas acepções), a proposição de uma estrutura epistemológica que diferencia uma Museologia geral, uma Museologia especial e uma Museologia aplicada, além de sua principal contribuição: a proposição do fato museal. Esse percurso permite que a Museologia nacional dê um salto com a questão teórico-metodológica.

Esse caminho trilhado também permitirá que em uma fase mais recente a Museologia supere seu entendimento como o estudo puramente dos museus. Afinal, como é sempre exemplificado na literatura pertinente, se a Pedagogia não é o estudo das escolas, nem a Medicina é o estudo dos hospitais, por que deveria ser a Museologia o estudo exclusivamente dos museus? É através do empenho iniciado pelos referidos autores da escola do leste europeu que a Museologia deixa de ser vista atrelada exclusivamente ao museu, ganhando uma dinâmica maior e sendo entendida como o saber do homem face à realidade (MAIRESSE; DESVALÉES, 2005, p. 26). Dessa forma, como concordam Bruno (1999, 2006), Cury (2009) e Mensch (1994), a Museologia não se restringe ao museu, mas estende-se até onde estão as relações dos seres humanos com seu patrimônio, ou como melhor definiria López Rosas, a Museologia é um “Fundamento disciplinario de todas las prácticas culturales relacionadas con la construcción social del património, la memoria y la identidad” (informação verbal[37]).

O enquadramento da Museologia proposto por Guarnieri dentro das ciências humanas e sociais explicitado anteriormente é importante de ser levado em conta para a definição de Museologia que aqui adotamos, pois tal compreensão leva-nos a encarar o museólogo enquanto um trabalhador social e o museu enquanto local de convívio social. Essa compreensão está totalmente inserida dentro do que conhecemos por Sociomuseologia.

---

isso reverbera na sociedade executa-se um processo museológico. A compreensão dessa sequência formada por fato, fenômeno e processo é importante para o planejamento e gestão museológica.

[37] Informação fornecida por William Alfonso López Rosas durante o curso Una mirada al sector de museos en Colombia em aula do dia 10 de setembro de 2013. Em tradução livre: “Fundamento disciplinar de todas as práticas culturais relacionadas com a construção social do patrimônio, da memória e da identidade”.

A Sociomuseologia é uma escola do pensamento que em muitos pontos se contrapõe à Museologia tradicional, ela é o desdobramento acadêmico do movimento denominado Nova Museologia, e o que conduziu a ela foi o alargamento da noção de patrimônio e seu entendimento enquanto construção coletiva. O que a diferencia da Museologia dita tradicional é a abrangência do fato museal – quanto mais restrito, em geral mais tradicional; ao passo que quanto mais aberto, mais próximo à Sociomuseologia (informação verbal[38]).

O Movimento da Nova Museologia surge nos anos 1980 para qualificar certas experiências da década anterior (MAIRESSE; DESVALÉES, 2005, p. 33), foi formado em grande parte por professores e líderes comunitários que atuavam em suas comunidades de origem em ações contra agressões ambientais e sociais. Nesse sentido a Museologia poderia servir enquanto ato ou instrumento político e auxiliar no desenvolvimento das comunidades locais, procurando colaborar na solução de seus problemas, na valorização das pessoas e do ambiente, contribuindo com o refinamento da noção de pertencimento e na valorização da autoestima dos indivíduos e da sociedade (BRUNO, 2006).

Vemos assim o campo de ação do museólogo, no entendimento de Guarnieri, enquanto trabalhador social, não por trabalhar a sociedade mas por trabalhar com a sociedade[39], segundo ela (BRUNO, 2010, p. 226) ele "não é, hoje, um mero conhecedor de objetos em suas características físico-técnicas, mas um conhecedor do objetual, do humano e do social e das suas múltiplas redes de interações possíveis" (grifos da autora). Dessa forma, colecionar, documentar, conservar e interpretar são apenas meios de a Museologia atingir um fim, o qual seria promover benefícios sociais (vide o que comentamos acerca da inclusão social nos museus).

Esse processo leva a uma série de rupturas no cenário museológico, dentre as quais podemos destacar: 1. uma mudança de foco do colecionismo para o fato museal, do espaço expositivo para o espaço de convivência e sociabilidade; 2. passagem do caráter do museu enquanto templo para um caráter de fórum; 3. uma mudança em que o espaço deixa de ser meramente expositivo para ser também um espaço de sociabilidade; 4. um processo através do qual o museu se afasta de um caráter meramente ilustrativo para assumir um papel ligado à produção de conhecimento.

Esse viés museológico apresentado pela Sociomuseologia nos traz olhares de difícil acesso para a Museologia tradicional. Um exemplo claro disso é quanto à curadoria ou

---

[38] Informação fornecida por Maria Cristina Oliveira Bruno em aula do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo na disciplina de Planejamento museológico: da Museologia Tradicional à Sociomuseologia, em aula ministrada a 1 de setembro de 2014. A mesma informação é reforçada em aula ministrada por Camila A. de Moraes Wichers no âmbito da mesma disciplina em aula de 22 de setembro de 2014.

[39] Segundo a autora observa em nota de seu trabalho (In BRUNO, 2010, p. 153), o "trabalhador social" tem aqui o sentido que lhe dão Florestan Fernandes e Paulo Freire, como sendo aquele que não apenas exerce a função social de seu trabalho, mas que através deste é capaz de atuar conscientemente para uma mudança social.

processo curatorial, a cadeira operatória do museu que é expressa por Meneses (1986[40] apud CURY, 2009) como sendo o ciclo completo de atividades relativas ao acervo, a cadeia operatória em torno de um objeto, ou melhor, de um patrimônio. Em grande parte, essa compreensão está atrelada à Museologia tradicional. Mas seria possível encontrá-la no âmbito da Sociomuseologia e, em particular, em um museu de território? Acreditamos que sim. As ações do processo curatorial iniciam-se com a formação de acervo; como explicitado em outra oportunidade, acreditamos que qualquer patrimônio pode vir a constituir um acervo museológico – é o trato diferenciado com esse patrimônio e não apenas a sua retirada de seu contexto original que o tornam um componente do acervo. Nesse sentido, o patrimônio inventariado já tem um trato museológico definido e contribui na constituição de um acervo, esteja ele *in situ* ou não.

A pesquisa também é fundamental no processo curatorial, pois é ela que permitirá conhecer mais a fundo dado patrimônio e a relação das pessoas com ele bem como a realidade em que essas pessoas estão inseridas. Tal pesquisa deve ser relevante para essa comunidade, colaborando para sua autoafirmação e para apontar soluções para os problemas que enfrenta – não carece necessariamente que essa contribuição seja de grande vulto, mas que seja significativa, que contribua na formação crítica dos indivíduos, que gere um conhecimento pertinente.

A salvaguarda também é parte integrante desse processo. É comum concebê-la como a guarda e conservação de objetos materiais retirados de seu contexto, extinguindo seu valor de uso e muitas vezes de troca, conservando apenas sua carga simbólica. Isso é útil e importante, inclusive nos museus de território, mas não deve ser encarado como obrigação perante todo patrimônio musealizado. A adoção de inventários e de políticas patrimoniais permite que um patrimônio seja conservado ainda que permaneça em uso. Aliás, algumas formas de patrimônio necessitam permanecer em uso para que sejam preservadas, é o caso do patrimônio imaterial.

Um exemplo hipotético seria de um museu de dança, o qual não poderia salvaguardar certas expressões artísticas pelo registro de imagem e som e também por promover a perpetuação dessas mesmas expressões? Da mesma forma, um museu de território de uma comunidade tradicional, não permite que sua gastronomia, sua religião, seu linguajar, bem como diversos de seus hábitos sejam conservados justamente com o registro dos mesmos e com o incentivo para que não sejam descontinuados? Acreditamos que sim. E não apenas acreditamos que sim, como acreditamos que podem ser essas as funções de certos museus, pois isso também pode ser compreendido como conservação e documentação museológica.

---

[40] UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Relatório elaborado pela Comissão designada pela Portaria GR. 2073 de 15/07/1986. ARRUDA, José Jobson de Andrade (Org.).

Guarnieri tem uma observação interessante relacionada a esse raciocínio que aqui apresentamos:

> Quando uma sociedade não apenas se esquece de preservar o seu patrimônio oral, usos e costumes, mas também relaxa o registro e suas técnicas, não estará, de alguma maneira, se preparando para a assimilação aleatória e indiscriminada de qualquer outros valores nessas áreas, esquecendo matrizes informativas de um desenvolvimento autônomo e endógeno e sujeitando-se à adoção de padrões que não lhe serão necessariamente os mais benéficos em termos sociais, ainda que possam estar mais próximos de uma pretensa ou verdadeira modernidade? (GUARNIERI In BRUNO, 2010, p. 154)

A reflexão proposta pela autora parece validar o nosso raciocínio.

Por fim, a comunicação, comumente dada através da exposição e de serviço educativo (mas também através de publicações e da elaboração de outros materiais e por outros meios), é outra ponta desse mesmo processo. Em um museu de território ela pode se dar simplesmente através do exemplo, na vida cotidiana dos habitantes do território de ação. Mas também pode se efetivar através da mediação para visitantes, em que haja a tomada de consciência do que vai ser comunicado, de seus processos constituintes que permitam reconhecer e questionar a própria comunidade e assim levá-la aos visitantes, fazendo não apenas com que eles a percebam, notem suas características, mas gerando uma reflexão crítica que inclusive permita aos mediadores e aos demais indivíduos, reconhecerem a própria comunidade na qual estão inseridos. É essencial que esse processo de comunicação seja constantemente crítico e não se torne mecânico, pois se assim o for, haverá apenas uma “transmissão” e não a produção de um conhecimento, não haverá reflexão e a comunidade acabará servindo ao turista, sendo que a prática museológica perde o sentido para o próprio local em que foi estabelecida.

As práticas museológicas inclusive decorrentes da Nova Museologia procuram recuperar o protagonismo das comunidades, valorizando-as a partir de sua própria ação, por mais que se conte com colaboração externa, além de procurar rever o museu como parte importante do patrimônio coletivo, tanto enquanto instituição quanto pelo acervo que guarda. Todo esse processo, por mais que se desenvolva em um museu comunitário, necessita de um curador ou de um corpo curatorial. Essa pessoa ou grupo de pessoas não deve ser apenas a autoridade definitiva do museu em questão, mas deve servir como facilitador entre as pessoas e o patrimônio (AIDAR, 2002, p. 61).

Vemos assim, que a Museologia que encontramos hoje e que adotamos no caso aqui estudado é essencialmente política, e é esse entendimento na perspectiva da Sociomuseologia que justifica o recorte teórico-metodológico adotado para tratar da musealização do território, afinal as transformações socioespaciais serão decorrentes justamente dessa ação política, iniciando com a tomada de consciência e reflexão crítica da

realidade e sua posterior intervenção em prol de mudanças significativas que de fato venham a humanizar os seres humanos, tornando-os menos desiguais e mais integrados aos ambientes em que vivem.

3.3 MUSEALIZAÇÃO

Chegamos aqui com os principais conceitos de nossa pesquisa tendo sido devidamente esclarecidos, restando-nos apenas fazer o mesmo com o termo musealização, o qual, inclusive, está presente no título de nosso trabalho.

No início deste capítulo em que exploramos o que é um museu, trouxemos elementos para justificar que o território pode ser encarado enquanto um novo processo museológico, constituindo-se assim em um museu dentro das perspectivas abertas pelo movimento da Nova Museologia e embasado no arcabouço teórico-metodológico da Sociomuseologia, conforme visto na seção anterior. Assim, musealizar o território é possível, mas o que isso significa exatamente? Veremos a seguir.

Dentro da Museologia, a musealização é um rótulo compreendido quase que no senso comum, tanto por museólogos como por outras pessoas que tenham a mínima familiaridade com a área. É perfeitamente possível falar em musealização sem defini-la, no entanto, o procedimento que adotaremos é, após ter revisitado autores que abordam o assunto e analisado suas definições, apresentar uma síntese de diferentes colaborações trazendo os elementos que nos auxiliarão a tratar do que intitulamos como sendo a musealização do território.

Em primeiro lugar devemos entender que o termo musealização está relacionado com os museus e com a Museologia. Ele indica um processo no qual algo se torna parte integrante de um museu, seja ele tradicional ou algum novo processo museológico, ou no mínimo permita ser tratado segundo os pressupostos da Museologia. Seria então possível distinguir o enquadramento de algo no museu e na Museologia com termos diferentes? Poderia se dizer que museificação é tornar algo parte do museu enquanto que musealização seria enquadrar um objeto dentro do escopo da Museologia? (BARBUY, 1995 p. 220) Cremos que sim, mas a adoção desses termos só faz sentido se não chamarmos os novos processos museológicos de museu; à medida que os abordamos com a adoção do mesmo rótulo, como fazemos nesse trabalho, perde a coerência o uso de dois termos distintos. Assim, nossa opção é por nos atermos à musealização, compreendendo-a tanto como o enquadramento na Museologia (inclusive na Sociomuseologia) como nos museus (inclusive os museus de território e outros processos museológicos).

Além disso, o termo museificação pode ser encarado de maneira pejorativa, passando a ideia de “petrificação” / “mumificação” de um lugar vivo (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013), o que de forma alguma é o que esperamos que ocorra em meio a esse processo.

A musealização é um processo de significação ou ressignificação de um objeto, preocupando-se com as informações que ele traz em termos de documentalidade, testemunhalidade e fidelidade (GUARNIERI In BRUNO, 2010, p. 205), transformando-o em *musealium* ou *musealia* – um objeto de museu, integrado no campo museal (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 57), pressupondo assim que musealizar significa também preservar.

Embora esclarecedor, esse parágrafo nos põe diante de diversos outros termos com significados muito particulares, os quais necessitam serem entendidos para que a noção de musealização seja compreendida adequadamente.

A primeira ocorrência do termo *objeto* na definição acima diz respeito aos elementos da realidade existentes fora dos seres humanos, os quais estes são capazes de identificar a partir de sua própria percepção e consciência. Os seres humanos, inclusive, podem interferir e alterar esses objetos, dando-lhes novas funções, valores e significados, tornando-os artefatos – objetos modificados pela intencionalidade humana (GUARNIERI In BRUNO, 2010, p. 148). Tanto uma diminuta ponta de flecha quanto uma grandiosa paisagem podem ser consideradas um objeto ou artefato, cada qual carregando consigo uma série de informações.

Acerca dessa informação trazida pelo objeto segundo a interpretação humana, Guarnieri (ibidem) nos esclarece que

> (...) as palavras Documentalidade e Testemunhalidade têm, aqui, toda força de sua origem. Assim, Documentalidade pressupõe “documento”, cuja raiz é a mesma de *docere* = ensinar. Daí que o “Documento” não apenas diz, mas ensina algo de alguém ou alguma coisa; e quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Testemunhalidade pressupõe “testemunho”, cuja origem é *testimonium*, ou seja, testificar, atestar algo de alguém, fato-coisa. Da mesma maneira que o documento, o testemunho testifica algo de alguém a *outrem*. Quem testemunha afirma o que sabe, o que presenciou: isto é, o testemunho tem o sentido de presença, de “estar ali” por ocasião do ato, ou fato, a ser testemunhado.

Nesse sentido, o objeto museal ou museológico torna-se o que Pomian (1984[41] apud BRUNO, 1999, p. 37) chama de semióforo, servindo para representar algo, ou seja, o objeto traduz algo maior que ele próprio. Através de um dado objeto é possível conhecer um contexto mais amplo através de uma representação que torna presente aquilo que está ausente (MENESES, 2002, p. 23). Um dado fato histórico pode ser algo passado, mas ele é

[41] POMIAN, K. - Coleção. *Enciclopédia Einaudi/Memória-História 1*. Porto: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984.

presentificado ao ser comunicado através de um objeto pertencente ao fato em questão (uma arma utilizada em uma batalha, uma carta com as últimas palavras de um presidente antes de se suicidar, os fósseis de um dinossauro etc.) – o fato não existe mais (está ausente), mas ao mesmo tempo ele se torna presente através da comunicação estabelecida pelo objeto apresentado.

Quanto à *Fidelidade*, Guarnieri (ibidem) continua sua observação informando que "em Museologia, não pressupõe necessariamente Autenticidade no sentido tradicional e restrito, mas a Veracidade, a Fidedignidade do documento ou testemunho.".

É essa elaboração de um sistema que atribua significados (Shanks e Tilley[42], 1987 apud BRUNO, 1999) que integra os objetos ao campo museal, torna-os objetos de museu, de trato museológico, ou seja, torna-os *musealia*; não podendo jamais esquecer que esses objetos são parte da realidade da qual o ser humano também participa. Essa ação pode se dar tanto pela coleta de um objeto para dentro de uma instituição museológica quanto pelo seu trato a partir de algum outro processo museológico.

Essa ação de musealização que produz a *musealia* cria, ao longo de seu processo, a musealidade desse conjunto de objetos, ou seja, o "valor documental da realidade, mas que não constitui, com efeito, a realidade ela mesma." (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 58). Esse valor documental é informação importante para a humanidade, daí sua necessidade de preservação. A preservação implica em impedir que a informação trazida pelo objeto seja perdida, o que é efetivado na Museologia através dos processos de salvaguarda e comunicação museológicos (BRUNO, 1999, pp. 14, 140).

A conservação física do objeto, retardando sua inevitável deterioração, é uma estratégia importante da salvaguarda museológica; e mesmo sua destruição, parcial ou completa, é possível dentro de metodologias próprias da área de salvaguarda que procuram reter a informação (documentação), por mais que o material seja perdido. O esforço de comunicação museológico através de exposições (provavelmente a mais conhecida face dos museus), ação educativa (sobretudo para escolares, mas aberto a outros segmentos), ação sociocultural (importante meio de difusão das informações do museu para a sociedade, mas ainda efetuada de maneira muito restrita e pontual), publicações e outras formas também são deveras relevantes para preservar os objetos. A comunicação é importante, pois ela permite que a informação, mais que o objeto físico em si, seja perpetuada, por mais que o objeto venha a se degradar por completo.

À salvaguarda e comunicação somam-se as atividades de coleta e pesquisa de materiais, elencando assim as principais atividades de um museu e que efetivam a musealização de um objeto. Guarnieri (BRUNO, 2010, p. 125) observa que "Essa

---

[42] SHANKS, M. & TILLEY, C. Presenting the past: towards a redemptive aesthetic for the museum. In: *Reconstructing Archaeology*: theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

musealização recobre, portanto, ações muito diferentes que dependem de domínios científicos muito diversos", o que é um privilégio da Museologia ser uma área interdisciplinar e permitir o diálogo de diferentes áreas do saber humano para preservar sua própria história, sua própria condição.

O esforço de preservação dos objetos é importante por diversos motivos, tanto pelo seu uso imediato, como também por seu valor de troca (cujo valor é diretamente proporcional a seu estado de conservação), mas também por "propiciar a releitura das ideias do presente, dando novas interpretações aos acontecimentos do passado" (BRUNO, 1999, p. 139). Os mitos dos bandeirantes ou o do bom selvagem podem ser questionados com base nas mesmas fontes materiais, as quais podem ser interpretadas de maneiras diferentes segundo critérios mais atuais e em confronto com o avanço em diversas outras áreas. Vemos assim que mesmo na preservação desses objetos está contida a ideia do ser humano enquanto ser histórico, capaz de analisar seu percurso enquanto ser sobre a Terra a partir de distintos pontos de vista, ao mesmo tempo em que se permite escolher os caminhos a serem trilhados do momento atual para o devir. Nesse sentido, cabe-nos citar Guarnieri (BRUNO, 2010, p. 160) ao afirmar que "preservação implica o enriquecimento da memória, que informa, conscientiza e possibilita a ação transformadora".

Guarnieri nos diz que "a ação de preservar implica criar uma *memória*, cujo repertório serve à *informação*, que por ser conscientizadora, precede toda a *ação modificadora*, geradora de novos fatos culturais" (BRUNO, 2010, p. 232). A Museologia assim é uma área de administração da memória (MENESES, 1991[43] apud BRUNO, 1999, p. 138) que nos abre horizonte para nossas escolhas, seja ela de manter o *status quo* ou então de alterá-lo para superar as deficiências encontradas.

Esse processo de musealização permite ao ser humano interpretar o mundo em que vive, e colabora assim com a ação transformadora do sujeito ao possibilitar uma leitura de mundo a partir do objeto musealizado que desperte uma consciência crítica (GUARNIERI In BRUNO, 2010, pp. 148, 204). Quanto a isso a autora esclarece que

> Quando musealizamos objetos e artefatos (incluso caminhos, casas, etc.) com as preocupações de documentalidade e fidelidade, procuramos passar informação à comunidade; ora, a informação pressupõe conhecimento (emoção / razão), registro (sensação, imagem, idéia) e memória (sistematização de idéias e imagens e estabelecimento de ligações).
> É a partir dessa memória musealizada e recuperada que se encontra o registro e, daí, o conhecimento suscetível de informar a ação.

Uma vez compreendida a musealização enquanto processo preservacionista e de construção da memória, cabe-nos identificar afinal o que é musealizado ou mesmo o que

[43] MENESES, U.B. A História. Cativa da Memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. In: *Revista do IEB/SP*, nº 34. São Paulo: 1991.

seria musealizável. A princípio todo e qualquer objeto que o ser humano seja capaz de identificar é musealizável, mas de fato só são musealizados os objetos que constituam vestígios da existência humana e de seu ambiente, incorporando assim objetos de cunho puramente natural ou então social. No entanto não são musealizados todos os testemunhos humanos nem todos relacionados a seu ambiente natural mas apenas aqueles que tenham uma *significação*, uma relevância singular que permita compreender a trajetória da humanidade e seu ambiente, que permita, como vimos, interpretar o mundo (GUARNIERI In BRUNO, 2010, pp. 125, 148, 204).

A musealização, em geral, impossibilita o uso do objeto, uma vez que geralmente esse processo implica em recolhê-lo para dentro de uma instituição museológica tradicional, onde o mesmo é retirado de seu contexto original, perdendo assim seu valor de uso e, na quase totalidade das vezes, também deixando de possuir um valor de troca ao ser incorporado ao acervo de uma instituição. Resta a ele apenas um valor simbólico, em que o objeto é símbolo de uma informação mais ampla que é possível de ser apreendida a partir dele. Essa integração ao processo curatorial diferencia a *museália* de objetos que pertencem a outros contextos que não ao museológico. Bruno (informação verbal) comenta que, no entanto, essa “perda” do valor de uso e troca é compensada pela exposição pública do objeto, fazendo assim com que seu valor simbólico atinja uma comunidade maior de interlocutores.

Gostaríamos de destacar, contudo, que novos processos museológicos como os museus de território permitem que dado objeto seja musealizado sem que com isso perca os valores que detinha antes de ser musealizado. É possível que ele permaneça em seu contexto natural, circuito funcional ou mesmo econômico em que foi criado ou no qual passou a se encontrar por algum motivo, e ainda assim exercer a função de um objeto-conceito portando um significado essencial para a compreensão da noção de humanidade de uma dada comunidade.

Esse debate que integra a discussão aberta pela Sociomuseologia também atinge a Museologia tradicional e leva a muitas discussões a respeito do acervo de muitas instituições museais, notadamente no acervo pleiteado pelas comunidades em que eles se originaram. Tanto é assim que a discussão de uma “desmusealização” de objetos entra em pauta, em geral significando a devolução dos mesmos a seus contextos originais, o que inclusive o código de ética do ICOM (2009) contempla em seus artigos 6.2 (Devolução de bens culturais) e 6.3 (Restituição de bens culturais). No entanto essa discussão ainda é muito delicada e os esforços nesse sentido são lentos e pontuais, mas mesmo assim permite-nos questionar o que representa essa devolução dos objetos para suas comunidades de origem: eles se integram novamente no circuito funcional, ou tornam-se semióforos dentro das comunidades tal qual nos museus que os detinham antes? Se eles

estavam em um museu tradicional não é porque por algum motivo ele também significava algo para a comunidade que o coletou e não apenas para a de onde foi recolhido? Como fica aquela comunidade?

A musealização é uma ação museológica que aproxima os seres humanos e seus objetos, estabelecendo uma relação aberta, dinâmica e dialética, em que os seres humanos são capazes de se conhecerem e se reconhecerem "*nos* e *através dos* artefatos que ele criou e *nos* e *através dos* objetos da natureza, aos quais ele deu valor pela atribuição de significados", conforme nos mostra Guarnieri (BRUNO, 2010, p. 183, grifos da autora). A mesma autora salienta que isso leva à construção e reconstrução da identidade das pessoas e das comunidades em que estão inseridas. Há nisso um sentimento de pertença envolvido, tanto das pessoas entre si, quanto entre elas e os objetos, evidenciando assim que a musealização é, portanto, um processo no qual a sociedade atribui a determinados objetos um valor de patrimônio (BRUNO, 2007[44] In CURY, 2009), os quais são justamente preservados por isso.

O patrimônio pode ser definido como o "conjunto de bens fruto das relações do Homem com o meio ambiente e com os demais homens, assim como as interpretações dessas relações"[45] (BRUNO, 1999, p. 145). Essa noção de patrimônio, segundo Lucena (1991[46], p. 10 apud BRUNO, 1999, p. 234), incorpora objetos materiais, técnicas, espaços, edificações, crenças, rituais, instrumentos, costumes, entre outros elementos. Como é possível ver nesse elenco, a noção de patrimônio incorpora tanto os testemunhos materiais como os imateriais; sua relevância está nas significações excepcionais que venham a ter para uma dada coletividade, justificando assim sua preservação.

Embora se enfatize o museu enquanto guardião do patrimônio material, acervo físico, cabe-nos questionar essa hegemonia e demonstrar que no fundo todo patrimônio traz consigo uma imaterialidade preservada. Quando um objeto qualquer se torna peça de museu, é inventariado, incorporado a um acervo, a uma coleção, o que se pretende não é apenas preservar tal objeto, mas principalmente todo o significado que ele traz consigo. Essa significância do objeto é intangível, e encontra nele sua expressão material.

Os elementos supracitados elencados por Lucena podem ser definidos como patrimônio a partir da importância que possam ter no cotidiano da população. Essa importância é informação que pode sofrer um trato museológico com o qual se contribua na "identificação, estudo, conservação e comunicação das referências patrimoniais, sempre levando em consideração a sua relevância para as comunidades envolvidas" (BRUNO,

---

[44] BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museological action`s main fields. *Sociomuseology*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 145-151, 2007.
[45] Definição do Comitê Internacional para a Museologia (ICOFOM na sigla em inglês).
[46] LUCENA, C. *Linguagens da Memória*. Apoio 6. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.

1999, p. 234). À medida que a identidade das pessoas se define em grande parte a partir dessas referências patrimoniais, torna-se necessário preservá-las. Desvallées e Mairesse (2013, p. 73) registram que “A ideia de patrimônio está irremediavelmente ligada à noção de perda ou de desaparecimento potencial”, exigindo-se um esforço para que ele seja mantido, o qual é viabilizado pela tomada de consciência da população, a que se propõe a Museologia.

Essa tomada de consciência e reconhecimento do patrimônio viabilizou a diferenciação deste em algumas “tipologias”, sendo possível falar em patrimônio comunitário, patrimônio integral, referência patrimonial – todos conceitos utilizados pela Museologia a partir de uma perspectiva que lhe fez ver além dos muros dos museus e se pondo em contato com a comunidade. Se o patrimônio integral é amplo, considerado como “o conjunto de bens que deve ser preservado para a identidade e integridade dos seres vivos” (BRUNO, 1999, p. 137), o patrimônio comunitário refere-se a algo mais pontualmente definido, sendo “o conjunto de bens partilhado por um grupo de pessoas em um espaço delimitado e ao longo do tempo, cuja preservação é importante para a identidade cultural do grupo” (ibidem). O primeiro abarca elementos do meio biótico ou abiótico, social ou puramente natural, de uma maneira ampla e genérica que procure atentar-se não para a humanidade, mas para todos os elementos a com que ela se relaciona. O segundo, diz respeito a algo mais espacialmente recortado, mais específico, revelando a valoração dada por um grupo particular de pessoas às relações que eles estabelecem entre si, ao meio em que estão inseridos e aos bens que possuem.

Por sua vez, a referência patrimonial é um “elemento extraído do universo patrimonial, significativo em relação a um conjunto maior, e que sua preservação pode representar o universo referido” (ibidem). Enquanto os dois conceitos anteriores representavam um grupo de objetos, a referência pode ser algo mais singular, individualizada, representante do todo, por mais que varie em escala, sendo tanto uma coroa quanto uma cidade.

Ao falarmos em patrimônio, cabe-nos compreender que ele não é monopólio do museu, há distintas instituições e situações em que ele assume um papel central. A começar pelo fato de não ser necessário que para ser definido como patrimônio o elemento tenha sido retirado de seu ambiente original, deixado de ter seu uso efetivo, como de fato ocorre no museu tradicional. Como vimos, o objeto considerado patrimônio pode muito bem permanecer sendo o que sempre foi, onde sempre se encontrou. Aliás, a noção mais básica de patrimônio refere-se à propriedade, aquilo que pertence a alguém, que o usa a seu bel prazer. Contudo esta é uma definição muito particular de patrimônio, diferente da ideia mais coletiva que aqui temos como eixo condutor.

No entanto, em alguns casos torna-se necessário criar estratégias para que esse objeto – que é considerado patrimônio por uma coletividade – não se perca e seja preservado; nesse caso, há uma seleção, um recorte, entre aquilo que será preservado e o que não fará parte desse processo. A isso se relaciona diretamente o processo de musealização, o qual acaba por efetivar o papel de administração da memória da Museologia, fazendo com que o museu sirva tanto para abrigar a memória de seus fatos ou para esquecê-los ou omiti-los (BRUNO, 1999, p. 85).

A preservação é uma atividade seletiva que determina o que será ou não destruído; como Mário Chagas (1999, p. 117) nos fala, preservar é ver antecipadamente o perigo, que no caso dos constructos humanos é sua inevitável deterioração. A essa fala se soma a de Pomian (1984[47] apud BRUNO, 1999, p. 132) quem nos lembra que o hábito de colecionar inerente às sociedades humanas é uma tentativa de superar a transitoriedade humana, é o *memento mori* a que nos referimos em capítulos anteriores. À medida que falamos mais em preservação do patrimônio, fica evidente que há mais patrimônio sendo destruído, caso contrário, tal discussão não faria muito sentido. O fenômeno de globalização é um intensificador desse movimento, pois com ele há uma homogeneização do mundo, de tal forma que o patrimônio mais específico de algumas comunidades não são exatamente valorizados e correm o risco de serem perdidos em detrimento de uma influência oriunda do "patrimônio" dos atores hegemônicos. Acerca disso Adotevi (1971[48] apud DESVALÉES; MAIRESSE, 2013, p. 76) comenta

> A internacionalização do conceito de patrimônio da humanidade não é [...] apenas falsa, mas perigosa na medida em que se impõe um conjunto de conhecimentos e preconceitos que têm como critérios as expressões de valores elaborados a partir de dados estéticos, morais, culturais, da ideologia de uma casta em uma sociedade nas quais as estruturas são irredutíveis àquelas do Terceiro Mundo em geral e da África em particular.

Essa noção de patrimônio, como visto, está diretamente ligada ao sentimento de pertença, ligando os seres humanos entre si e eles aos objetos que são capazes de identificar. Ele é o conjunto dos referidos testemunhos materiais (diretos e indiretos) e imateriais que tenham significação. No entanto, podemos questionar, como Benjamin (1994[49] apud SANTANA, 2009, p. 135), "qual o valor de nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?". Para Benjamin há um abismo entre os nossos patrimônios culturais (passado histórico) e o mundo contemporâneo. Assim as novas gerações não se identificam com ele, e não veem sentido em entendê-lo ou valorizá-lo.

---

[47] Op. cit.
[48] ADOTEVI, S. Le musée dans le systems éducatifs et culturels contemporains In: *Actes de la neuvième conférence générale de l'Icom*, Grenoble, 1971, p. 19-30.
[49] BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*: magia, técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet – 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Nesse contexto, o museu é a instituição ou processo através do qual ocorre uma ação de musealização que se preocupa com a informação trazida pelo patrimônio. Mas nota-se que esse patrimônio é muito amplo, e que o museu preserva apenas uma pequena parte desse universo tão grande, como observa Bruno (1999, p. 137), quem completa afirmando que

> Reside aí, então, o primeiro grande problema da função preservacionista dos museus e, por consequência, também, uma questão para a organização mental do pensamento museológico, ou seja: a necessidade de amarrar com laços mais sólidos as relações entre o universo patrimonial e aquele que hoje é partilhado como herança cultural, e que será legado para o futuro.

O desafio é como tornar o patrimônio uma herança, legá-lo de uma geração para outra a fim de que ele não se perca. Como ligá-lo às pessoas para evitar o abismo destacado por Benjamin? A herança é definida pelo ICOFOM (BRUNO, 1999, p. 145) como sendo “a consciência da existência desse patrimônio, assumido enquanto conjunto de signos que permitem a identificação do indivíduo em relação a si mesmo e ao grupo a que pertence, no tempo e no espaço”. De certa maneira, como propõem Desvallées e Mairesse (2013, p. 75), “o patrimônio se define por uma linha de heranças”, é aquilo que pertencia a uma geração e passou para outra, é o conjunto de bens reunidos que serão transmitidos à posterioridade. Assim, a herança se constitui a partir do conhecimento e preservação do patrimônio, sendo ela a base da identidade das comunidades e característica essencial para seu desenvolvimento. A perda dessa herança, desse fio condutor entre gerações, é também a perda da identidade de uma comunidade.

Atentando-se a isso, a musealização visa atender a Museologia em seu desafio de transformar o patrimônio em herança, contribuindo com a construção e constante reconstrução das identidades. Para isso, preocupa-se em primeiro lugar em “identificar e analisar o comportamento individual e / ou coletivo do homem frente ao seu patrimônio” (BRUNO, 1999, pp. 129, 133).

Ao falarmos aqui de musealização do território, entendemo-lo como território patrimonial, como bem cultural pertencente a uma coletividade humana. Podemos compreender esse território como um objeto possível de ser musealizado, encarado ele mesmo como patrimônio pela sociedade, ou ainda podemos identificá-lo como sendo um território de ação, em que se dará o processo de musealização de objetos devidamente identificados como patrimônio e que estejam contidos ou que constituam o território em questão. Desta forma, a noção de acervo e patrimônio é ampliada, incorporando territórios inteiros (os quais podemos chamar de territórios patrimoniais) bem como seus testemunhos naturais e culturais.

Observamos assim a evidência da relação museal homem-cenário-objeto. O homem sendo aquele ser que procura suas referências; o objeto, a referência ou testemunho / documento constituinte da identidade do ser humano; e o cenário, o espaço em que se desenvolve essa referência cultural. Em nosso caso, o homem a que nos referimos é um ser coletivo, pois nossa abordagem embora procure dar conta do indivíduo, está mais atenta no sujeito coletivo formado pelas comunidades locais; o objeto são os testemunhos significativos para essa parcela da população; o cenário é o museu, no caso, o território.

Diante da problemática advinda com o fato de encarar o território enquanto um museu, vale primeiramente explorarmos o seguinte trecho extraído de Bruno (1999, p. 178), em que a autora expõe a constituição do novo Museu de Arqueologia e Etnologia, em 1989, “a partir da fusão dos setores de Arqueologia e Etnologia do Museu Paulista, do Instituto de Pré-História e do Acervo Plínio Ayrosa do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e do antigo Museu de Arqueologia e Etnologia”:

> Se o que dá especificidade ao museu é o acervo, o que dá especificidade ao acervo é a problemática científica (objetos de conhecimento) que ele permite desenvolver. O acervo, assim, tem que ter sistemática, coerência e abrangência (representatividade mínima dos problemas propostos). (p.184)

A musealização do território parte então de reconhecer dentro dele o que constitui seu acervo, ou seja, quais os objetos significativos e relevantes para a constituição da identidade de sua comunidade. Deve-se perguntar então quais os objetos que ligam as pessoas a esse território, pelo que ele é conhecido, o que o torna visível, o que o faz ser reconhecido enquanto um território. Ao discutirmos o conceito de território, vimos que ele não é necessariamente zonal, podendo perfeitamente ser entendido enquanto uma trama articulando diversos pontos, ou seja, o conjunto de diversos patrimônios e sua relação com as pessoas pode muito bem definir um território museal sem necessariamente obedecer aos limites político-administrativos ou outro já consagrado. O território musealizado estende-se até onde alcança a ação do processo museológico.

A problemática que esse conjunto de bens patrimoniais tomado como acervo impõe pode muito bem definir a especificidade do território. Essa problemática pode ser puramente uma característica sua que o torna conhecido ou mesmo um problema que deva ser superado.

Para exemplificar de maneira mais concreta a efetivação de um museu de território gostaríamos explorar a proposta de Bruno (1999) de um museu de cidade. Para isso, observemos o seguinte parágrafo da autora:

> Entre esses novos tipos de museus, surge o "Museu de Cidade", voltado para a preservação das estruturas, das referências e das formas de uma

> cidade. Esse modelo museológico procura ser o "local" privilegiado para a população encontrar as suas marcas patrimoniais e conhecer as suas tradições e rupturas culturais. É um museu para a população se ver, como também ser vista por pessoas de outras regiões. Em geral, reúnem vestígios do processo de urbanização, dos ciclos econômicos que sustentaram a consolidação da cidade, das famílias que formaram a população, entre outros referenciais. Preservam um patrimônio que possa garantir a identidade do espaço circunscrito de uma cidade e a vivência cultural partilhada por sua população. (BRUNO, 1999, p. 232)

Na ocasião a autora explora a musealização da cidade de Piraju, considerando ela e suas instituições como espaços possíveis de sofrerem intervenções culturais que venham a viabilizar o processo de musealização à medida que tais elementos sejam reconhecidos como patrimônio dos citadinos. Em meio a uma ação como essa, em que um território urbano é explorado no sentido de tornar-se um museu, as referências patrimoniais devem ser levantadas, os patrimônios devem ser reconhecidos, as pessoas devem refletir criticamente para identificar as marcas na cidade que lhe pertencem. Dessa forma há que se proceder a um levantamento dos marcos importantes para essa comunidade.

Em uma cidade hipotética que venha a adotar o mesmo procedimento poder-se-ia atentar-se para o local de sua fundação (uma igreja, um porto, uma fazenda...), questionar se há uma rua em que aconteceu algum fato memorável. Em alguma casa dessa cidade residiu alguma personalidade? Qual é o ponto da cidade que todos conhecem e frequentam? E mesmo o local que todos conhecem e evitam não pode constituir um referencial importante? (Mesmo que porte um valor negativo, ele não contribui na formação identitária da população?) Se uma fábrica emprega a maior parte da população da cidade, ela também não é patrimônio dessas pessoas? E o que dizer das festas, das comidas típicas, das lendas e dos “causos” contado por todos, da maneira de se vestir e de falar? Todos esses elementos podem vir a compor o patrimônio público desse povo.

E a este se pode acrescer elementos naturais. Se há uma ave ou outro animal símbolo da cidade, ou uma árvore que a represente, tal espécie também poderia ser considerada um patrimônio. Uma formação geológica ou feição geomorfológica, um rio, lago ou montanha, mesmo o solo em que a cidade se assenta, qualquer desses elementos também pode ser um bem patrimonial passível de musealização. Poder-se-ia até supor que um clima típico da cidade (neblina ou garoa, talvez) fosse musealizado? É de se pensar.

Identificamos assim uma diversidade de elementos dispersos, evidenciando que o processo de musealização do território pressupõe, geralmente, uma descentralização espacial. Os elementos podem e devem ficar em seu contexto original, no entanto em alguns casos, quando o esforço de preservação justifique, eles podem ser recolhidos para dentro de instituições museais tradicionais, sem que com isso se descaracterize o território

enquanto um museu, pois aqui este é entendido enquanto um processo, o qual contempla inclusive a coleta e conservação em uma dada instituição.

Um traço importante dessa investida é “o respeito aos espaços culturais já institucionalizados e a revalorização de locais marginalizados” (ibidem, p. 236), deixando claro assim o enquadramento de um processo como esse dentro da Sociomuseologia, sendo uma ação transformadora da realidade, à medida que o esforço de significação e ressignificação dos objetos gera novas interpretações da realidade e ajuda a compreender a relação sociedade-natureza da comunidade em questão. Como bem afirma Ruchkys (2009), “A musealização do território pode favorecer a construção de uma visão mais integrada e abrangente das questões socioambientais”.

A musealização do território deve ser um processo que não deixe de se atentar para o fato de que a comunidade a quem pertence esse território é sempre diversa e plural. Há que se reconhecer diferentes expectativas em função do gênero, idade, escolaridade, renda, religião, afinidade política, profissão etc. Cada um desses elementos pode reconhecer e valorizar os objetos de distintas formas, de tal maneira que mesmo o reconhecimento de um objeto enquanto patrimônio pode se dar por um grupo de pessoas, mas não por outro. Ainda assim, “as pessoas de uma cidade são as reais construtoras de uma memória coletiva e devem ser consideradas como agentes neste processo museológico” (BRUNO, 1999, p. 234), aos profissionais da área de Museologia cabe identificar os elos que unem as pessoas entre si bem como as rupturas que as separam, construindo com isso um senso comum de identidade, valorizando o patrimônio segundo múltiplos usos e significados.

Dessa maneira, o museu de território pode contribuir com a função que lhe cabe conforme pensado por Rivière[50] e exposto no tópico em que discutimos o que é um museu, servindo como um espelho para seus habitantes, contribuindo para que a comunidade consiga se enxergar, questionar-se e refletir sobre si mesma a fim de que possa fazer as melhores escolhas para garantir seu futuro.

Retomando o que produzimos até aqui, compreendemos que os seres humanos estabelecem relações com o espaço, surgindo assim os lugares. A associação desses lugares leva à formação de uma paisagem (lugares em relação sistêmica). A tomada de consciência desse processo e a sua consequente apropriação leva-nos ao território. A musealização contribui na tomada de consciência e apropriação dos lugares e territórios tomados enquanto um museu a partir da perspectiva aberta pela Sociomuseologia. Detalhamos isso a seguir.

Como visto, o espaço pode ser entendido como a realidade na qual os seres humanos estão imersos. Essa realidade incorpora o sujeito individual mas enfatiza o sujeito

---

[50] RIVIÈRE, George Henri. Définition évolutive de l’écomusée. *Ecomusée informations de la Communauté Le Creusot Montceau les Mines*, Le Creusot, n. 8, p. 1, déc. 1983.

coletivo, a sociedade. As relações espaciais não são apenas relações naturais, mas também são relações sociais ou culturais: tanto as relações da sociedade com o meio em que ela se estabelece como de cada sujeito entre si faz parte das relações espaciais. Portanto, tais relações são, antes de mais nada, relações socioespaciais. O espaço, essa realidade que aqui tratamos, é um espaço social por natureza, pois é fruto da elaboração humana, de sua capacidade de interpretar sua existência no mundo.

No entanto esta realidade é muito ampla, de difícil, improvável, e talvez impossível assimilação por completo. O que ocorre é uma assimilação parcial e fragmentada do espaço. As relações acabam se evidenciando de maneiras mais pontuais, e à medida que se tornam mais intensas e significativas para os sujeitos, acaba por fazer com que um espaço indiferenciado até então passe a ser singularizado, tornando-se então o que chamamos de lugar. Esses lugares variam de sujeito para sujeito, mas ainda assim podem convergir no seio de uma dada coletividade.

Tais lugares ainda são fragmentos pontuais de um espaço mais amplo e genérico. Eles podem ou não ter uma continuidade espacial. Além disso, se dão em diferentes escalas, de tal forma que o quarto de uma casa pode ser considerado um lugar da mesma forma que todo o território de um país. O que determina o lugar não é sua extensão física, mas a intensidade das relações estabelecida entre o sujeito e seu meio (ou parte do meio em que está inserido).

A articulação de diferentes lugares (ou de diferentes partes e/ou aspectos do espaço) podem vir a configurar uma paisagem. Esta é o espaço percebido através de nossos sentidos e sentimentos. Tal qual o lugar, ela varia de pessoa para pessoa, segundo seus órgãos sensores ou as influências que condicionaram suas percepções. Assim, a paisagem de um mesmo fragmento espacial absorvido por um olhar ocidental pode se revelar completamente diferente para um olhar indígena ou um olhar oriental. Portanto, a paisagem é essencialmente cultural, pois são os seres humanos que identificam (ou não) as partes que a compõem.

Todo esse processo se dá naturalmente, à revelia da consciência humana. Mesmo a experiência dos seres humanos sobre a superfície terrestre e seu esforço por sobrevivência, domesticando a realidade espacial e a disputa por melhores localizações pode se dar de maneira involuntária. Mas nesse caso estamos tratando os seres humanos apenas enquanto seres biológicos, entendendo a configuração de um território a partir de uma perspectiva etológica.

Os seres humanos são mais do que seres unicamente biológicos, são seres sociais, dotados de uma vontade própria, de consciência, razão, emoção, livre arbítrio, pensamento teleológico, e outras capacidade que o levam a ter consciência das relações que estabelecem entre si e com o meio em que vivem. É essa tomada de consciência que pode

levar a uma apropriação do espaço e à configuração de um território, entendido agora como uma escolha política e cultural. O território agora se define a partir da visão de grupos humanos, não é mais um dado natural, e envolve que seja reconhecido pelas pessoas. É esse reconhecimento ou não, inclusive, que levará a disputas territoriais, ou então levará a uma compreensão dele como instrumento de vida social. Ignorar ou desconhecer tais características, por sua vez, é o que leva a uma alienação que não só não permite se apropriar do espaço e configurar um território, como também inviabiliza a consciência das relações existentes.

Esse território, por sua vez, pode ser encarado enquanto um museu; não o museu tradicional, reconhecido por um edifício e uma coleção que abriga, aberta a um público visitante, mas um novo processo museológico que serve a uma comunidade de pessoas segundo os referenciais patrimoniais que constituem sua identidade. Esse território entendido enquanto um processo museológico é um meio de atingir determinado fim como a superação de diferenças sociais, a reabilitação de uma prática cultural, a manutenção de determinados hábitos e costumes, a preservação de uma história local etc.

Diferente de um museu tradicional, o museu de território, embora aberto a um público amplo, é voltado prioritariamente para a comunidade na qual ele está instalado, servindo para que ela se reconheça nele, e que através disso ela seja por si mesmo valorizada, contribuindo assim para a manutenção de sua identidade. Embora não tenha necessariamente uma coleção, o museu de território possui sim um acervo, um conjunto de objetos sob um tratamento museológico, incorporado a um ciclo curatorial.

Essa perspectiva de novos processos museológicos foi aberta pelo movimento da Nova Museologia que questionou as práticas museológicas na segunda metade do século XIX, levando inclusive a que surja uma escola do pensamento intitulada Sociomuseologia que abarque este novo olhar para o fato museológico, o qual sempre contemplou a relação entre seres humanos e objetos em um dado cenário, o qual pode ser tanto o de um museu tradicional como novas expressões museológicas.

Enfim, essa possibilidade inédita até algumas décadas atrás, se viabilizou diante dos esforços de reconhecimento do patrimônio público, de identificação dos referenciais patrimoniais de comunidades humanas, de esforço de preservação de sua memória e da construção de um legado para gerações mais novas, bem como de condições para que o mesmo se repita para gerações vindouras. Essa preocupação e empenho se concretizam em grande parte com o processo de musealização, que atribui o caráter de patrimônio a determinados objetos, os quais possuem um significado interpretado por distintos olhares humanos com o que as sociedades irão construir e transformar sua identidade.

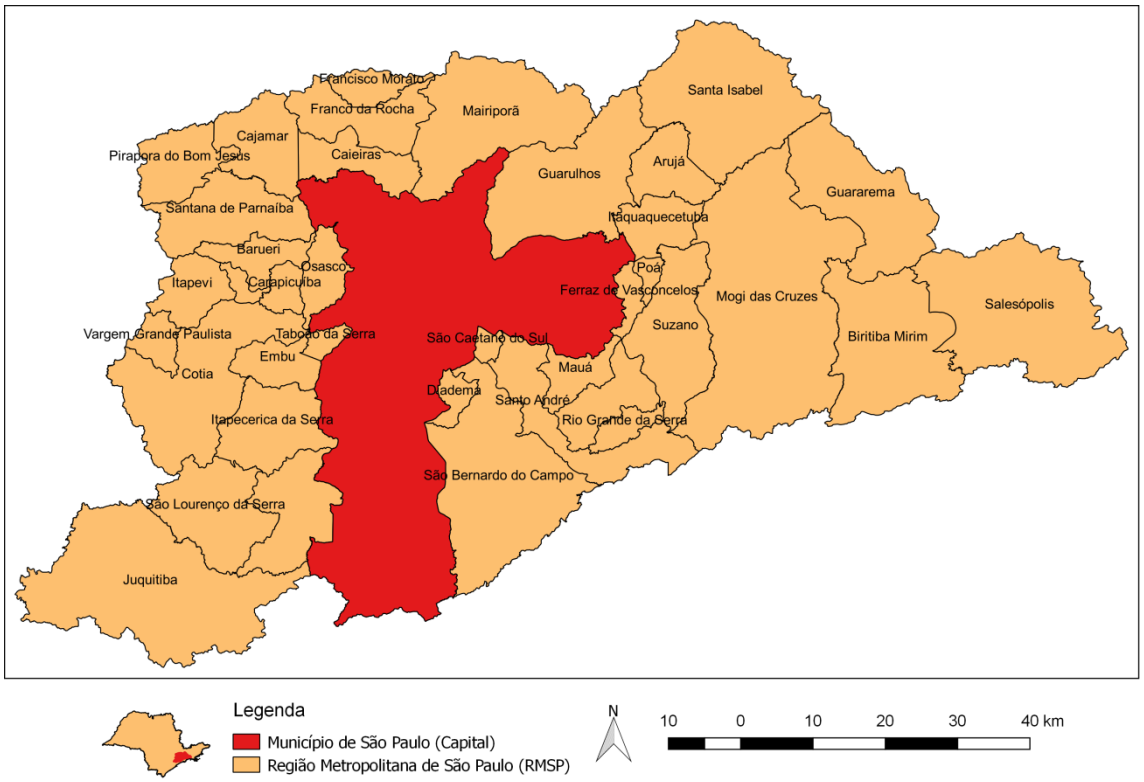
4 ESTUDO DE CASO: CENTRO DE MEMÓRIA COHAB RAPOSO TAVARES

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O Centro de Memória Cohab Raposo Tavares é uma iniciativa da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Maria Alice Borges Ghion, localizada na Rua Cachoeira Poraquê, 575, confluência com a Rua Cachoeira do Arrependido, no bairro Cohab Raposo Tavares, altura do km 19,5 da Rodovia Raposo Tavares, distrito Raposo Tavares na subprefeitura do Butantã, extremo da Zona Oeste de São Paulo, nos limites com o município de Osasco e próximo aos de Taboão da Serra e Cotia.

4.1.1 Localização

4.1.1.1 Município de São Paulo



Mapa 2 – Localização do Município de São Paulo em meio à área da Região Metropolitana de São Paulo (fonte: PMSP, IBGE)

O município de São Paulo é a capital do estado homônimo, localizado na região sudeste do Brasil conforme divisão socioeconômica proposta pelo IBGE. Segundo o Censo Demográfico de 2010, é o mais populoso município do país com 11.253.503 habitantes, distribuídos em uma área de 1.521,110 km², resultando em uma densidade demográfica de 7.398,26 hab/km² (IBGE, 2016).

A maior parte dessa população (11.111.108 habitantes do total apurado pelo Censo) está concentrada na área mais central que forma a cidade, havendo ainda o registro de 41.236 pessoas que vivem em outros núcleos urbanos dispersos em diferentes partes do território. É o maior aglomerado urbano do país, considerado uma metrópole de caráter internacional com forte presença nacional e exercendo uma polarização principalmente sobre os demais 38 municípios que formam sua região metropolitana (a Grande São Paulo), muitos dos quais com elevado grau de conurbação, inclusive tendo a mancha urbana da capital se estendendo aos municípios lindeiros, como os do ABCD[1], Osasco, Taboão da Serra, Itapecerica, Guarulhos, entre outros.

Ainda que seja reconhecidamente um grande aglomerado urbano, é expressivo o contingente de pessoas que habita a zona rural do município (101.159 indivíduos), a qual, junto às áreas naturais, equivale a cerca da metade de seu território. Esse território está no reverso da Serra do Mar, no Planalto Atlântico, em área de ocorrência de Mata Atlântica e manchas de cerrado e campos de altitude, predominando clima quente e úmido com uma estação fria e seca marcada no meio do ano. A cidade, área urbana, está localizada majoritariamente em uma bacia sedimentar, enquanto seu entorno está em terreno cristalino.

A maior parte da vegetação original foi desmatada ao longo do processo de urbanização verificado na região, preservando-se apenas alguns remanescentes em parques urbanos (Trianon, Ibirapuera, Parque Nascentes do Ipiranga, Cidade Universitária) e manchas maiores nas regiões Norte e Sul através dos parques estaduais do Jaraguá, Cantareira e Serra do Mar. Esses e outros fragmentos, na maior parte das vezes, não apresentam conexão, resultando com que se encontrem ameaçados, ainda mais com a pressão da expansão urbana em direção a suas áreas limítrofes, onde em geral o processo de urbanização foi menos intenso fazendo com que algumas parcelas do solo não sofressem uma acentuada antropização.

O marco zero paulistano encontra-se a pouco mais de 50 km do litoral paulista, cujos principais acessos se dão através das rodovias Anchieta (SP-150) e dos Imigrantes (SP-160), hoje em dia ligadas, através do Rodoanel, às principais rodovias

[1] Conjunto de municípios de forte caráter industrial formado por Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema.

que cortam a capital. A influência da maritimidade é elevada, fazendo com que em geral haja umidade na capital, devido à predominância dos ventos de Sul e Sudeste que levam às massas de ar quentes e úmidas tropicais atlânticas para cima da capital ao longo de grande parte do ano, com exceção do inverno quando a atuação da massa de ar tropical continental advinda do interior do continente, portanto mais seca, acaba atuando junto à massa polar que vêm do sul, resfriando o ambiente.

Sendo assim, devido ao modelo de urbanização adotado em São Paulo, verifica-se de maneira muito bem definida duas características diretamente relacionadas às condições climáticas: de um lado os problemas decorrentes das chuvas de verão, onde o mais corriqueiro é a acentuação da falta de mobilidade devido à dificuldade do escoamento das águas pluviais, e o mais intenso e com prejuízos em maior proporção são os episódios de enchente decorrentes da impermeabilização do solo e má escoamento das águas pluviais. De outro lado, os invernos frios e secos trazem como consequência o fenômeno conhecido como inversão térmica[2], onde as massas de ar demoram a se dissipar uma vez que há sobre a superfície da cidade uma camada de ar frio, que dificulta a convecção do ar e, consequentemente, a dispersão dos poluentes, levando a diversos problemas respiratórios.

Em grande parte tudo isso é consequência do processo de industrialização brasileiro que privilegiou a região Sudeste do país em detrimento das demais, dotando-a de considerável infraestrutura e atraindo investimentos para ela, bem como criando uma ampla oferta de postos de trabalho. No caso do estado de São Paulo, uma das justificativas para a implementação desse polo industrial se deveu à presença de uma infraestrutura prévia, a qual advém principalmente do escoamento da produção de café do interior do estado para o porto de Santos através da ferrovia. A urbanização estimulada concomitantemente à industrialização consolidou as áreas da cidade, que já se formavam transformando o ambiente a partir das práticas agrícolas inseridas nesse espaço: seja a pecuária, a agricultura e, originalmente, o extrativismo – o que fez com que uma franja de desmatamento fosse se espalhando por todo o estado.

A industrialização de São Paulo tornou a cidade um polo de atração de imigrantes oriundos de diversas localidades do país, com destaque para Minas Gerais

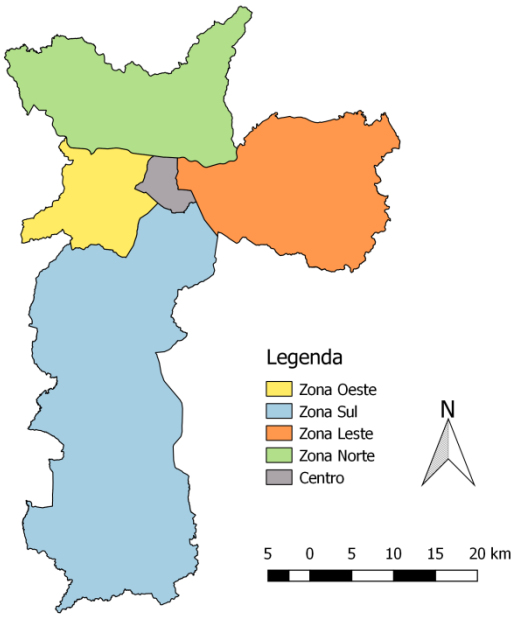
[2] A convecção é um processo no qual o material mais quente tende a subir por ser menos denso, enquanto o mais frio desce por ser mais denso. A circulação do ar obedece a esse princípio. A inversão térmica consiste no fenômeno em que uma camada de ar frio é presa sob uma de ar quente, dificultando a circulação já que estão nas posições esperadas para suas densidades. Isso ocorre em geral nos grandes centros urbanos, em que a superfície apresenta um elevado grau de resfriamento mantendo tal camada de ar sem circular, gerando irritação nos olhos e problemas respiratórios devido à poluição que fica retida nessa cama. Ao longo do dia a superfície tende a se aquecer, esquentar o ar e a circular adequadamente.

e os estados do Nordeste. Tal traço marcou a constituição social da capital paulista, por mais que o que se verifique atualmente, ao contrário do que afirma o senso comum, é que a taxa de emigração supera a de imigração.

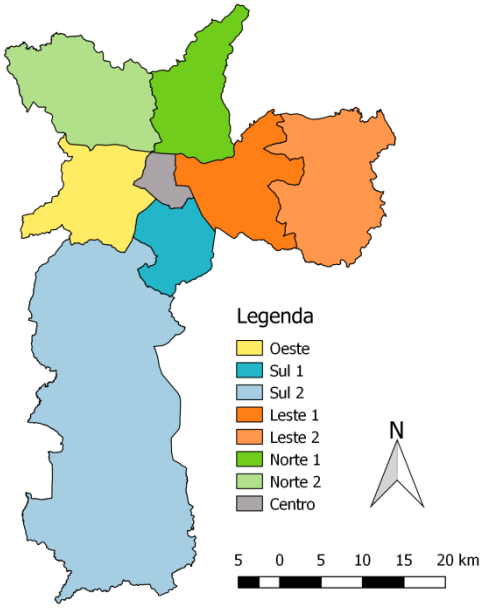
Essa configuração tornou a cidade de São Paulo muito cosmopolita. Como consequência, fez com que houvesse, se comparado ao restante do país, uma abundância de equipamentos para atender essa população tão numerosa e diversa, seja na área da saúde, educação, lazer ou outra. No entanto, tais equipamentos não se encontram distribuídos de maneira uniforme na tessitura urbana da metrópole. Verifica-se uma concentração exacerbada na área mais central da cidade, em meio aos bairros mais valorizados.

O município possui um Produto Interno Bruto (PIB) elevado com um valor de R$ 570.706.192,00 a preços correntes para 2013, resultando em um PIB *per capita* de R$ 48.275,45[3]. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é de 0,805 para 2010, em uma subida constante desde os 0,626 calculados em 1991 e os 0,733 de 2000[4].

4.1.1.2 Zona Oeste



Mapa 3 – Regionalização do Município de São Paulo segundo zonas cardeais – 5 zonas (fonte: PMSP)



Mapa 4 – Regionalização do Município de São Paulo segundo zonas cardeais – 8 zonas (fonte: PMSP)

[3] IBGE. São Paulo: Produto Interno Bruto dos municípios – 2013. Disponível em http://cod.ibge.gov.br/9BB. Acesso em 21 mai. 2016.
[4] ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. São Paulo, SP. Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-paulo_sp. Acesso em 21 mai. 2016.

O município de São Paulo não adota uma regionalização oficial única, de tal forma que é possível que diferentes instâncias ou órgãos da prefeitura utilizem uma divisão que lhe seja mais conveniente. Encontrarmos desde a divisão popularmente conhecida nas zonas cardeais (Centro, Zona Sul, Zona Norte, Zona Leste e Zona Oeste), sua atualização (Centro, Sul 1, Sul 2, Leste 1, Leste 2, Norte 1, Norte 2 e Oeste) ou outras como as áreas de concessão da SPTrans (institucionalizada também em uma aproximação com a distribuição das subprefeituras), as zonas de trânsito da CET, as áreas de atuação das Coordenadorias Regionais de Saúde, das Diretorias Regionais de Ensino, dentre outras tantas.

Verificamos que, independentemente da regionalização adotada, a Zona Oeste apresenta uma configuração muito próxima em qualquer das divisões, como, por exemplo, se comparadas as divisões de zonas cardeais e sua atualização. Em geral, quando há uma configuração diferente, como a adotada pelos Correios, diz respeito à expansão da Zona Oeste das áreas da Lapa para Pirituba e Perus.

Ao longo da constituição do município de São Paulo, a atual Zona Oeste encontrava-se nos limites mais meridionais da capital paulista, uma vez que toda a Zona Sul constituía o então município de Santo Amaro, incorporado à capital apenas em 1935. Essa área do município, a Zona Oeste, era muito mais extensa, tendo em conta que a emancipação de Osasco data da década de 1960, e até então integrava esta parte da capital.

Historicamente, o que se verifica de vultosa transformação dessa área da cidade é justamente o desmembramento do que hoje corresponde ao município de Osasco, parte de São Paulo até o ano de 1962. Ainda hoje o município osasquense mantém íntima relação com a capital, onde os fluxos físicos se dão, sobretudo, atravessando as áreas do Butantã, da Lapa e de Pirituba. Contudo, ele é suficientemente autônomo em relação à capital, inclusive sendo um dos municípios com maior PIB no Brasil e o 4º maior do estado de São Paulo.

Os limites municipais com Osasco representam quase que a totalidade dos limites da capital na Zona Oeste. Apenas parte do Butantã encontra-se em contato com Taboão da Serra e Cotia. Esta parte da cidade tem um intercâmbio muito forte com esses municípios da Região Metropolitana (RMSP), havendo um constante fluxo de pessoas que, na maior parte, moram nos municípios de fora da capital e vêm a essa para trabalhar ou em busca de algum serviço mais específico que não tenha em sua cidade de origem.

A maior parte desta área é de embasamento pré-cambriano[5], contendo unidades magmáticas e metamórficas (suítes graníticas indiferenciadas dos Grupos São Roque e Serra do Itaberaba e Complexo Embu), além de cobertura aluvial[6] e coluvial[7] quaternária como areias, argilas e conglomerados com espessura métrica, conforme Atlas Ambiental do Município de São Paulo (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2016d), o qual ainda indica a presença de um falhamento dentro do município de São Paulo ao longo de todo o contato deste com Osasco nos limites noroeste da subprefeitura do Butantã.

O terreno possui declividades de até 60%, mas o que predomina são declividades entre 5 e 25%. As partes mais planas acompanham a rede de drenagem, partindo do ponto mais alto sentido Cotia e descendo para a calha do Rio Pinheiros, integrando sua bacia hidrográfica.

4.1.1.3 Subprefeitura do Butantã

Mapa 5 – Subprefeituras do Município de São Paulo, com destaque para a subprefeitura do Butantã (fonte: PMSP)

A Subprefeitura do Butantã está localizada na Zona Oeste de São Paulo, fazendo limite com o município de Taboão da Serra a sudoeste, Osasco a Oeste, a subprefeitura da Lapa a Norte, a subprefeitura de Pinheiros a Leste e a subprefeitura

[5] Período que se estende desde a formação do planeta Terra há 4,6 bilhões de anos até cerca de 541 milhões de anos atrás, compreendendo assim por volta de 88% do tempo geológico.
[6] Materiais como areias, argilas ou cascalhos provenientes de erosão que são transportados e depositados por ação da água.
[7] Material transportado do alto para o sopé dos morros por ação da gravidade.

do Campo Limpo a Sul. Ela possui uma área total de 56,10 km², dividida em cinco distritos (Butantã, Morumbi, Raposo Tavares, Rio Pequeno e Vila Sônia), e abriga uma população de 428.217 habitantes. Embora o incremento populacional tenha diminuído ao longo das últimas décadas, ainda é uma área de atração de pessoas.

O Censo Favelas (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2016b), promovido pela Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano, contabilizou 56 favelas para essa subprefeitura, superior aos números de 7 ou 17 da vizinhas Pinheiros e Lapa, respectivamente. Mas bem inferiores à cifra de 449 da também vizinha Campo Limpo, que disparadamente possui o índice mais elevado do município.

Tal qual as demais subprefeituras, quando criadas na gestão da prefeita Marta Suplicy (PT), procuraram seguir os limites históricos de identificação dos bairros e das antigas administrações regionais.

A região do Butantã era rota de acesso ao Oeste Paulista, sobretudo no movimento bandeirista dos séculos XVII e XVIII, concomitantemente a ligação que os tropeiros estabeleciam com a capital. “Foi na região do Butantã que Afonso Sardinha montou o primeiro trapiche de açúcar da vila de São Paulo, em sesmaria obtida em 1607” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2016e), a qual foi posteriormente doada à Igreja do Colégio de São Paulo, com quem permaneceu até 1759 quando as terras foram confiscadas e vendidas em meio à expulsão dos jesuítas. “Um dos últimos proprietários foi a família Vieira de Medeiros que vendeu as terras para a Cia. City Melhoramentos, em 1915, responsável pela urbanização das margens do rio Pinheiros.” (ibidem).

Até então a região permaneceu muito ruralizada, observando que a hidrografia paulistana impunha certo limite à expansão urbana, não sendo fácil (ou conveniente) transpor o Rio Pinheiros para estas terras à sua margem esquerda. Dessa forma o que se verifica é a existência de diversos sítios que conforme vão sendo loteados dão origem a muitos dos bairros da região, como o próprio Butantã, Rio Pequeno, Invernada Grande ou Votorantim, Campesina ou Lageado e o Morumbi.

É no século XX que a região sofre uma intensa transformação, desde a instalação do Instituto Bacteriológico na fazenda Butantan (que posteriormente dará nome ao próprio Instituto), os loteamentos da Companhia City nas décadas de 1920 a 40 e ao da Companhia Imobiliária Morumby também em 40. A Cidade Universitária também é um marco importante, tendo sido devidamente inaugurada em 1968. Mais recentemente a expansão do bairro se deu com sua favelização e a instalação de conjuntos habitacionais, como o caso estudado.

Embora a subprefeitura do Butantã tenha três equipamentos na categoria de centro culturais, espaços culturais e casas de cultura, todos se encontram no distrito

do Butantã. Das 32 subprefeituras, apenas 10 possuem galerias de arte; enquanto Pinheiros conta com 115 das 191 registradas no município em 2014, e a Sé com 41, a subprefeitura do Butantã fica na média das demais subprefeituras com 5 galerias, sendo uma no distrito do Butantã e as outras quatro no do Morumbi.

Dos 126 museus no município, 27 encontram-se no Butantã, sendo que o distrito de Raposo Tavares é o único que não abriga nenhum (há 19 no Butantã, 6 no Morumbi, 1 no Rio Pequeno e 1 na Vila Sônia). A maior parte deles é pública e encontra-se na Cidade Universitária, havendo ainda alguns particulares muito relevantes.

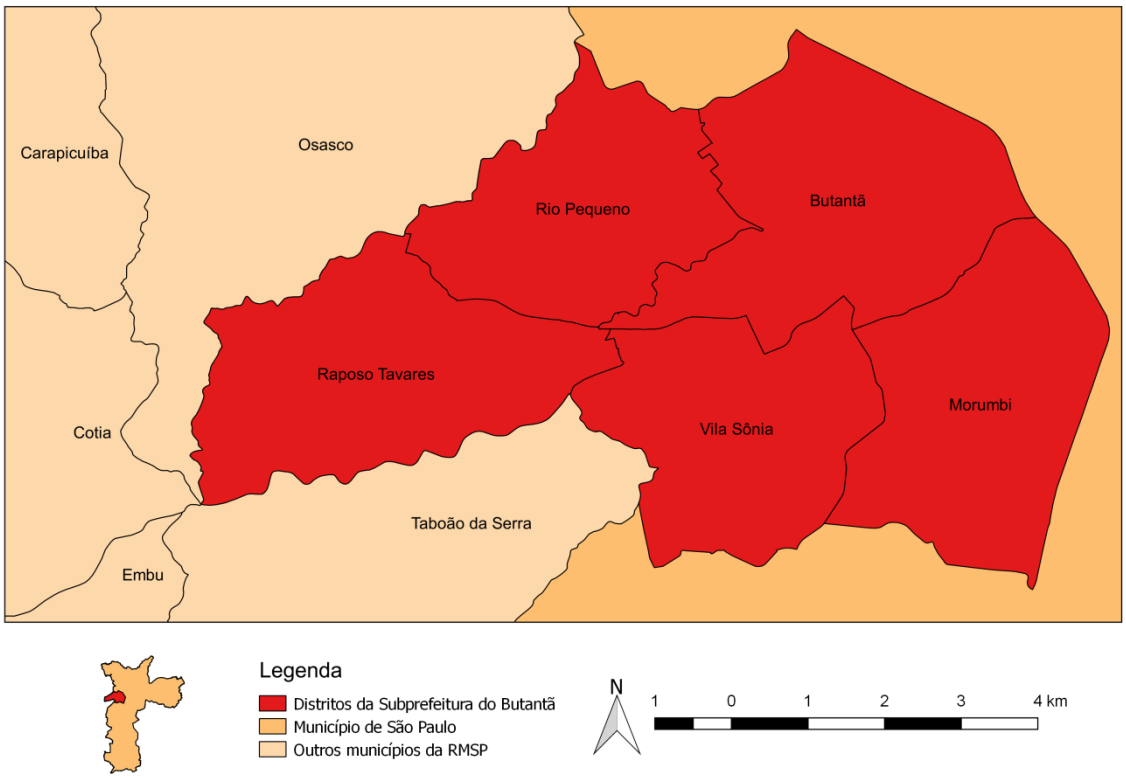
Apenas 17 das 32 subprefeituras possuem alguma sala de cinema, dentre elas o Butantã com 3.525 lugares distribuídos em 13 salas, sendo uma pública (estadual, com 100 lugares) e as demais particulares. Desse montante, 11 encontram-se no distrito da Vila Sônia, uma no Butantã (o Cinusp, Cinema da Universidade de São Paulo e que equivale à sala pública descrita acima), e uma no Morumbi (um cinema de rua com 1.500 lugares no Jockey Club de São Paulo).

Quanto a salas de shows e concertos, a subprefeitura do Butantã possui um total de 5 salas (2 particulares e 3 públicas, sendo uma municipal e 2 estaduais), sendo 3 no distrito do Butantã, uma no do Morumbi e outra no da Vila Sônia. Já quanto a salas de teatro, o distrito do Butantã concentra as 3 salas da região com 705 assentos em 2 estabelecimentos públicos e 1 privado.

Em contrapartida, a subprefeitura conta com dois Centros Educacionais Unificados (CEUs), ambos nos distritos de Rio Pequeno e Raposo Tavares. Cada um disponibiliza 450 assentos para teatro, cinema e espetáculos musicais. Dos 11 telecentros da subprefeitura, 5 se encontram no distrito Raposo Tavares (1 no Morumbi, 2 na Vila Sônia, 1 no Rio Pequeno e 2 no Butantã) (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2016g).

Verificamos assim uma distribuição desigual dos equipamentos culturais em São Paulo, onde a região Central é a mais privilegiada e em que o Butantã se mantém em destaque, exceto pelo distrito Raposo Tavares, carente de muito desses equipamentos, de tal forma que iniciativas como os telecentros e os CEUs acabam tendo uma projeção muito grande nesta área.

4.1.1.4 Distrito Raposo Tavares



Mapa 6 – Divisão distrital da subprefeitura do Butantã, com o distrito Raposo Tavares a oeste (fonte: PMSP)

O distrito Raposo Tavares é o mais ocidental da subprefeitura, tendo contato com os do Rio Pequeno (limitado, na maior parte, pela Rodovia Raposo Tavares), Butantã (limitado pela confluência da Rodovia Raposo Tavares e Rua Telmo Coelho Filho na altura da própria rodovia) e Vila Sônia (nos limites do Parque Raposo Tavares, o qual se encontra dentro do distrito homônimo). É o maior de todos esses distritos, contando com 12,60 km² e abrigando uma população de 100.164 habitantes ante o quase meio milhão da subprefeitura.

A população do distrito destoa das demais áreas da subprefeitura por possuir, em geral, um padrão de vida inferior no que se refere ao acesso aos equipamentos básicos de assistência social e, sobretudo à renda, conforme é possível verificar na tabela abaixo:

Quadro 2 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal – Município de São Paulo, Subprefeitura do Butantã e seus respectivos distritos (2010)

Classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo)	Pessoas de 10 anos ou mais de idade						
	Município de São Paulo	Subprefeitura do Butantã	Distrito Butantã	Distrito Morumbi	Distrito Raposo Tavares	Distrito Rio Pequeno	Distrito Vila Sônia
Sem rendimento	3.455.141	123.825	13.712	13.829	31.116	34.626	30.542
Até ½	105.859	3.142	237	175	838	870	1.022
Mais de ½ a1	1.118.733	34.418	3.394	2.064	9.717	11.110	8.133
Mais de 1 a 2	2.338.683	76.044	7.192	5.820	23.168	21.888	17.976
Mais de 2 a 5	1.656.783	67.009	11.194	5.577	14.915	18.557	16.766
Mais de 5 a 10	678.056	39.037	8.182	5.362	4.255	9.639	11.599
Mais de 10 a 20	289.931	20.459	4.214	4.096	1.130	4.691	6.328
Mais de 20	132.061	10.493	1.396	4.553	276	1.524	2.744
Total	9.775.247	374.427	49.521	41.476	85.415	102.905	95.110

Fonte: PREFEITURA do Município de São Paulo. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/13_pessoas_de_10_anos_ou_mais_de_idade_por_ _2010_10492.html> (adaptado). Acesso em 6 fev. 2016.

A tabela acima nos indica a faixa de renda (em salários mínimos) das pessoas de 10 anos ou mais de idade, distribuídas no município, subprefeitura do Butantã ou nos distritos que a compõem. Os valores não computam 9.050 respondentes que não declaram o rendimento, dos quais apenas 595 estão na subprefeitura analisada, não interferindo demasiadamente na análise dos dados.

Em qualquer nível analisado, o maior percentual da população está enquadrado dentro da faixa sem rendimento, ao que seria difícil atribuir a razão, se por não estar na faixa de pessoas economicamente ativas ou outro motivo. Fixamos então a análise nas demais faixas de renda, ao que identificamos que a maior parte da população analisada ganha mais de 1 até 5 salários mínimos.

O distrito Raposo Tavares segue a tendência do Município de São Paulo, em que a terceira classe ordenada é a que contempla a população que recebe mais de meio até 1 salário mínimo, tendo em quarto lugar aqueles que recebem mais de 5 até 10 salários mínimos. No entanto, difere do que é verificado na média da Subprefeitura do Butantã, em que tais classes aparecem invertidas, onde a parte da população que recebe mais de 5 a 10 salários mínimos é superior à que recebe de meio a 1 salário mínimo.

A classe seguinte é igual para todos os níveis analisados: as pessoas que recebem mais de 10 até 20 salários mínimos aparecem na antepenúltima posição. As que recebem acima de 20 salários mínimos vêm em seguida tanto para o município

quanto para a subprefeitura, mas não para o distrito Raposo Tavares, em que o total de pessoas que recebe até meio salário mínimo é superior aos que recebem acima de 20.

Em relação à instrução, no ano de 2010 a subprefeitura do Butantã contava com 375.665 pessoas com 10 anos de idade ou mais, sendo a maior parte delas (121.336 pessoas) sem instrução formal ou com fundamental incompleto. No distrito Raposo Tavares há 33.341 pessoas nessa situação e é o distrito que possui menos pessoas com superior completo (7.803 pessoas, ante o segundo colocado que é o Morumbi com 17.028 pessoas nessa situação, mas com uma população de 41.565 pessoas de 10 anos de idade ou mais).

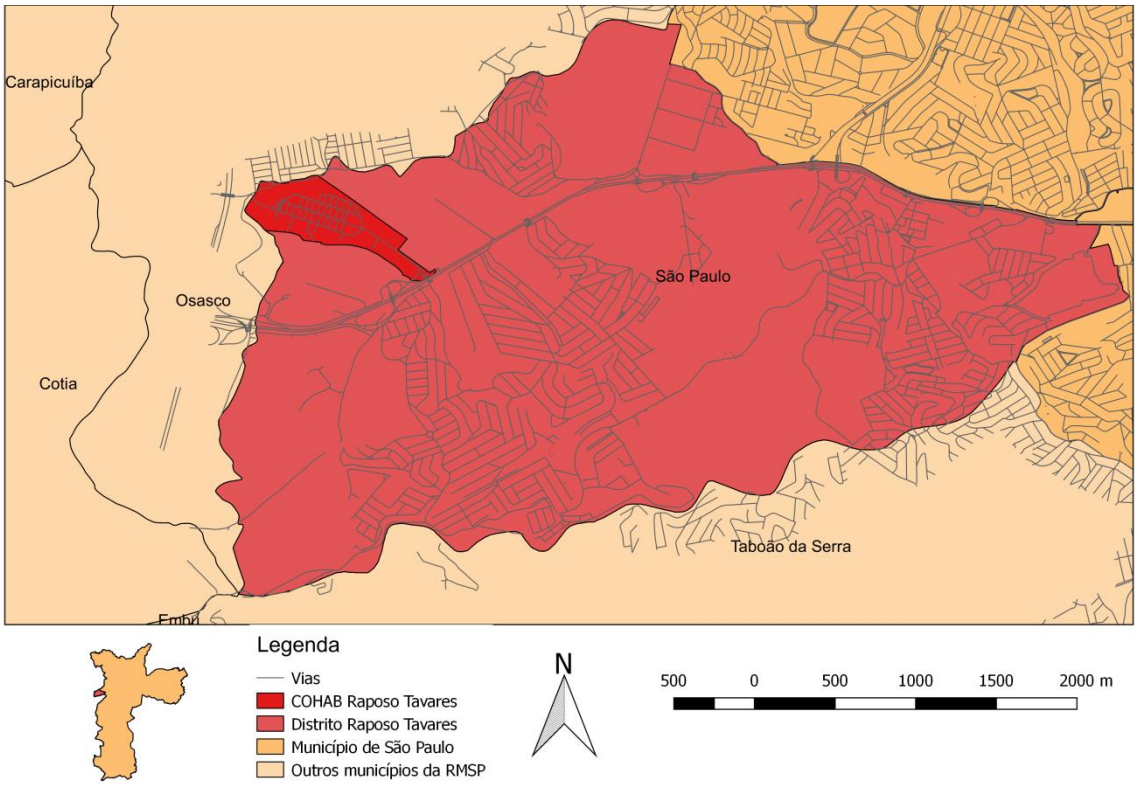
Ainda em relação à instrução, observa-se que taxa de analfabetismo do município é de 3,2%, e a da subprefeitura do Butantã é de 2,8%, sendo que todos os seus distritos apresentam percentuais inferiores, com exceção do Raposo Tavares cujo valor é de 4,2% (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2016c).

Urbanisticamente, o distrito é marcado pela presença de três grandes conjuntos habitacionais: a Cohab Educandário, a Cohab Munck e a Cohab Raposo Tavares, esta última originando o bairro que aqui analisamos, território do Centro de Memória, nosso estudo de caso propriamente dito.

O distrito Raposo Tavares surge na década de 1940 ao longo da rodovia que lhe dá nome. Inicialmente era um subdistrito do distrito do Butantã, e que devido a seu crescimento acaba se tornando um distrito à parte. O distrito possui uma série de bairros, uma dúzia de favelas, três grandes conjuntos habitacionais (Cohab Educandário, Cohab Raposo Tavares e Cohab Munck) e, mais recentemente, vem nele se instalando uma série de condomínios fechados de alto padrão. É uma zona industrial com indústrias instaladas principalmente ao longo da rodovia. O comércio é intenso e diverso, desde *shopping centers* de classe média alta e alta (Raposo Shopping e Shopping Granja Viana) até o comércio popular encontrado dentro dos bairros.

> O nome Antônio Raposo Tavares nos remete a um dos mais famosos bandeirantes, um português que veio para o Brasil acompanhando o pai, Fernão Vieira Tavares. Invadindo o sertão em busca de índios, num dos ataques chegou à região paraguaia de Guariá, no extremo leste do país, e, junto com Manuel Preto – outro bandeirante – acabou com a missão católica que os jesuítas mantinham na região, aprisionando milhares de índios. (PONCIANO, 2004).

4.1.1.5 Bairro Cohab Raposo Tavares



Mapa 7 – Localização do bairro Cohab Raposo Tavares no Distrito Raposo Tavares, subprefeitura do Butantã, Zona Oeste do Município de São Paulo (fonte: PMSP)

Dentro desse distrito, nossa área de estudo encontra-se situada à Noroeste, na área mais ocidental do município e a Norte da Rodovia Raposo Tavares (SP-270), a qual a limita em sua parte mais meridional, ao passo que outra rodovia a limita em sua parte mais setentrional: o Rodoanel Mário Covas (SP-021), na altura de seu cruzamento com a Av. Victor Civita, ambos fora dos limites paulistanos e compreendidos dentro de Osasco.

Está a cerca de 20 km do Marco Zero da Praça da Sé, em uma área próxima a antigas rotas de tropeiros que vinham do Oeste paulista para a capital, onde mais tarde se instalou a rodovia na qual algumas indústrias se estabeleceram ao longo das últimas décadas. A Rodovia Raposo Tavares acaba por ser a única ligação efetiva deste e de outros bairros nesta parte do município com sua área central, o que, somado à intensificação dos fluxos de pessoas e mercadorias entre a capital e os municípios de Oeste da Região Metropolitana ou do estado, acarreta em aumento substancial do trânsito ao longo do eixo da Raposo, dificultando a mobilidade – há uma carência de ruas e avenidas que distribuam melhor a circulação dos veículos.

O bairro é classificado como Zona Especial de Interesse Social 1 (ZEIS-1) conforme o Plano Diretor vigente de 2004 a 2014 e permanecendo assim após a última reformulação do mesmo em 2015. À área delimitada nessa zona soma-se o Parque Juliana Torres classificado como Zona Especial de Preservação Ambiental (ZEPAM), é a maior área verde desta parte do município, formada essencialmente por espécies exóticas, havendo poucas espécies endêmicas (há muito removidas no processo de incorporação de terras ao ciclo produtivo da expansão paulista).

É um bairro que se encontra duplamente na periferia, uma vez que ele está tanto na periferia espacial quanto na social da malha urbana da metrópole de São Paulo. No que se refere a seu significado físico, espacial, geográfico quanto à localização na malha urbana de São Paulo, o bairro encontra-se nos limites do município paulistano, na confluência com os municípios de Osasco e Carapicuíba, às margens da Rodovia Raposo Tavares (SP-270) que leva ao Oeste Paulista. É uma área de ocupação recente e em franco crescimento imobiliário, com infraestrutura urbana e em processo de consolidação da conurbação com as manchas urbanas dos municípios lindeiros.

Já em relação a ser considerado uma periferia no sentido social da palavra, vale observar que o bairro é habitado, sobretudo, por pessoas de baixa renda, com baixa escolaridade e empregadas em funções que exigem pouca qualificação e, consequentemente, remuneram pouco – é a expressão do distrito Raposo Tavares que, como visto anteriormente, destoa da maior parte da subprefeitura do Butantã. Observa-se, no entanto, que nos últimos anos a área do entorno do bairro tem atraído cada vez mais pessoas de renda mais abastada, devido à proximidade com a capital, ao acesso à Rodovia Raposo Tavares e à saturação do mercado imobiliário de alto padrão nos municípios da Região Metropolitana.

Em geral os cidadãos relegados à margem da sociedade enfrentam falta de esgoto, escolas, áreas verde e de lazer. Entretanto, ao menos isto não é exatamente a realidade dos moradores da Cohab Raposo Tavares. Tanto é assim que moradores dos bairros de Santa Maria e Primeiro de Maio, em Osasco, “aspiram usufruir dos equipamentos públicos existentes na COHAB, segundo eles por oferecerem serviços melhores do que os daquele município” (EMEF PROF.ª MARIA ALICE BORGES GHION, 2015).

O bairro Cohab Raposo Tavares é fruto da luta social por moradia na passagem da década de 1980 para 90, onde, por fatores históricos que serão abordados mais adiante, fixaram-se os primeiros habitantes oriundos da antiga Favela Nova República, que se estabeleceram com urgência no local, e de outras áreas de

risco, como as favelas Adutora, Bamburral, Paulino Cabral, Miranguaba, Jardim Ranieri e Juscelino Kubitscheck .

> A Cohab Raposo Tavares foi assentada em uma área localizada entre a Rodovia Raposo Tavares e a Estrada Velha de Cotia; numa gleba e [sic] terras de propriedade da NORBRASIL S/A, entre os Km(s) 19 e 20, desapropriada pelo Decreto 18.002 de 12/05/1982, publicado no D.O.M- Diário Oficial do Município de São Paulo, de mesma data.
> Por causa das "características topográficas" do local e a necessidade de ligação entre a Rodovia Raposo Tavares e a Estrada Velha de Cotia, definiu-se uma via principal de 14 metros de largura, que corta longitudinalmente toda a área e duas paralelas à via principal, mais estreitas (11 e 9 metros de largura) e, perpendicularmente a elas, correm as vias de circulação de pedestres, com 5 metros de largura.
> A gleba tem frente para a Rodovia Raposo Tavares, mais estreita e uma parte mais larga, junto à Estrada Velha de Cotia, o que deu ao Conjunto Residencial uma forma de "espinha de peixe", numa área total fé [sic] 329.452,64m² (...)
> Em 08/06/1988, o Decreto nº 26.125 aprovou o projeto Raposo Tavares, a ser implantada [sic] pela Companhia Metropolitana de Habitação. (REIS, s/d, p. 4)

O histórico da Favela Nova República é muito importante para compreendermos a formação do bairro Cohab Raposo Tavares.

A Favela Nova República, existente desde a década de 1970, situava-se em terreno no bairro do Morumbi, onde se localizavam 120 barracos. Na tarde do dia 24 de outubro de 1989 ocorre um movimento de massa[8] que atinge a favela, soterrando 32 barracos[9], ferindo três pessoas e matando outras 14, dentre as quais 12 eram crianças. O escorregamento do barranco de 80 metros foi provocado por um aterro clandestino que estava sendo feito na parte mais alta do terreno, preparando-o para a construção de um condomínio de alto padrão.

O aterro estava localizado entre as ruas Cresilas e Corregio, no bairro do Morumbi, e era composto por lotes adquiridos em 1981 por Edmound Alfred Haiat, que, através de sua firma (EMDI – Empreendimentos Imobiliários Ltda.), pretendia atrair compradores ao local após nivelamento da área. Para isto acertou com Pedro de Souza Braga, conhecido como Jamanta, que agenciasse o descarregamento de caminhões de terra e entulho de construção civil no local, posteriormente espalhando o material com tratores alugados.

---

[8] Processo geomorfológico em que um material (rochas ou sedimentos) é transportado de um local para o outro por ação gravitacional. São exemplos os escorregamentos (ou deslizamentos), os desmoronamentos, os movimentos de blocos e as corridas (ou fluxos) de lama.

[9] 58 segundo a Rede Nossa São Paulo, disponível em http://www.nossasaopaulo.org.br/noticias/prefeitura-poe-mapa-das-407-areas-de-risco-na-internet-mas-site-ja-tem-falhas-o-estado-de, acesso em 7 fev. 2016.

Essas atividades iniciaram-se entre 1984 e 85 e, como relatam moradores da extinta favela, era intensa desde o início, mas foi se acentuando ainda mais ao longo dos anos. O depósito de material ocorria de segunda a sábado, das 7 às 16 horas, com os caminhões somando mais de 150 viagens por dia.

As obras foram descuidadas em diversos aspectos, não respeitando os requisitos técnicos exigidos na construção de aterros de grande proporção, resultando desde o tamponamento de nascentes de água que havia no terreno até a ausência de análise do solo e compactação do material lançado no mesmo (GRAU, 1993). Como resultado, o aterro cedeu fazendo com que cerca de 100.000 m³ de terra e entulho fossem lançados sobre a parte mais baixa do terreno, onde se encontrava a Nova República.

> Em 1993, quase quatro anos depois da tragédia da Nova República, seis pessoas foram condenadas por imprudência, negligência e omissão: o dono do terreno e um mestre-de-obras responsável pelo aterro que provocou o desmoronamento, dois fiscais e dois engenheiros da Prefeitura de São Paulo.
>
> A prefeitura foi absolvida. Segundo registro no Banco de Dados da Folha, em 1996, sete anos depois do acidente, apenas 25 grupos de moradores, de um total de 76, havia recebido indenizações. Os seis condenados haviam recorrido ao STJ e não cumpriam as penas. (BERABA, 2007).

O local do terreno da antiga favela Nova República continuou sendo alvo de diversos episódios no município, até agora com desfecho ainda incerto. Quando do ocorrido em 89, a iniciativa da prefeita Luiza Erundina (1989-1993) foi a de construir um espaço dedicado às crianças, que atendesse à população carente e que servisse como um memorial àquelas crianças que perderam a vida no fatídico episódio do soterramento. Este projeto foi concebido pela agência Arquiteto Paulo Bastos e Associados (ARQUITETO PAULO BASTOS & ASSOCIADOS, 2016) e previa um complexo cultural com área verde e espaço de recreação e cultura que incluía anfiteatro, sanitários, salas e outras instalações para abrigar atividades livres de formação e socialização infantil. Previa inclusive a implantação de creche, centro de convivência, cantina, anfiteatro, auditório, sala de exposição, biblioteca, brinquedoteca, oficinas de criação e área de lazer (PATARRA, 1996).

> “O Espaço Criança, projetado em 1989, seria um centro de educação informal. As crianças teriam várias atividades, como plantar, colher, acompanhar o desenvolvimento das plantas, fazer objetos, brinquedos e cenários. Teriam também uma série de atividades recreativas, num processo informal, dirigido por coordenadores. A ocupação inadequada do terreno da favela Nova República, Zona Sul de São Paulo, por barracos construídos em

áreas de encostas, provocou uma tragédia em outubro de 1989, quando 14 crianças morreram soterradas. O fato motivou a Prefeitura de São Paulo a promover um projeto atípico para o local. A então prefeita Luíza Erundina chamou um grupo de arquitetos, composto por Júlio Neves, Eduardo Longo, Paulo Montoro e Paulo Bastos e explicou que pretendia fazer uma homenagem às crianças. Foram apresentadas várias sugestões e Paulo Bastos teve papel importante na formatação da ideia de projetar um espaço para a educação informal. Esta seria a melhor forma de homenageá-las, com ganho para todos.

Cada arquiteto fez uma proposta que seria exposta e depois todos trabalhariam no desenvolvimento da melhor delas. A proposta apresentada por Paulo Bastos foi a escolhida. Formou-se a equipe para elaborar o programa da intervenção, coordenado por Mayumi de Souza Lima, que contou também com a museóloga Waldiza Camargo Guarnieri, entre outros. “A partir daí surgiu o projeto: Haveria uma mistura das crianças, as crianças ricas e as faveladas. A ideia era juntar as crianças que ainda não têm essas barreiras criadas entre si para se unirem em torno de uma atividade que fariam coletivamente.”

O projeto teria, também, característica museológica: os trabalhos feitos seriam expostos, para que outras crianças e adultos vissem e discutissem o resultado dessas experiências, e que poderiam, eventualmente, ser estendido e ampliado para outros lugares. “Seria um projeto com a grandeza do nível de resposta que a gente deveria dar para a magnitude negativa de uma tragédia como a que tinha acontecido.”

O Espaço Criança, como foi batizado, previa a criação de um misto de parque com centro cultural e de convivência, numa área de 60 mil m², com a valorização do que antes era considerado negativo: a própria topografia em declive do terreno. O projeto consiste em lâminas escalonadas que, assentando-se na topografia, abrem-se uma sobre as lajes da outras [sic], multiplicando os espaços. A implantação se daria com escala horizontal e não vertical, em contraste com a ocupação externa, com um grande anfiteatro para as representações e um lago.

“Todas as utopias que a equipe partilhava estão colocadas aí, mas o projeto não foi executado. Havia uma grande afinidade de ideias: o lógico de um lado e o educacional do outro lado. Ela não é uma escola formal, tem uma discussão especial, simbólica inclusive. Ficou perdida no tempo em função do pragmatismo muito mais estreito do que a gente imaginava.” (RODRIGUES, 2008).

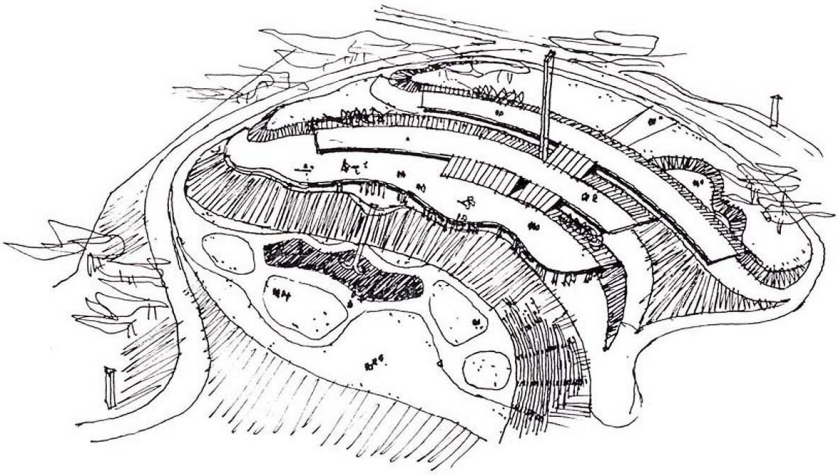


Ilustração 10 – Croqui do projeto Espaço Criança I – Favela Nova República elaborado pelo arquiteto Paulo Bastos (fonte: APBA. Espaço Criança I – Favela Nova República. Disponível em http://www.arquitetopaulobastos.com.br/projeto.php?id=24. Acesso em 21 maio 2016)

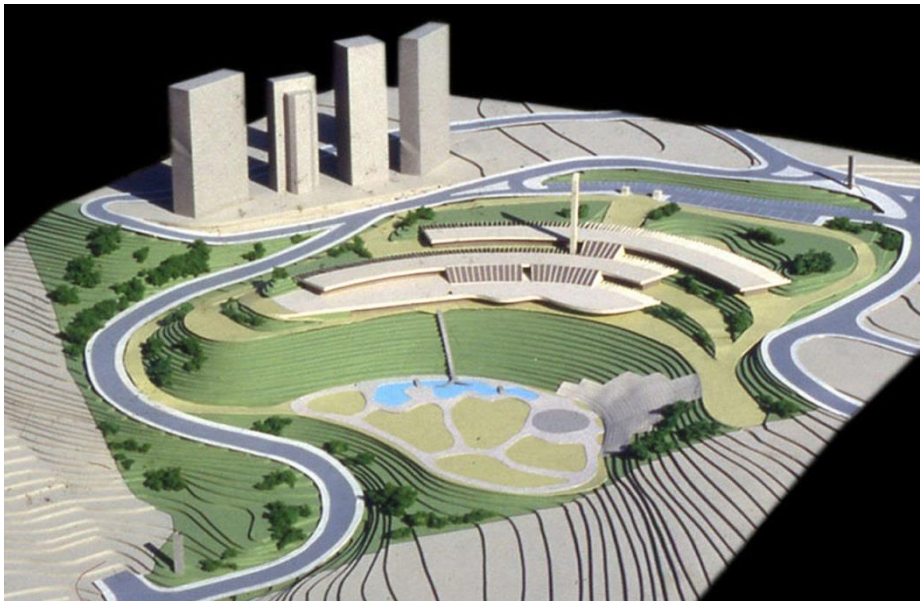


Ilustração 11 – Maquete do projeto Espaço Criança I – Favela Nova República elaborado pelo arquiteto Paulo Bastos (fonte: APBA. Espaço Criança I – Favela Nova República. Disponível em http://www.arquitetopaulobastos.com.br/projeto.php?id=24. Acesso em 21 maio 2016)

Chama a atenção, além do ineditismo do projeto, a contribuição de Waldisa Guarnieri. Sua proximidade com Paulo Bastos e a gestão de Luiza Erundina poderiam ter resultado em uma obra magnífica no campo da museologia social, com experimentações que ainda hoje são pontuais. Infelizmente o resultado esperado não foi alcançado, sendo possível afirmar que há uma dívida com essa memória. Hoje, no local, há apenas uma placa homenageando as crianças mortas no episódio.

A contribuição museológica de Waldisa Guarnieri, embora vigorosa, não é efetivada, entre outros motivos, devido a seu falecimento. Bruno (2010, p. 20), apresentando a obra com a compilação de trabalhos de Guarnieri (nascida em São Paulo em 5 de setembro de 1935), nos relata que “em 11 de junho de 1990, Waldisa

nos deixava, no auge de uma trajetória profissional dedicada a muitas causas acadêmicas, políticas e sociais e permeada por diversos momentos de extrema lucidez e generosidade".

Em partes, o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares lida com essa memória e acaba fazendo um esforço para preencher a lacuna que foi deixada. Atualmente o local do triste episódio dá lugar ao parque Sérgio Vieira de Melo, ainda inconcluso justamente devido à carência de adequações que garantam a estabilidade do terreno, conforme aponta laudo da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. A instabilidade do solo, no entanto, não impediu novas ocupações na Área de Preservação Permanente (APP), como a que ocorreu recentemente em 2014 por moradores oriundos, na maior parte, da Comunidade Jardim Colombo, que desconhecem ou ignoram a memória do local, colocando em risco a vida de dezenas de pessoas em situação semelhante à verificada décadas atrás.

Enquanto isso, a maior parte dos moradores da Nova República instalaram-se na Cohab Raposo Tavares, para onde seguiram outros munícipes oriundos de diferentes áreas de risco (as já citadas favelas Adutora, Bamburral, Paulino Cabral, Miranguaba, Jardim Ranieri e Juscelino Kubitscheck). Cabe observar que esse movimento foi deveras relevante no contexto da passagem dos anos 1980 para a década de 90. O episódio com a Nova República fez com que se olhasse de maneira séria e comprometida para o uso e ocupação do solo urbano nas áreas de maior fragilidade social e ambiental, onde foram se instalando favelas e loteamentos irregulares.

> O impacto provocado pelo acidente da favela Nova República em 1989 levou a Prefeitura de São Paulo a estabelecer um convênio com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo - IPT, que foi responsável pela coordenação técnica do primeiro mapeamento sistemático de riscos associados a escorregamentos e a inundações em favelas do município. Entre 1989 e 1990, empresas de geotecnia contratadas pela prefeitura realizaram análise de riscos em encostas e fundo de vales em 240 favelas, identificando aproximadamente 60% de situações de risco de escorregamentos e 40% de riscos associados a inundações (CERRI, 1992). Foram adotados critérios e metodologia propostos por CERRI & CARVALHO (1990), com a classificação dos riscos utilizada atualmente. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2016a)

Embora tal trabalho tenha sido realizado, as duas gestões subsequentes esvaziaram o quadro técnico do gerenciamento descentralizado das áreas de risco. Enquanto "apenas um geólogo permaneceu trabalhando em administração regional, mas desempenhando outras funções não relacionadas ao gerenciamento de riscos" (ibidem), a dinâmica social e urbana de São Paulo fez com que as situações de risco

se agravassem e multiplicassem. Somente em 2002 é assinado um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) entre a municipalidade e o Ministério Público do Estado de São Paulo, “visando a adoção de medidas preventivas e recuperativas para a eliminação dos riscos na Cidade” (ibidem).

Como desdobramento do TAC, no ano de 2003, técnicos do IPT e Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Unesp elaboraram um mapeamento de risco geológico da cidade. Tal mapeamento serviu para que a partir de 2005 a prefeitura passasse a implantar intervenções para mitigar ou eliminar os riscos. O interstício dos dados de 2003 (quando o mapeamento das áreas de risco foi entregue, elaborado a partir dos dados dos anos anteriores) e o início das intervenções em 2005 foram contemplados em um novo mapeamento que foi consolidado em 2010.

Embora todo esse histórico seja permeado de histórias trágicas, lembranças tristes e doloridas e ainda que os problemas socioambientais não tenham sido plenamente sanados, há que se reconhecer que ao menos em partes os moradores da favela Nova República e de outros locais da cidade encontraram na Cohab Raposo Tavares um lugar melhor para viver. Sua inserção na mancha urbana consolidada da metrópole não é de fato mais a mesma, e talvez o deslocamento seja um dos aspectos mais penosos, seguido pela ausência de alguns serviços públicos essenciais, como por exemplo uma rede hospitalar. Ainda assim, por mais que seja um bairro periférico, a Cohab Raposo Tavares contempla seus moradores com rede de abastecimento de água, coleta de esgoto, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, ruas pavimentadas, pontos de ônibus, sendo atendido por ao menos quatro linhas[10], parque municipal com quadra, área verde, pista de skate (hoje aterrada), pista de caminhada, ciclovia, escolas infantis, de todo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico Profissionalizante.

Como dito anteriormente, não faz parte da realidade da Cohab Raposo Tavares a ausência de serviços básicos de saneamento básico, iluminação, educação e áreas verde e de lazer. Ainda assim, é uma área periférica de São Paulo, onde a integração com o restante da cidade se torna complicada pelas distâncias físicas e sociais que são estabelecidas.

Uma dessas distâncias verificadas está no fato de o bairro ser desprovido de equipamentos culturais. Carentes de iniciativas efetivas no campo da cultura na região, o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares surge em 2012 enquanto projeto da EMEF Maria Alice Borges Ghion com a finalidade de aproximar a comunidade da

[10] Da EMTU, linha 543 – Cotia (Jardim Santa Isabel) / São Paulo (Metrô Butantã); da SPTrans, linhas 778J-41 – Cohab Raposo Tavares / Metrô Barra Funda, 778R-10 – Cohab Raposo Tavares / Term Princesa Isabel e 778R-21 – Cohab Raposo Tavares / Term Princesa Isabel.

realidade escolar (e vice versa), tendo o intuito de “valorizar a identidade da comunidade e fortalecer a sensação de pertencimento ao local” (MEKARI, 2015).

> No contexto atual, o resgate da memória local ocupa uma posição importante nas questões relacionadas com a cultura e o patrimônio. O Projeto Centro de Memória COHAB Raposo Tavares surge no momento em que o museu deixou de ser um lugar apenas de contemplação, de usufruto de uma elite, para se tornar também um espaço de interação de seus acervos com a comunidade e esta, consequentemente, com o seu patrimônio. (CENTRO DE MEMÓRIA COHAB Raposo Tavares, 2013)

A definição que dão para museu aproxima-se do entendimento que construímos ao longo desse trabalho:

> O museu é uma casa de criação onde se preserva a memória de uma cidade, de um país, de uma pessoa, enfim é o lugar de histórias interessantes que nos faz viajar no tempo. Mas, apesar de contar histórias que já aconteceram, o Museu é o lugar para pensarmos o presente e refletirmos sobre o nosso tempo. (CENTRO DE MEMÓRIA COHAB Raposo Tavares, s/d)

As atividades desenvolvidas fazem jus ao pressuposto que assume, como demonstram os próprios objetivos do Centro de Memória expostos a seguir:

> Considerando que a escola deve promover o conhecimento e o respeito aos modos de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais a partir do resgate da história local, todos os objetivos abaixo relatados contemplam o desenvolvimento cognitivo dos alunos e de sua identidade como morador do Bairro COHAB Raposo Tavares:
> • Criar um Centro de Memória no bairro, envolvendo a comunidade local;
> • Conhecer as mudanças que aconteceram na paisagem do bairro onde fica a escola, identificando as ações dos moradores no meio e das políticas públicas implantadas;
> • Reconhecer algumas características do entorno como respostas a necessidades dos diferentes grupos humanos que ocupam o espaço urbano;
> • Desenvolver o pensamento crítico sobre a realidade do bairro, reconhecendo formas de atuação pela mobilização da sociedade civil;
> • Entender os significados do Centro de Memória no bairro e promover a valorização e construção da identidade pelo sentido de pertencimento;
> • Produzir vídeos que organizem as entrevistas orais gravadas;
> • Criar do centro arquivístico-documental e audiovisual do bairro;
> • Localizar lideranças comunitárias e relacionar suas ações ao contexto histórico local;
> • Mobilizar o corpo docente da escola em atividades interdisciplinares voltadas ao tema do projeto;

> • Potencializar o uso de recursos tecnológicos e espaços disponíveis, ampliando os ambientes de aprendizagem para os alunos. (CENTRO DE MEMÓRIA COHAB Raposo Tavares, 2013)

Esse Centro de Memória é a iniciativa do gênero mais concreta que se efetivou na Cohab Raposo Tavares, fora a proposta, que discutiremos adiante, do Espaço Cultural – "um centro em que as pessoas pudessem ter estímulo, acesso e desenvolvimento de produção cultural dentro do bairro Cohab Raposo Tavares" (MONTANARI, 2004). Outras iniciativas dessa categoria não vingaram, a começar pelo projeto de Paulo Bastos (e demais arquitetos) e Waldisa Guarnieri – aqui listado por ser considerado parte da historicidade da população do bairro e um antecedente na preocupação com sua memória, por mais que tenha sido proposto na área da antiga favela Nova República e não na Cohab Raposo Tavares.

O projeto do Espaço Cultural Cachoeiras, como é chamado hoje em alusão às ruas do bairro, foi iniciativa de moradores do bairro que contaram com o auxílio de alunos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), tendo sido batizado originalmente de Projeto Espaço Cultural Cohab Raposo Tavares. Constatando que centros culturais são raros em áreas mais pobres e que essa parte da cidade não era exceção, ainda que a cultura se manifeste nessas áreas, pensou-se em um espaço que pudesse abrigar essas iniciativas culturais e agregá-las a outras. "A busca de congregar as atividades de formação específica, como oficinas profissionalizantes, e atividades de caráter artístico, como dança, música e circo, foram pontos discutidos e acordados, e que ajudaram a dar a cara arquitetônica do lugar" (ibidem).

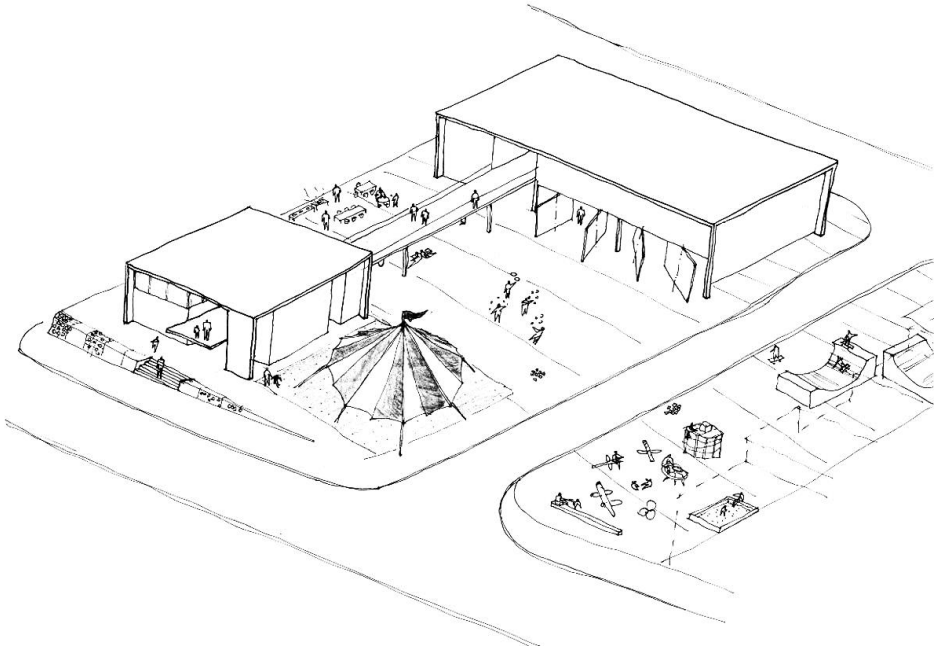


Ilustração 12 – Croqui do projeto do então Espaço Cultural Raposo Tavares (fonte: Espaço Cultural Cachoeiras. Disponível em https://ecachoeiras.wordpress.com/57-2/. Acesso em 21 maio 2016)

O intuito ao valorizar as atividades culturais no bairro é de contribuir no próprio desenvolvimento das pessoas que ali vivem, servindo como estímulo para elas, contrário ao evidente desestímulo que há quando para “consumir” a cultura é necessário se deslocar para áreas mais distantes da cidade, gastando tempo e dinheiro, muitas vezes escassos para grande parte das pessoas, ainda mais aquelas que se encontram na periferia.

> O espaço [que originalmente abrigaria o centro cultural], que fica no centro geográfico da Cohab, já foi utilizado como lixão e recentemente esteve ocupado por duas companhias de circo. Depois de uma briga, a última companhia foi embora e ficaram alguns componentes, os quais começaram a dar aulas de circo à comunidade. A partir daí, a idéia de um centro cultural foi ganhando força entre os moradores que, com sua Associação de Moradores, começaram a correr atrás da viabilização do sonho. Decidiram então procurar o LabHabGFAU (Laboratório Habitacional do Grêmio da FAU) e todo processo teve início. (ibidem)

Esse contato entre moradores e alunos da USP foi estabelecido em 2001, e logo ganhou força para se concretizar havendo inclusive a possibilidade de financiamento por parte da prefeitura de Genebra (Suíça), o que não se efetivou devido à troca de gestão municipal paulistana com a saída de Marta Suplicy (PT) e posse de José Serra (PSDB). Os alunos da FAU haviam desenvolvido um projeto executivo, o Escritório Piloto, dos estudantes da Escola Politécnica da USP,

igualmente já havia sido contatado, e ainda se esperava contar com uma assessoria jurídica dos estudantes da Faculdade de Direito da USP.

Com a troca da gestão municipal, o investimento esperado não foi obtido, houve então uma expectativa de se conseguir outras fontes de financiamento a partir da iniciativa privada, o que seria essencial para o início das obras, mas não tendo se efetivado, o projeto não teve continuidade. Hoje o local abriga uma praça e uma quadra poliesportiva e as ações do Espaço Cultural são realizadas em diversos locais do bairro.

Ainda no contexto de 2001, nota-se o quão o projeto era ambicioso, pois o mesmo foi pensado dentro de uma proposta apresentada ao 1º Fórum Nossa São Paulo: propostas para uma cidade justa e sustentável (PROJETO DE PLANO DIRETOR ESTRATÉGICO DA COMUNIDADE COHAB RAPOSO TAVARES PARA SER TRANSFORMADO EM UM CÉU DIFERENCIADO, 2016) como sendo um projeto de plano diretor estratégico da comunidade Cohab Raposo Tavares para ser transformado em um CEU diferenciado.

Nessa proposta fica evidente o intuito de o centro cultural proposto articular as áreas livres e os equipamentos públicos do bairro, integrando o parque, as escolas (as duas creches, a EMEI, as duas escolas de Ensino Fundamental e a ETEC) e o próprio centro cultural, conforme exposto no escopo do projeto:

> A comunidade, assessorada por estudantes da FAU USP, propõe que toda a área verde que circunda a Cohab Raposo seja transformada em um Parque Municipal.
>
> O programa deste parque envolve área para lazer ativo, quadra, parque infantil, grandes praças e mirante, passeios calçados que percorrem e circunscrevem todo o bairro, passeios não calçados em meio à vegetação, e duas travessias entre a Cohab e o bairro vizinho Conceição, que já são intensamente realizadas através de picadas precárias nos taludes.
>
> Também compreende a recuperação da vegetação existente, rearborização de grandes áreas, e horta comunitária. Deseja-se ainda que o Parque seja catalisador da educação ambiental das crianças e jovens do bairro, em ação integrada com as Escolas.
>
> O Parque, dada sua localização, grande área e características de seu programa, visa atender a uma grande população moradora de todos os bairros da região - os bairros lindeiros à Cohab agrupam aproximadamente 120.000 moradores - que hoje não dispõe de equipamentos de lazer (salvo raros campos de futebol), tampouco de áreas verdes. (ibidem)

Esse projeto foi encaminhado à Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA), anos mais tarde daria origem ao Parque Juliana Torres, até hoje não plenamente implementado e bem distante da unificação das áreas públicas de forma ampla como inicialmente desejado. A ousadia do projeto fez com que, inclusive em

2008, ele fosse um dos finalistas do Prêmio Urban-Age promovido pelo Deutsche-Bank da Alemanha (ESPAÇO CULTURAL CACHOEIRAS, 2009).

Essa concepção de um CEU diferenciado que congregue os equipamentos públicos já existentes e aqueles por serem criados, ampliando sua ação no território comunitário, aproxima-se muito do que a Sociomuseologia compreende enquanto um museu de território, o que reforça a potencialidade do objeto que aqui analisamos.

Um ponto que chama a atenção é do envolvimento do professor da FAU-USP, Antônio Carlos Barossi, o qual era orientador dos alunos envolvidos com o projeto do Espaço Cultural e também tem participação no Centro de Memória Cohab Raposo Tavares. Para este, projetou a sede, ainda no terreno da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion onde foi criado, mas com acesso próprio na confluência das ruas Cachoeira Poraquê com Cachoeira do Arrependido; saindo do espaço de 10 m² da sala que ocupa atualmente para uma área de 152 m², contando então com uma sala multiuso, administração, reserva técnica e sanitários (PROJETO MUSEU, s/d). Esse projeto já recebeu o aval da Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Butantã e seguiu para aprovação junto à Secretaria Municipal de Educação (SME).

A efetivação da construção dessa sede própria do Centro de Memória pode enfim dar à Cohab Raposo Tavares esse espaço cultural que há tanto tempo se busca bem como efetivar a implantação de um projeto que congregue os diferentes equipamentos público, já que a sede com acesso independente da escola permitirá um contato mais direto com a comunidade.

4.2 ANÁLISE DA POTENCIALIDADE MUSEOLÓGICA DO CENTRO DE MEMÓRIA COHAB RAPOSO TAVARES

Essa seção pretende analisar a potencialidade museológica do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares, para isso cabe fazer algumas observações. Em primeiro lugar, reconhecer que tal centro de memória não é exatamente uma iniciativa museológica, e o que aqui se pretende é trazer evidências, se é que elas possam ser comprovadas, de que as atividades desenvolvidas pela iniciativa possam ser incrementadas a partir de um olhar proposto pela Sociomuseologia.

Dentro desta ambição, a segunda observação é que a análise proposta não fica restrita exatamente ao Centro de Memória, mas abrange todo o bairro da Cohab Raposo Tavares. O bairro é entendido como sendo o território de ação do Centro, um espaço bem delimitado e reconhecido onde as ações promovidas pelo Centro de Memória são desenvolvidas.

Por fim, a última observação que carece de ser feita é que o trabalho pretende enxergar a potencialidade de as pessoas reconhecerem a realidade na qual estão imersas, sobretudo no que se refere às relações estabelecidas entre os indivíduos e entre a sociedade e o meio no qual ela se encontra. Acreditamos que tal olhar é promovido a partir de um conhecimento geográfico. Tal habilidade não é fruto apenas de um processo de escolarização, mas é inerente aos seres humanos e pode ser estimulada de diferentes maneiras. Sendo assim, o reconhecimento de situações no bairro capazes de promover a aquisição dessa capacidade também será objeto de análise, entendida como um espectro da ação museológica.

Para a realização desta análise primeiramente se procedeu à elaboração de um inventário das referências patrimoniais reconhecidas na Cohab Raposo Tavares (Quadro 3). Tal inventário foi elaborado a partir dos indicadores citados nas conversas e entrevistas realizadas com os participantes do Centro de Memória, bem como no elenco de elementos tratados recorrentemente por ele.

A falta de maior rigor na identificação desses indicadores não impede que o inventário elaborado seja digno de análise, no entanto exige que em um momento oportuno seja realizado um procedimento mais criterioso na identificação dessas referências patrimoniais do bairro, corroborando ou não o levantamento aqui apresentado.

Uma possibilidade recomendada para a reelaboração desse inventário segundo critérios melhor definidos e dentro da proposta do Centro de Memória seria a adoção da metodologia de inventário participativo proposta pelo IPHAN, em particular ao caderno Educação Patrimonial (IPHAN, 2013), elaborado no âmbito do Mais Educação e voltado para as escolas. É uma metodologia simples que apresenta critérios de inventariação de lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes de uma comunidade.

Outra possibilidade é a adoção de metodologias participativas propostas pelo Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB), como o Diagnóstico Rural Participativo e suas adaptações para outros espaços públicos (FARIA; NETO, 2006; SANTOS, 2005)

Independentemente da adoção dessa metodologia, o resultado obtido a partir da análise feita nesse trabalho resultou na listagem exibida a seguir (Quadro 3).

Quadro 3 – Inventário de referências patrimoniais da Cohab Raposo Tavares

REFERÊNCIAS PATRIMONIAIS
Bairro Cohab Raposo Tavares
Edificações de habitação social (casas e prédios)
Toponímia
Espaço Cultural
Parque Juliana de Carvalho Torres
Escolas 1. CEI Cidade de Genébra 2. CEI Raposo Tavares 3. EMEI Professor Benedicto Castrucci 4. EMEF Professora Maria Alice Borges Ghion 5. Escola Estadual Odair Martiniano da Silva Mandela 6. ETEC Raposo Tavares
Linhas de ônibus
Festa de Santa Ana
Festa do Saci
Prêmio do Saci
Luta por moradia
Luta por equipamentos e serviços públicos

A listagem obtida apresenta uma diversidade tipológica muito expressiva, elencando patrimônio edificado, festividades, ações sociais, equipamentos e estruturas públicas, entre outros.

As referências patrimoniais inventariadas permitirão uma análise do potencial de exploração geográfica e museológica do bairro e da atuação do Centro de Memória. Antes de ser realizada tal análise, é interessante exibir os itens inventariados. Para isso são relacionados a seguir os elementos relevantes que foram levantados, explorando brevemente cada um e discutindo suas particularidades, atentando-se sobretudo à sua potencialidade e chamando a atenção, quando necessário, para suas fragilidades.

Ao término da abordagem dos elementos inventariados, foi realizado um diagnóstico cujo resultado é apresentado em um quadro sintetizando as informações discutidas e indicando se elas referem-se a uma potencialidade, fragilidade ou se apresenta ambos aspectos dependendo de como é encarada.

Na continuidade desse diagnóstico, são apresentados também os aspectos não implementados ou idealizados pela comunidade da Cohab Raposo Tavares e pelos integrantes do Centro de Memória, mas que são potencialmente úteis para uma melhora do projeto.

4.2.1 O cuidado com a memória e a existência formal do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares

O inventário e o diagnóstico partem do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares, que é, como visto, uma iniciativa didática extracurricular da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, proposta pela professora Andrea Leão no âmbito do Programa Ampliar[11], agora vinculado ao Mais Educação SP[12], dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, iniciado em 2012 e permanecendo ativo até então, registrando, documentando e expondo a trajetória do conjunto habitacional, além da história de seus moradores, perpetuando a memória comunitária.

> O projeto contempla a participação de diferentes sujeitos do bairro. Os alunos, por exemplo, realizam atividades de levantamento de dados que pressupõem a interação com a comunidade, por meio de entrevistas e de coleta de documentos e de materiais. Lideranças políticas, entidades religiosas, pais, professores e funcionários da escola, outras escolas, antigos e novos moradores, colegas e amigos do convívio externo à escola, todos são participantes dos trabalhos de construção e sistematização da própria história, por meio das memórias individual e coletiva. Muitos sujeitos e entidades do bairro são entusiastas do projeto e sugerem caminhos e ideias para sua continuidade, através de doação de materiais, entrevistas, permanente divulgação e reconhecimento público da importância do projeto.
> (...)
> Esse projeto contribui para ações do Estado que visam à inclusão do conhecimento local como parte importante do currículo escolar, promovendo transformações sociais. Pensamos que a educação existe a partir de uma confluência dos conhecimentos da academia, dos saberes prévios dos alunos e do conhecimento produzido na relação entre escola e uma esfera de ação local, como é o caso da comunidade do bairro COHAB Raposo Tavares. A unidade desses conhecimentos e saberes transpõe sua existência espontânea pertencente a sujeitos de um meio sociocultural e torna-se concreta através de sua organização e exposição no espaço de um Centro de Memória. Tal situação sugere propostas de políticas públicas de educação sobre essa nova qualidade de conhecimento criado pela relação escola-comunidade, propondo diretrizes para os currículos oficiais.
> (...)
> Podemos ter o projeto aqui apresentado como pesquisa-ação que se constitui num tipo de pesquisa social realizada, empiricamente, a partir da necessidade de resolução de um problema coletivo em que os alunos-pesquisadores estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (CENTRO DE MEMÓRIA COHAB Raposo Tavares, 2013)

---

[11] De âmbito municipal, foi instituto pelo prefeito Gilberto Kassab (2009-2012) pelo decreto nº 52.342 de 26 de maio de 2011, com o intuito de ampliar o tempo de permanência do aluno na escola e ampliar os ambientes de aprendizagem.

[12] Homônimo ao programa federal, foi instituído pelo prefeito Fernando Haddad (2013-2016) com o intuito de promover a reorganização curricular e administrativa da rede municipal de ensino de São Paulo, basicamente mantendo os pressupostos do programa anterior no que se refere à ampliação da permanência do aluno na escola e à natureza das atividades realizadas.

A iniciativa não é, a princípio, uma iniciativa museológica, tal qual o espaço em questão não é um museu propriamente dito. No entanto o perfil que é possível de ser traçado os aproxima muito da vertente teórica aqui trabalhada da Sociomuseologia. É possível reconhecer traços museais e potencialidades museológicas tanto no espaço atualmente ocupado pela sede do Centro, quanto em seu território de ação ao longo do bairro. Da mesma forma, o trato com a coleta, tratamento e divulgação das informações obtidas, é passível de ser reconhecido a partir de um tratamento museológico.

O cuidado com a memória é o primeiro aspecto a ser levado em consideração, pois é um elemento que é identificado e de extrema relevância para uma análise museológica. Este já é de fato uma das maiores contribuições do Centro e uma de suas maiores ligações com a área da Museologia, já explícita em seu nome. Reconhecemos que a Museologia lida exatamente com isso, compreendendo que essa memória é responsável pela constituição de nossa identidade, e que sua perpetuação precisa ser efetivada através de instrumentos que a favoreçam. A constituição de um centro de memória é a institucionalização desse instrumento.

Por si só o centro parte do reconhecimento de que há algo que une identitariamente aqueles que ali habitam, que ali vivem; que os diferencia das demais pessoas. Talvez que haja um espírito do lugar. Reconhece que isso deva ser valorizado e difundido e em função disso traçará suas estratégias. A relação com a escola nesse sentido é essencial, pois tudo isso pode ser devidamente incorporado no ensino desde a mais tenra idade, construindo assim a identidade de cada sujeito presente na sala de aula. Faz com que isso não se aproxime apenas dos objetivos da Museologia, mas também dos da Educação.

O fato de o Centro de Memória existir formalmente enquanto um projeto da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion é um aspecto extremamente positivo que lhe possibilita dialogar com a própria escola, com a comunidade na qual está inserido bem como com outras entidades, havendo um respaldo legal por detrás. Oficialmente ele não é apenas a intenção de algo, mas a existência concreta de algo que pode ainda melhorar. Sua inserção na unidade escolar lhe confere um caráter singular, possibilitando que tenha uma sede fixa, recursos mínimos garantidos e a potencialidade de atuar de forma geracional devido ao contato direto facilitado com seu público alvo que são as crianças e os jovens do bairro e os pais destes.

4.2.2 A escola enquanto instituição

A escola enquanto instituição tem um reconhecimento social muito grande, seja ela pública ou particular, esteja em uma área mais central ou periférica. Tanto é assim que diversos programas sociais, de saúde, educativos, culturais, dentre outros, são em grande parte realizados dentro do âmbito escolar devido a atingirem de maneira mais eficaz uma grande parte da sociedade. A existência de duas creches (Centro de Educação Infantil – CEI), uma pré-escola (Escola Municipal de Ensino Infantil – EMEI), uma escola de Ensino Fundamental (Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF) e outra de Fundamental e Médio (uma escola estadual), além de uma Escola Técnica Estadual (ETEC) apresenta algumas vantagens nesse sentido – por mais que lhe possa atribuir algumas desvantagens também, tais como estar sujeito ao horário e à burocracia destas, limitando assim, ou ao menos condicionando, a autonomia do Centro de Memória ou outra iniciativa correspondente.

A presença massiva de escolas se torna importante à medida que permite aglutinar a população em prol de projetos que sejam enquadrados como de interesse da comunidade escolar, o que sempre acaba tendo um apelo mais forte e efetivo que se fosse alguma proposta avulsa, que envolveria um esforço maior para ser concretizada. As escolas municipais encontram-se dentro da Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Butantã, tendo destaque pelo seu protagonismo no desenvolvimento de projetos educativos de cunho social, como o próprio Centro de Memória.

Quando foi entregue em 1991, o bairro não contava com nenhuma escola nos níveis Fundamental e Médio, muito menos com outras iniciativas de cunho educacional ou cultural. Hoje essa deficiência foi corrigida, em grande parte devido à mobilização dos moradores e a concepções de políticas públicas mais modernas. A existência dessa abundância de instituições destoa de outras áreas periféricas do município e deve ser aproveitada para efetivar outros projetos de contínuo desenvolvimento social para o bairro.

Devido a isso cremos que a proximidade do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares com as escolas da região não só é positiva como deve ser estimulada, para que haja um trabalho em rede próximo a essas unidades de ensino que possibilitem o estabelecimento de estratégias efetivas junto à comunidade no sentido de valorização da vida local. A presença de escola da rede municipal e da rede estadual também configura um elemento interessante, pois permite uma atuação em duas frentes, provendo recursos de diferentes instâncias, interagindo diferentes atores e dando vazão a propostas que são dirigidas a diferentes níveis do poder público administrativo.

4.2.3 A EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion enquanto núcleo do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares

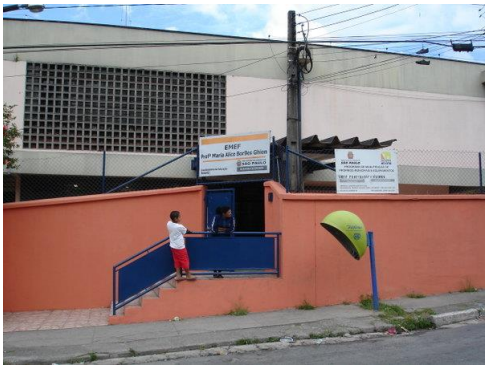


Ilustração 13 – Entrada principal da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion (fonte: MarialiceGhion. Disponível em: <http://borgesghion.blogspot.com.br/2010/05/criando-meu-primeiro-blog.html>. Acesso em: 17 nov. 2015)

Ilustração 14 – Sede atual do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares (fonte: MEKARI, Danilo. Disponível em: <portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/30/em-sao-paulo-escola-resgata-memoria-do-bairro-e-se-aproxima-da-comunidade/>. Acesso em: 17 nov. 2015)

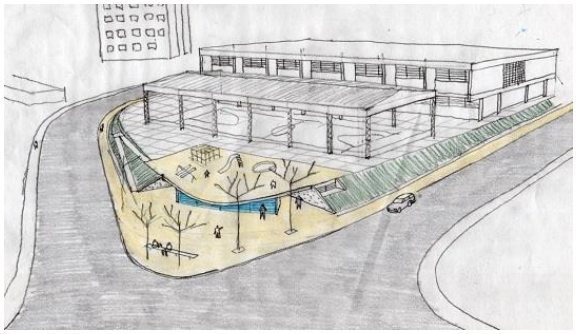


Ilustração 15 – Projeto de Antonio Carlos Barossi para a nova sede do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Ilustração 16 – Ao fundo, EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion vista na esquina da Rua Cachoeira Poraquê com Rua Cachoeira do Arrependido, onde deve ser construída a nova sede do Centro de Memória. Em primeiro plano, alunos da escola participam de gravação para Jornal da Globo (autor: SCARAMUSSA, Douglas)

O fato de o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares estar inserido dentro da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, pelos motivos apresentados acima, é um fator a ser considerado positivo no tratamento museológico do próprio centro, sobretudo, pelo seu valor educativo. Parte-se de um reconhecimento da educação como um

componente essencial do caráter museológico das iniciativas comprometidas com a Sociomuseologia. Não se distingue aqui a origem dessa educação, se formal ou não, se institucional (proposta pela instituição museológica) ou não (proposta por algum visitante, por exemplo).

O fato de estar inserido na escola é interessante do ponto de vista estratégico do reconhecimento institucional. Embora o vínculo com a unidade escolar possa trazer alguns inconvenientes (estar sujeito ao horário e à dinâmica da escola, por exemplo), traz também algumas vantagens, como um recurso mínimo, seja financeiro, humano ou material, bem como uma sede física e um ponto de referência facilmente reconhecido e localizado.

A inserção na escola é útil do ponto de vista da ação educativa pois todas as atividades desenvolvidas acabam ganhando uma força mais ampla que uma ação isoladamente esporádica como a que possivelmente se daria em alguma instituição externa à escola. Óbvio que há problemas a serem corrigidos, estratégias a serem melhoradas, mas isso não impede que o que vem sendo realizado surta efeito. Por exemplo, algo que se espera corrigir é o fato de que as atividades não fiquem restritas ao que é realizado no contra-turno, apenas como um projeto extracurricular, mas que encontrem respaldo no cotidiano dos alunos, interagindo com as disciplinas por eles estudadas e envolvendo uma gama maior de profissionais que possa lidar com a situação e, principalmente, atingindo os demais moradores do bairro, independentemente de terem um vínculo com as unidades de ensino ou não.

O vínculo com a unidade escolar permite ainda a existência de uma sede própria para o Centro de Memória. Atualmente ele ocupa uma sala de 10 m² ao lado da sala dos inspetores da escola, no pavimento superior da edificação em que ela se encontra. A sala é equipada com janela que favorece a iluminação natural e persianas que possibilitam controlar a entrada de luzes externas. Conta com iluminação e ventilação artificiais e alguns pontos de luz de 110 V. Isso torna possível a instalação de equipamentos tais como microcomputador, câmera de vídeo, projetor, entre outros. Há prateleiras com livros e vídeos expostos, sobretudo acerca da memória do bairro, materiais sobre Arquivologia, sobre História, bem como aqueles produzidos no âmbito do projeto. Há ainda armário e arquivo de metal que servem para guardar os equipamentos mais caros ou então armazenar os documentos já catalogados. Uma mesa, uma bancada e diversas cadeiras completam o mobiliário, permitindo que reuniões pequenas ou médias sejam realizadas no espaço – reuniões maiores necessitam de outros locais, ocorrendo geralmente nas dependências de alguma sala de aula da escola.

Esse espaço não é suficiente para atender às necessidades do Centro, é verdade, no entanto lhe garante o funcionamento. Isso não impede, contudo, que haja a proposta da criação de uma sede própria com um espaço mais adequado para o Centro de Memória, a ser construída ainda dentro do terreno da escola mas com entrada independente, banheiros próprios e havendo uma área destinada à administração, outra à exposição e uma última à reserva técnica.

4.2.4 Acervo escolar

Ilustração 17 – Painéis com fotos e informações sobre Maria Alice Borges Ghion produzido em 2012 por integrantes do projeto Centro de Memória Cohab Raposo Tavares
(fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

O Centro de Memória Cohab Raposo Tavares possui três acervos muito particulares sob seus cuidados. O primeiro trata da documentação da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, desde sua fundação até os dias de hoje. Inclui atas, boletins, fichas cadastrais, planos de aula, cadernos de anotações, fotografias, trabalhos, provas e outras formas de avaliação.

Outro acervo concentra ainda uma documentação sobre a patrona da escola, lutadora pelas causas feministas e educacionais, vereadora por Taboão da Serra, tendo morrido precocemente devido a um câncer de mama. Integrante do Partido dos Trabalhadores (PT), serviu para homenagear a escola durante a gestão da prefeitura Luiza Erundina, então filiada ao PT.

Os materiais que compõem esses acervos são procedentes principalmente: da própria escola (sobretudo direção e secretaria, mas também a partir dos corpos docente e discente) no que se refere aos documentos burocráticos e pedagógicos; da família de Maria Alice, patrona, no que se refere a documentos pessoais (sobretudo fotografias e algumas outras informações); e, por último, a partir de recortes de jornais, sobretudo da época da fundação da escola ou da militância de sua patrona.

4.2.5 Acervo da história do bairro Cohab Raposo Tavares

Ilustração 18 – Painéis expostos no Centro de Memória com fotos e notícias de jornais acerca do bairro Cohab Raposo Tavares produzidos em 2012 pelos alunos da EMEF Prof. Maria Alice Borges Ghion integrantes do projeto Centro de Memória Cohab Raposo Tavares (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Outro acervo que o Centro de Memória detém diz respeito a informações da constituição do bairro. Ele é formado sobretudo por reportagens em jornais, revistas e meios eletrônicos acerca da Favela Nova República, o acidente que sofreu em outubro de 1989, bem como a construção da Cohab Raposo Tavares, a instalação das pessoas no bairro e o posterior processo de urbanização.

Um acervo de audiovisual com depoimentos de moradores constitui um rico material de história oral que conta a história do bairro, as expectativas de seus habitantes, os problemas vivenciados por eles, os desafios vencidos, suas alegrais e

frustrações. Tal material encontra-se disponível em DVD, CD-ROM, em arquivo em HD Externo ou então no computador do Centro de Memória.

Há ainda uma série de fotografias, sejam elas como arquivos digitais, recortes de materiais impressos ou então reveladas.

O acervo é numeroso e forma um banco de dados muito interessante para aqueles que têm interesse em estudar o bairro, bem como por zelar por sua memória. Dá substância inclusive para a formulação de projetos para o mesmo.

A formação desse acervo se deve principalmente à ação do Centro de Memória na coleta das informações, sobretudo nos relatos orais, bem como na busca de informações em mídia corrente, impressa ou eletrônica. Os primeiros materiais reunidos foram cedidos pelos próprios moradores do bairro, tal contato constante ainda resulta em um incremento substancial no acervo a partir do compartilhamento de informações, fotografias e outros objetos.

4.2.6 Produção de acervo em atividades do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares e EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion

Vimos que o Centro de Memória possui um diversificado e interessante acervo, contando com uma hemeroteca com reportagens diversas sobre a constituição do bairro, bem como uma série de documentos referentes à escola – sua criação, seus PPPs, a relação de professores e alunos, eventos que ocorreram, inserções na mídia etc.

Além disso, o Centro de Memória conta com materiais produzidos ao longo das oficinas e demais atividades realizadas com os alunos da escola, ou então preparados para serem utilizados durante a realização delas. Vão desde bonecos a maquetes, passando por cartazes e outros objetos de uso pedagógico ou recreativo, havendo nisso tanto uma relevância didática quanto social.

Cabe observar que o rico acervo de imagem e som também foi construído ao longo das atividades do Centro de Memória junto à EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion. Isso inclui a coleta de depoimento oral de funcionários docentes e não-docentes, dos alunos e seus pais e, sobretudo, dos moradores do bairro, notadamente os mais antigos e detentores de uma maior consciência da constituição da Cohab.

A existência desse acervo dá uma materialidade muito grande ao Centro de Memória e o coloca muito próximo ao trato material do patrimônio no que se refere à coleta e salvaguarda, bem como à sua comunicação. Falta, no entanto, um trato mais

aprimorado, necessitando aproximar profissionais de distintas áreas para que deem conta desse acervo reunido.

Ilustração 19 – Maquete produzida em 2011 pelos alunos da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion e que daria origem ao Centro de Memória Cohab Raposo Tavares em 2012 (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Ilustração 20 – Coleta de depoimento oral com gravação de vídeo (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Ilustração 21 – Bonecos produzidos para explorar a história da cidade de São Paulo (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

4.2.7 Ausência de instituições congêneres

Como visto, a Cohab Raposo Tavares não é um lugar carente de infraestrutura de abastecimento de água, esgotamento sanitário, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, vias asfaltadas, nem mesmo de creches ou escolas, independentemente do nível de ensino. Embora a distância dos principais núcleos urbanos seja grande, o bairro é servido por diversas linhas de ônibus e tem acesso à Rodovia Raposo Tavares e Rodoanel Mário Covas.

Por mais que seja um bairro bem servido de muitos serviços públicos essenciais, verifica-se uma ausência no que se refere principalmente ao provimento de equipamentos de saúde, lazer e cultura. No que se refere a esses últimos aspectos, constatamos já ter havido iniciativas no bairro para suprir essa carência, onde o Centro de Memória é a mais recente delas e a que parece obter maior êxito.

O que poderia ser um empecilho (a inexistência de outro equipamento semelhante na região) pode, na verdade, ser uma vantagem por não haver concorrência, disputa por pessoal, verbas ou publicidade. Levar um projeto desse a cabo já é, constata-se, muito difícil, reunir forças em torno dele e não a dividir em múltiplos projetos acaba por ser um aspecto positivo. Contudo, não se espera que o Centro de Memória seja único; sua concretização o torna um projeto pioneiro, pode ser um marco para a Cohab, constituindo-se em um modelo a ser replicado e aí sim repercutir em iniciativas semelhantes que reforcem a mesma imagem do bairro, contribuindo para a construção de sua identidade.

O caso do Museu da Maré é emblemático como forma de promoção de uma área periférica do Rio de Janeiro (RJ). Por mais que sua situação seja muito diferente da Cohab Raposo Tavares, pode servir como exemplo de uma iniciativa bem sucedida na qual se espelhar.

> O Museu da Maré é um conjunto de ações voltadas para o registro, preservação e divulgação da história das comunidades da Maré, em seus diversos aspectos, sejam eles culturais, sociais ou econômicos (...).
>
> O Museu da Maré envolve vários núcleos de ação que têm como centro a exposição permanente, mas que se desdobram em outras ações como a organização de acervo documental; a realização de pesquisa em história oral; o desenvolvimento de atividades lúdicas e educativas, como o grupo de contadores de histórias; além da realização de outros eventos diversos como exposições itinerantes, seminários, oficinas e produção de material temático.
>
> Os projetos desenvolvidos pelo programa visam favorecer a criação de canais que fortaleçam os vínculos comunitários entre os moradores, orientados principalmente pela identidade histórica e cultural. (MUSEU DA MARÉ, 2016, grifo nosso)

A potencialidade na criação do Centro de Memória enquanto um museu de território (como o Museu da Maré) encontra-se tal qual a implantação de um CEU na região, guardada as devidas proporções. Devido à carência de escola, complexo esportivo, centro cultural, espaço cênico e de espetáculos, os CEUs contribuem para levar atividades que antes se encontravam deveras distante das zonas periféricas da cidade. Oferecendo assim alternativa de lazer e de instrução para a população localizada nessas áreas, atendendo a suas demandas ou oferecendo algo mesmo sem ser demandado, devido mesmo à falta de costume ou conhecimento de parte da

população que não tem acesso a esses bens. Da mesma forma, a valorização local promovida por um museu de território leva a que o bairro em si se torne um espaço cultural e educativo, bem como abrindo a possibilidade para que seja desfrutado como área de lazer.

A inexistência de outros equipamentos em meio a uma área tão carente, pode tornar o Centro de Memória um polo de atração de pessoas para a realização das atividades, aglutinar a população em encontros de caráter político e decisório no âmbito do bairro, mesmo permitir um maior envolvimento da comunidade escolar das diversas unidades de ensino em torno de propostas não-formais de educação e, principalmente, constituindo-se em um espaço não-formal de aprendizagem. O Centro de Memória, nesse mesmo sentido, vem suprir uma lacuna, servindo de espaço de comunicação e diálogo, mas não mais de iniciativas em grande parte institucionais da prefeitura ou outro órgão do poder público, mas sim dando voz à própria população residente, a suas memórias, suas lembranças e mesmo a sua indignação.

4.2.8 Proximidade com a Universidade de São Paulo

A USP aparece próxima ao Centro de Memória Cohab Raposo Tavares e ao bairro de duas maneiras. A primeira delas é uma aproximação física. A Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira (CUASO), o campus Butantã da USP, sede da reitoria, é um local de acesso relativamente difícil, por estar fora dos limites impostos pelo Rio Pinheiros em relação ao centro da cidade, por seu acesso ser feito a partir de vias muito congestionadas e por grande parte das unidades estarem distantes das entradas da Cidade Universitária, a qual conta ainda com certa restrição no acesso.

Ainda assim, a Cidade Universitária está na mesma subprefeitura da Cohab Raposo Tavares, a distância física é de apenas uma dezena de quilômetros. A própria Raposo Tavares praticamente liga a Cohab à CUASO, e por esta rodovia grande parte dos ônibus municipais e intermunicipais servem às duas localidades, ou ao menos interliga os bairros ao longo da Raposo à estação Butantã da Linha 4 – Amarela do Metrô (Via Quatro), de onde há linhas de ônibus que atendem o campus da USP.

Ilustração 22 – Imagem de satélite mostrando a distância entre a Cohab Raposo Tavares e a Cidade Universitária Armando de Sales Oliveira (fonte: Google Earth)

Essa proximidade física faz com que diversos cursos e pessoas tenham contato direta ou indiretamente com a realidade da Cohab Raposo Tavares, seja egressos dos cursos de licenciatura que passam a lecionar nas escolas da região, seja alunos que realizam estágios na mesma, seja eventualmente algum morador que tenha se tornado aluno da USP ou então projetos da própria universidade que tenham como palco o bairro.

A outra proximidade existente é uma efetiva relação entre a Universidade e a Cohab. Tal aproximação se deu originalmente com a busca dos moradores do bairro por profissionais, estudantes e professores da USP para o desenvolvimento de alguns projetos que almejavam efetivar – como visto, em particular, o centro cultural. Mais tarde os laços foram se estreitando na proposta da constituição de um CEU diferenciado, na implementação do Parque Juliana Torres e agora no projeto de uma sede própria para o Centro de Memória. Nesse sentido há que se destacar a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) que mais de uma vez apresentou alguma proposta para a área, seja a proposição de um museu, a reflexão do urbanismo do bairro ou mesmo a sede do próprio Centro de Memória.

Este último mantém relação com a Universidade de outras maneiras, como tendo egressos da USP como parte de seus integrantes, em grande parte fazendo parte do corpo docente da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion. Outra maneira é através de bolsistas do Aprender com Cultura e Extensão, projeto da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU) da USP, onde a Faculdade de Educação (FE), em projeto da Prof.ª Elizabeth dos Santos Braga deu apoio à criação do Centro

de Memória, tendo em vista sua experiência na criação e gestão de centros de memória de escolas. O apoio da professora da FE foi fundamental inclusive no que se refere à conservação dos documentos, tanto em sua limpeza quanto em sua guarda, uma vez que o material de referência para tais práticas foi cedido por esta professora e a bolsista citada fazia justamente este trabalho.

Esse vínculo com a universidade pode ser encarado como positivo pois permite reverberar o projeto do Centro de Memória dentro da Academia, lhe dando mais força e respaldo, científico e político, diante dos demais atores da sociedade.

4.2.9 O Parque Juliana de Carvalho Torres

Ilustração 23 – Ocupação do terreno em que atualmente está instalado o Parque Juliana de Carvalho Torres (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Ilustração 24 – Desocupação do terreno em que atualmente está instalado o Parque Juliana de Carvalho Torres (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Ilustração 25 – Vista do Parque Juliana Torres a partir da Travessa Córrego Independência em 2015 (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Ilustração 26 – Interior do Parque Juliana de Carvalho Torres em 2015 (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Com 54.384 m² (10.000 m² na primeira fase), sua sede situa-se na Travessa Cachoeira Ariranha, altura dos 43 metros, na porção setentrional da Cohab Raposo Tavares. É uma iniciativa na requalificação de parte das áreas verdes remanescentes do bairro. Trata-se de uma área de preservação ambiental com algumas poucas espécies de mata nativa e uma grande quantidade de eucaliptos e pinheiros, alguns espécimes pré-existente, outros plantados por iniciativa dos moradores e parte pelo poder público.

O terreno do parque apresenta uma elevada inclinação e são poucos os equipamentos instalados nele (há um palco, houve uma pista de skate e há alguns bancos e mesas). Era um grande terreno baldio que passou a ser ocupado irregularmente, até que os moradores se mobilizaram diante da prefeitura para que esta tomasse a providência de remover as pessoas que estavam ali indevidamente e que tornasse, então, a área um parque público. A primeira fase do projeto foi levada adiante.

Além de ser fruto de luta pela formalização da área verde enquanto um parque, o mesmo foi batizado em memória de uma personagem devido a um triste episódio da história do bairro. O nome do parque é uma homenagem a uma assistente social que morava e atendia os moradores locais. Ocorreu que na Copa do Mundo de 2002, quando o Brasil sagrou-se pentacampeão, um motorista alcoolizado dirigindo imprudentemente enquanto comemorava o campeonato, atingiu um transeunte – no caso, esta pessoa era a Juliana Torres. Ela trazia seu filho mais novo nos braços e o conseguiu salvar jogando-o para longe a fim de evitar ser atingido pelo carro desgovernado, o que conseguiu, ao custo de ela ter falecido no mesmo instante.

O parque serviu por recordar o episódio e o trabalho de Juliana, como também para destinar uma área abandonada para uma área de lazer para a população, no entanto esta não é plenamente utilizada desta forma pois a estrutura implantada ainda não é suficientemente adequada e acaba por favorecer que o local seja utilizado para atividades ilícitas, como o comércio e uso de drogas. Além disso há muitas pessoas que utilizam o parque para práticas sexuais e diversos relatos de ações criminosas desde assalto até estupro e morte. Isso fez com que os moradores acabassem se afugentando. Uma das medidas da prefeitura para contornar essa situação foi destruir a pista de skate e cercar a parte superior do parque impedindo seu acesso ao terreno contíguo e vazio (aparentemente abandonado). De alguma forma isso melhorou a situação no parque, resolvendo ou diminuindo os problemas relacionados à criminalidade, no entanto não melhorou sua frequência.

De qualquer forma é uma área relevante devido à mobilização dos moradores do bairro, por ser uma área verde – raridade na metrópole – e por homenagear

personagem importante para a Cohab. É uma potencialidade na medida em que é um espaço público aberto com possibilidade de fácil concentração e circulação de pessoas, servindo como palco para atividades diversas, como festas e comemorações da comunidade. Funciona assim como local agregador das pessoas e estimulador da sociabilidade. Intervenções no parque são possíveis, podendo ser apropriado por práticas do Centro de Memória, o qual já o utiliza na realização de atividades dos participantes, desde servir de local de encontro para conversa com moradores, como para se ter uma perspectiva para desenhar um croqui do bairro e discutir os elementos que o compõem, até a realização de festividades como a Festa do Saci.

4.2.10 A toponímia do bairro

Ilustração 27 – Placas com o nome de alguns dos logradouros do bairro Cohab Raposo Tavares (fonte: MARAVILHA TRISTEZA. Realização: Andréa B. de Oliveira, Adriano Cenci, Alexandre D. Domingues, Vanessa Grossman. São Paulo-SP, 2002. 4’13’’. Son. Color. WMV)

Um dos elementos que revelam a participação popular na configuração do bairro está registrado na toponímia do mesmo, uma vez que os nomes utilizados para batizar os logradouros foram dados pelos primeiros moradores que se estabeleceram na Cohab. A toponímia do bairro é algo curioso e interessante a ser observado, pois fazendo a vontade dos habitantes do bairro, os logradouros tiveram os nomes padronizados como sendo “cachoeiras”, sendo que, em geral, cada “cachoeira” faz menção a um episódio da vida deles: paz, alívio, vida nova, encrenca, tristeza etc.

Na verdade, não só de cachoeiras são feitas as trinta e uma ruas e travessas que compõem o arruamento do bairro. Estas são a maioria dos logradouros, dezessete no total, mas há também as denominadas como rio (5), arroio (3), riacho (1)

e ribeirão (1) – prevalece assim, no termo genérico de cada logradouro, a denominação de um curso hidronímico. Quanto ao termo específico do logradouro, há estações do ano (Primavera, Verão), nome de animais (Ariranha, Jacu, Touros), sentimentos (Tristeza, Alívio), entre outros (REIS, s/d, p. 13).

Inicialmente identificadas pela sigla VCP e numeradas de 1 a 29, os logradouros do bairro tiveram os nomes atuais oficializados pelo Decreto nº 32.417 de 14 de outubro de 1992. Conforme expõe Reis (s/d, p. 16-18), a versão oficial do Departamento de Cadastro Setorial (CASE) da Secretaria Municipal de Habitação (SEHAB), é de que os nomes foram retirados do Banco de Nomes[13], contrastando com a versão de parte dos moradores que dizem ter se reunido a convite da Cohab em 1991 para nomear os logradouros onde moravam.

Embora a posição do CASE/SEHAB tenha pertinência, a versão dos moradores parece mais consistente, tanto por haver testemunhas, inclusive pela presença do senador Eduardo Suplicy, como pelo contexto de participação popular em grande parte promovido pela prefeitura de São Paulo ao longo da gestão de Luiza Erundina.

Conforme expõe Reis (s/d, p. 7),

> em 1990, a Sra. Luiza Erundina, Prefeita da cidade, lançou o projeto "Participação Popular", que proporcionava a todos os munícipes a oportunidade de indicar novos nomes para os logradouros da cidade, acrescentar os nomes ao BANCO DE NOMES e fazer com que as história pessoal do denominador estivesse presente no seu habitat.

Foi nesse contexto que outras iniciativas da Cohab receberam nomes de profissões indicados por políticos ou por movimentos populares, como as Avenida dos Metalúrgicos e Avenida dos Têxteis em Cidade Tiradentes (Zona Leste de São Paulo).

[13] Criado na década de 1970, tinha por objetivo disciplinar os logradouros que até então eram denominados por letras e números, que tinham nomes duplicados ou que haviam sido batizados "irregularmente" pelos moradores (REIS, s/d. p. 8).

4.2.11 Patrimônio urbanístico e arquitetônico

Ilustração 28 – Edifícios antigos no alto da Rua Cachoeira do Arrependido próximo à atual Avenida Victor Civita (antiga Estrada Velha de Cotia), s/d (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Ilustração 29 – Edifícios novos no início da Rua Cachoeira Poraquê próximo à Rodovia Raposo Tavares, 2009 (fonte: Ricardo's Nunes. Disponível em https://geolocation.ws/v/P/26074128/predios-novos-cohab/en. Acesso em 20 mai. 2016)

O urbanismo do bairro constitui patrimônio singular da Cohab Raposo Tavares, uma vez que é resultado da história dos próprios moradores que ali habitam, testemunho de suas lutas e a expressão do contato entre seus anseios e as realizações do poder público municipal para com eles.

O arruamento do bairro reflete uma concepção do urbanismo para moradias populares na passagem da década de 1980 para 90, quando quadras amplas e largas eram ocupadas por edifícios formando condomínios de apartamentos, focando exclusivamente a habitação e ignorando outras necessidades como educação, saúde e lazer. É esse o padrão adotado pela Companhia Metropolitana de Habitação na construção dos edifícios que emolduram o bairro Cohab Raposo Tavares. Em contrapartida, o núcleo do bairro é formado por um casario baixo em geral de sobrados ou então de casas térreas ou de mais de dois pavimentos. Tais casas são, na maioria das vezes, resultado de autoconstrução promovida pelos próprios moradores.

O bairro possui um patrimônio arquitetônico formado essencialmente por moradias populares. Tais moradias são constituídas por ao menos três tipologias: condomínios de prédios construídos pela Companhia Metropolitana de Habitação (Cohab) no início dos anos 90, moradias de alvenaria de um ou dois pavimentos construídas pelos moradores no início dos anos 90, modificadas ou não

posteriormente, e, por fim, moradias de autoconstrução subnormais em áreas consideradas favelas nas imediações do Parque Juliana Torres.

Ilustração 30 – Ao fundo, “casinhas” no início da ocupação do bairro no início da década de 1990. Construções iniciadas pela Prefeitura e concluída pelos moradores (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

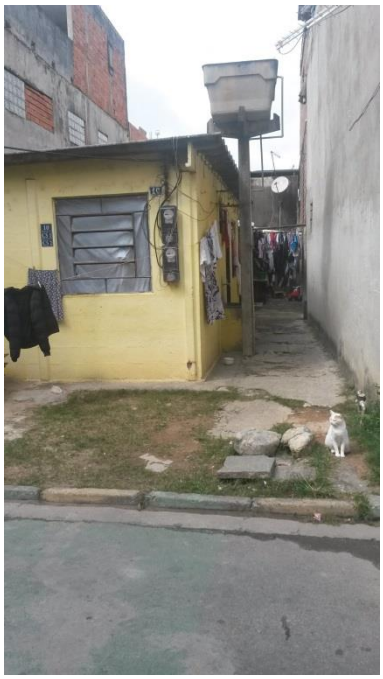


Ilustração 31 – Uma das “casinhas” que restam no bairro sem modificações significativas em 2015 (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Ilustração 32 – Moradias subnormais instaladas entre o Parque Juliana de Carvalho Torres e o centro comunitário do bairro. Tomada a partir do parque em direção à CEI Cohab Raposo Tavares (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Há uma distinção entre a ocupação de cada uma dessas áreas. O perfil dos habitantes em cada caso é muito distinto. A população residente mais antiga encontra-se principalmente no meio do bairro nas casas de alvenaria que foram erigidas por volta do fim dos anos 1980 e início da década de 90. As moradias dessa área foram financiadas pelo poder público em caráter de emergência quando do desabamento da Favela Nova República, ocasião em que os moradores desta foram transferidos às pressas para a Cohab Raposo Tavares, então em casas inacabadas e, logo em seguida, providenciando a conclusão de suas próprias moradias com apoio inicial de técnicos da prefeitura e outros colaboradores (como as irmãs paulinas, que ocupam terreno vizinho à Cohab), e tendo o bairro já provido de instalações de abastecimento de água e esgotamento sanitário, bem como de eletrificação.

Algumas poucas casas conservam-se tal qual originalmente construídas, mas a maior parte foi intensamente alterada, além disso essa área cresceu com novas casas sendo erigidas segundo outros modelos e necessidades. As ampliações se deram à medida que os moradores conseguiam (e conseguem) reunir os recursos necessários para comprar material, contratar mão de obra ou ter tempo para levar adiante por conta própria as modificações desejadas. Se antes o que havia eram pequenos e simples casebres ocupando parte do lote, com um recuo frontal e pequenos recuos laterais, com materiais simples e baratos, verifica-se que em geral as casas foram intensamente modificadas, sobretudo ampliadas de forma a ocupar praticamente todo o lote, quando muito com um pequeno recuo frontal. O material utilizado parece apresentar uma qualidade maior, embora muitas casas continuem sem acabamento.

As moradias nessa área são as mais antigas ocupadas, com os primeiros moradores oriundos da Favela Nova República e de outras áreas de risco da cidade. Ainda assim, o conjunto de casas durante muito tempo foi tido como favela e seus moradores chamados de favelados por parte dos moradores dos edifícios do conjunto habitacional.

O conjunto de prédios que formam a Cohab, embora date aproximadamente da mesma época da construção das casas no núcleo do bairro, aparenta ter um status maior devido, sobretudo, a seu acabamento e aparência física. No entanto, a maior parte das pessoas que moram nesses edifícios não são moradores antigos, tampouco pessoas que se enraízam no bairro. Verifica-se que grande parte das pessoas que mudam para as unidades do conjunto habitacional o utilizam como ponto de passagem. São migrantes que vêm para São Paulo, procuram um local em que consigam morar e, uma vez estabelecidos e estabilizados na cidade (com emprego, rede de contatos e conhecendo a cidade), acabam por se mudar para outras áreas, muitas vezes mais centrais ou, ao menos, menos periférica.

Por fim, a última tipologia encontrada é a de moradias subnormais que formam uma favela de alguns barracos lindeiros ao centro comunitário, próximo à igreja católica, junto ao Parque Juliana Torres. É onde se encontram os moradores mais recentes instalados no bairro e evidenciam uma situação inclusive de conflito que é identificável em diversas partes da cidade.

Um dos motivos da implantação do Parque Juliana Torres é justamente para evitar que o terreno fosse invadido e utilizado como ocupação de moradia popular irregular, o que chegou a acontecer antes de o parque existir, levando a que os moradores do bairro intervissem junto ao poder público para retirar as pessoas que ali passaram a se estabelecer. Isso acaba mostrando certas contradições, uma vez que a Cohab Raposo Tavares se origina de um movimento por moradia, mas no entanto também se opõe às pessoas que ali se fixaram sem exatamente propor alguma alternativa. Também evidencia a contradição na fala dos moradores dos edifícios que chamam de favelas ao núcleo do bairro e de favelados quem ali mora, mas que sabem ser diferente a situação desta parte e das moradias subnormais lindeiras ao parque.

Junto a isso há ainda edificações destinadas a escolas, centro comunitário e igrejas, que constituem também parte do cotidiano dos moradores do bairro e que são resultado de suas reivindicações para dar conta de suas necessidades básicas.

Verifica-se que em geral a arquitetura voltada para a moradia popular é negligenciada, quando ela é testemunho de um modo de vida e uma visão política e econômica na hora de encarar as classes menos favorecidas economicamente da população. Sendo assim, é necessário também olhar para ela com a devida atenção, inclusive procurando formas de que tais testemunhos sejam, de alguma maneira, preservados para ser possível compreender como se deu ou se dá o conflito entre as classes dominantes e as dominadas, como é o contato poder público-moradores, quais as transformações sociais verificadas a partir da habitação, como as pessoas criam e modificam um bairro de moradia popular, como este se relaciona com o restante do tecido do município.

4.2.12 Festa do Saci e seus amigos, Festa de Santa Ana e outras celebrações

Ilustração 33 – Festa do Saci e seus amigos realizada em outubro de 2015 (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

A participação na vida do bairro verifica-se inclusive nas festividades como as festas juninas escolares e, principalmente, a Festa do Saci e seus amigos. Tal festividade, que ocorre no mês de outubro para fazer frente ao Halloween, é de organização comunitária, com destaque para as lideranças de movimentos populares e mesmo políticos que atuam no bairro. Junto a essas lideranças, colaboram escolas da região, ONGs e outras entidades como o próprio Centro de Memória. Este tem se aproximado muito da Festa do Saci nos últimos anos, tornando-se mais recentemente um de seus principais promotores. Isso serviu para que o Centro ganhasse maior visibilidade e se posicionasse diante da comunidade como um ator relevante por questões bem práticas, de “colocar a mão na massa”, ao mesmo tempo que contribuiu para os demais organizadores terem novas pessoas pensando o modelo da festa e executando o que envolvia uma mão de obra mais numerosa na elaboração da decoração, dos espaços, da comida etc.

A festa também é um elemento importante para a formulação de um calendário que permita a congregação regular desses diversos agentes responsáveis por sua organização. A regularidade é fundamental para que um projeto dessa monta não se perca. Ela também atrai um grande número de atores envolvidos com as comunidades carentes da região, uma vez que nela ocorre o Prêmio Saci, que visa premiar pessoas

que tenham contribuído na promoção da justiça social, sobretudo aqueles que tenham alguma ligação com a Cohab Raposo Tavares.

Outras festas são organizadas no bairro, mas há uma muito peculiar da qual moradores do bairro participam e organizam que é a festa de Santa Ana (ou Sant'Ana, ou ainda Santana), realizada na cidade de Lambari (MG). É uma festa de caráter familiar com mais de um século de tradição. A origem é controversa, e a principal versão é de que havia um surto de febre amarela que acometia muita gente. Determinada pessoa, então, fez uma promessa à Santana, onde mandaria rezar um terço todo ano em homenagem a ela se o surto cessasse. Outra versão diz que um rapaz ficou com a mão presa em um moinho e ele pediu interseção a Santana, que o salvou, daí ele passou a fazer a festa em homenagem a ela, prometendo que enquanto sua família existisse ela continuaria rezando em honra à santa; depois houve o surto de febre amarela e o pedido foi renovado.

Independentemente da origem, o certo é que até hoje a festa é celebrada no primeiro sábado após o dia 14 de agosto, sempre em Lambari. Na ocasião há música, oração, comida, mas o principal é a reza do terço, que no início levava até cinco horas, mas atualmente dura cerca de uma hora. Há a reza do terço, cumprimenta-se a santa e depois os festeiros daquele ano entregam um buquê de rosas para os festeiros do ano seguinte.

Os festeiros são as pessoas responsáveis pela organização da festa, sempre são membros de sangue da família e, necessariamente, um casal. O homem escolhe a mulher que será responsável pela festa do ano seguinte, e a mulher escolhe o homem que lhe fará par. Isso é marcado pela entrega de um buquê de rosas. É uma honra para quem é escolhido como festeiro, e tal responsabilidade é assumida apenas uma vez, até porque exige uma dedicação muito grande, além de também ser elevado o gasto financeiro, que deve arcar com o aluguel do espaço em que a festa é organizada e a maior parte do que precisa para sua realização. A contribuição dos demais familiares sempre é bem-vinda, mas são os festeiros que devem garantir a celebração. Na impossibilidade de um desses arcar com os custos, aí sim os familiares se organizam para fazer um rateio dos gastos, mas sem assumir a organização.

Em 2015 a festa reuniu cerca de 900 pessoas, dos quais por volta de 700 eram parentes de sangue. A família vem principalmente de outras localidades de Minas Gerais além de Lambari, do Rio de Janeiro e de São Paulo, sobretudo da Cohab Raposo Tavares e do bairro de Perus. Membros das lideranças do bairro da Cohab Raposo Tavares, como Dona Mariazinha e sua família, são algumas das pessoas envolvidas nesta festividade.

4.2.13 Trabalho coletivo: o associativismo dos moradores da Cohab Raposo Tavares e o voluntariado no Centro de Memória

A constituição da Cohab Raposo Tavares só foi efetivamente possível devido ao trabalho coletivo de seus moradores. Graças a ele o bairro foi efetivamente ocupado e aos poucos sendo completado pelos equipamentos públicos básicos como escolas, rede de transporte, parque etc. Durante um tempo o bairro contou com uma associação de moradores que atuou junto ao poder público para dar voz às pessoas da Cohab. Por motivos de disputa partidária tal associação foi dissolvida.

Por mais que a articulação dos moradores não tenha sido mais a mesma, ainda assim há uma mínima coesão que os leva a pleitear melhoras para a região e reivindicar seus direitos. Alguns moradores relatam que o momento onde os laços entre eles eram mais fortes era na época da Favela Nova República, chegando a relembrar isso com certo saudosismo – o que de forma alguma quer dizer que eles prefiram a condição em que viviam ali. De qualquer forma há um associativismo ainda ativo, embora o mesmo necessite ser constantemente estimulado para que não se perca a relação comunitária estabelecida. Uma limitação existente é que as lideranças acabam atuando muito como militantes do PT, ganhando força quando uma gestão municipal possui ligação com o partido, ou perdendo expressão quando do inverso.

Da mesma maneira que o vínculo com a escola traz vantagens e desvantagens ao Centro de Memória, a mobilização dos moradores independente de uma associação formal no bairro também apresenta essas características. A articulação possível através da mobilização comunitária à revelia de uma associação reflete a necessidade de um trabalho conjunto para o bem coletivo. A observação dessa mobilização revela uma pré-disposição de parte da vizinhança por sanar suas necessidades, bem como evidencia a urgência dessas, sobrepondo elas a eventuais formalidades que possam vir a existir.

O fato de não haver um associativismo formalizado também pode pressupor a mobilização popular à revelia de uma partidarização que venha a controlar inteiramente a associação de moradores. A ausência de normas e/ou procedimentos previamente estabelecidos que criem certa burocracia pode servir em alguma medida de uma maneira favorável ao Centro de Memória para que esse se articule com os moradores tendo que obedecer apenas às burocracias na qual ele já se encontra.

Nesse colaborativismo, vale frisar que o Centro de Memória acaba funcionando pela ação de algumas pessoas que dedicam tempo e trabalho para sua efetivação,

formando um corpo voluntário de colaboradores, já que não há um corpo de funcionários. Seu número não é constante, mas há um efetivo mínimo e um número rotativo. O efetivo mínimo é formado por professores da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, notadamente Andréa Leão e Mariana Mattos, respectivamente professoras de História e Geografia. Essas pessoas não recebem remuneração pelas atividades desempenhadas junto ao Centro de Memória, nem as têm como principal atividade dentre as suas atribuições junto à unidade de ensino. Além destas há todos os alunos da escola envolvidos no projeto, colaboradores do projeto de uma forma direta, bem como alguns moradores do bairro.

Essas são boas características, visto que garante a presença de pessoas realmente interessadas e comprometidas com o projeto. No entanto, sua atuação pode ser difícil devido a nem sempre ser possível conciliar suas atividades profissionais e vida cotidiana com a dedicação ao Centro de Memória. Desta maneira, a existência de algum funcionário que ficasse responsável somente pelo Centro seria muito bem-vinda, pois permitiria que as atividades desse se encaminhassem regularmente, independente da vida pessoal ou profissional da pessoa.

Observa-se, por parte da comunidade, um interesse cada vez maior de integrar o projeto, inclusive de constituir um corpo diretivo, de relacioná-lo com a recriação de uma associação de moradores. Esse corpo de voluntários formado por moradores contribuem no projeto desde a organização das festas, como nas atividades com as crianças da escola ou sugerindo o formato que o próprio Centro de Memória pode assumir.

4.2.14 Encontro de gerações: força jovem e pioneirismo

O bairro é formado em grande parte por uma população jovem, de alguma maneira mais inserida no meio escolarizado. Parte dela está sujeita a uma mobilização popular. É uma população que de um lado pode ser vulnerável mas de outro lado pode ser vista como a parte da comunidade mais suscetível a compreender o papel do Centro de Memória e colaborar com ele. É um grupo de pessoas que minimamente apresenta uma curiosidade ativa, disposta a experimentar, verificar, interferir no processo do Centro de Memória.

Uma parcela das crianças que fazem parte das atividades promovidas pelo Centro chega a ele trazida pelos pais. Essa primeira aproximação se dá em geral pelo fato de os pais reconhecerem uma importância, ou ter uma necessidade, de atividades lúdicas e educativas que ocupem o tempo dos filhos. Com o tempo é possível ampliar

a dimensão para os próprios pais do que é o trabalho do Centro de Memória, evidenciando uma importância não apenas para as crianças, mas para toda a família.

Devido ao Centro estar tão atrelado à escola, o fato de haver uma numerosa população jovem no bairro também pode se constituir em um fator de aproximação entre ambos. Além disso, a EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, como o próprio rótulo indica (Escola Municipal de Ensino Fundamental), não conclui toda a vida escolar do aluno, que ainda deve trilhar seu percurso em alguma outra instituição de Ensino Médio, no bairro ou não, mas tendo a EMEF como um laço que o mantém ligado ao Centro de Memória e à Cohab Raposo Tavares.

Mesmo que a população de faixa etária mais baixa seja numerosa, há significativa presença de moradores pioneiros no surgimento do bairro, o que garante uma memória viva a construir a identidade local. Se por vezes parte da população pode ser mais hesitante, esse grupo de moradores traz consigo uma bagagem de lutas que merece ser compartilhada e precisa estar em diálogo com as camadas mais jovens da população.

Esse núcleo de moradores constitui o embrião motivador da criação do Centro de Memória, de forma alguma este deve se distanciar daquele, pois essas pessoas detém uma consciência muito grande dos processos que os trouxeram até onde se encontram, bem como daquilo que ainda precisam alcançar.

Nesse sentido, o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares constitui-se em um instrumento importante para um encontro intergeracional.

4.2.15 Reconhecimento público: premiações

Ilustração 34 – Douglas, Carolinne, Andréa e Davi recebem Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal em 2013 (fonte: PMSP. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimosistema/detalhe.aspx?List=Lists%2FHome&IDMateria=1501>. Acesso em: 17 nov. 2015)

Ilustração 35 – Placa de prata do Prêmio Paulo Freire de Qualidade de Ensino Municipal é entregue à comunidade em 2013 (fonte: Acervo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares)

Ilustração 36 – Integrantes do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares recebem Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos (fonte: PMSP. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/main/noticia/visualizar/portalsmesp/ii-premio-de-educacao-em-direitos-humanos-revela-vencedores>. Acesso em: 17 nov. 2015)

O Centro de Memória Cohab Raposo Tavares já foi laureado com alguns prêmios, dentre eles o próprio troféu da festa do Saci (o Prêmio Saci, promovido pela Associação de Educadores da USP junto a outras entidades ligadas aos movimentos sociais) ficando com o terceiro lugar no ano de 2014. Não foi a única ocasião, valendo mencionar as oportunidades em que foi agraciado com premiações de diferentes secretarias do município.

O Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal foi recebido em 19 de setembro 2013, em sua oitava edição. É uma premiação de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (SME-SP). Representaram o Centro de Memória os professores Andrea Rodrigues Leão, Douglas Scaramussa Pereira, Carolinne Mendes da Silva, e o aluno Davi Victor (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2016f).

Em 2014, no dia 10 de dezembro, o Centro foi agraciado com o 3º lugar da categoria Unidades Educacionais do 2º Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, promovido pelas secretarias municipais de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e de Educação (SME) (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2014).

Essas condecorações trazem um reconhecimento à iniciativa que extrapola o âmbito do bairro, o levando para fora do município e mesmo para fora do estado. É algo muito positivo a ser levado em conta na promoção do trabalho do próprio Centro, uma vez que já parte do reconhecimento de grandes entidades ou poderes públicos.

Os prêmios acabam dando ao Centro de Memória uma maior visibilidade também pelo fato de serem noticiados em diversos veículos de comunicação.

4.2.16 Inserções nos veículos de comunicação

A inserção na mídia impressa e televisionada, eletrônica ou não, alavanca o projeto do centro de uma maneira ímpar, principalmente quando o trabalho é noticiado por grandes veículos como no canal Globo[14] de televisão, no jornal O Globo[15] ou no portal do UOL[16].

As notícias, tais quais os prêmios, permitem que o Centro de Memória seja mais bem reconhecido no seio da comunidade em que se encontra e que seja mais bem visto e mesmo procurado por aqueles que estão fora dela.

Cabe observar também que o próprio Centro de Memória é responsável por dois jornais mural, sendo um sobre ele próprio e outro sobre o bairro e a escola. São elementos importantes positivamente na constituição do Centro, dando-lhe sobretudo uma visibilidade interna e fazendo com que os alunos da escola interajam com a comunidade em que estão inseridos em nome do Centro de Memória. Por ora, tais jornais são divulgados principalmente no âmbito das instalações da escola, mas seria interessante pensar em expandir seu raio de ação, afixando-o em outros locais como no comércio, no centro comunitário e mesmo na rua.

4.2.17 Mobilidade: os ônibus e a ciclovia

Além das escolas, do parque e da toponímia do bairro, outra conquista por mobilização dos moradores são as linhas de ônibus existentes. Quando da ocupação original, os moradores dependiam de atravessar a Rodovia Raposo Tavares para pegar uma condução para outras áreas da cidade. Durante muito tempo reivindicaram uma passarela no local, chegando a bloquear a rodovia e entrar em confronto com a polícia. Após muito empenho, a passarela foi construída próximo ao acesso do bairro.

---

[14] CAFARDO, Renata. *Projeto de professora muda a vida de moradores de bairro de São Paulo*. Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/videos/t/edicoes/v/projeto-de-professora-muda-a-vida-de-moradores-de-bairro-de-sao-paulo/2888740/>. Acesso em: 9 fev. 2015.

[15] FERREIRA, Paula. *Em São Paulo, educadores criam museu para recuperar história de bairro*: Alunos entrevistam moradores e fazem pesquisas sobre Cohab Raposo Tavares. Disponível em < http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/em-sao-paulo-educadores-criam-museu-para-recuperar-historia-de-bairro-17477179>. Acesso em: 9 fev 2016.

[16] MEKARI, Danilo. *Em São Paulo, escola resgata memória do bairro e se aproxima da comunidade*. Disponível em <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/30/em-sao-paulo-escola-resgata-memoria-do-bairro-e-se-aproxima-da-comunidade/>. Acesso em: 9 fev. 2016.

Com o tempo este também passou a ser atendido por linhas municipais e intermunicipais como já citado anteriormente (cf. nota 10).

Grande parte dos moradores que se instalaram no início do bairro elenca entre as principais conquistas e como seus principais patrimônios justamente as escolas, a passarela e as linhas de ônibus, além, óbvio, da moradia.

Mais recentemente, em meio à política cicloviária da gestão municipal de Fernando Haddad (2013-2016), foi implementada uma ciclovia ligando a parte mais alta do bairro, na divisa com Osasco, à parte mais baixa, na saída para a Rodovia Raposo Tavares. Ela atravessa as ruas principais da Cohab, cruzando a maior parte das ruas do bairro, ficando à direita de cada viário, sendo interrompida apenas nos pontos de ônibus. Ela não é segregada completamente da rua, sendo apenas demarcada por uma faixa branca contínua e identificada pelo piso em coloração avermelhada e sinalização horizontal indicativa de ciclovia.

Entregue em 30 de abril de 2015, essas vias destinadas aos ciclistas totalizam 4,7 km divididos em dois trechos e interligando bairros do distrito Raposo Tavares como Cohab Raposo Tavares, Jardim Arpoador, Jardim São Jorge, Conjunto Habitacional Uirapuru e Cohab Educandário (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015).

.

4.2.18 Formalização

O Centro de Memória Cohab Raposo Tavares é uma iniciativa da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, estando estreitamente vinculado a ela. Constitui formalmente projeto da escola integrado a seu PPP e dentro do Mais Educação. No entanto, é desejo do Centro ter uma maior autonomia e não ser reconhecido enquanto pertencente à escola, mas sim ao bairro.

Nesse aspecto, seria interessante suprir a ausência de algumas formalidades que embasassem essa proposta frente a possíveis investidores, ao poder público e aos demais interessados. Para isso faz-se necessário elaborar documentos como um estatuto, um plano diretor e mesmo um plano museológico.

A ausência desses documentos não é necessariamente um ponto negativo e nem deve obrigatoriamente ser sanado caso a opção passe por outras soluções. No entanto, a criação destes documentos pode contribuir para oferecer ao Centro de Memória uma condição mais favorável de se conseguir auxílio financeiro, prevalecendo a formalização de acordos entre diferentes partes.

4.2.19 Fonte fixa de financiamento

Algo com que o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares vem lidando sem que interfira diretamente no sucesso de sua empreitada é uma ausência de fonte fixa e exclusiva de financiamento. Atualmente a verba que sustenta as atividades do Centro de Memória vem da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, pois o Centro é entendido enquanto um projeto desta. Quando de festas ou outras atividades externas, os gastos são partilhados com os demais organizadores ou então é realizada alguma atividade para arrecadar fundos. Isso garante a realização da atividade em questão.

Angariar mais recursos poderia trazer benefícios ao Centro de Memória lhe dando mais autonomia para realizar oficinas, exposições, comprar material para limpeza, conservação e armazenamento de materiais diversos em seus arquivos, entre outras funções, inclusive a eventual remuneração de algum funcionário que se dedique integralmente ao Centro.

À medida que o Centro seja apropriado pela comunidade da Cohab e ganhe mais autonomia da escola, é necessário que conte com outras fontes de recursos que garantam sua sustentabilidade financeira, a fim de que possa continuar comprometendo-se com as atividades socioeducativas realizadas no bairro sem que estas sejam entendidas exclusivamente enquanto uma atividade escolar.

Sinteticamente, os elementos que aqui discutimos podem ser apresentados da seguinte maneira:

Quadro 4 – Potencialidades (P) e fragilidades (F) das referências patrimoniais da Cohab Raposo Tavares

ITEM	P	F
1. Bairro Cohab Raposo Tavares como limite de atuação do Centro de Memória	X	
2. Existência formal do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares	X	
3. Sede do Centro de Memória na EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion	X	X
4. Existência de acervo acerca do bairro	X	
5. Existência de acervo acerca da escola	X	
6. Produção de materiais pedagógicos	X	
7. Existência do Espaço Cultural	X	
8. Inexistência de uma associação de moradores		X
9. Inexistência de equipamentos semelhantes ao Centro de Memória	X	
10. Inexistência de um estatuto		X
11. Inexistência de um plano diretor		X
12. Inexistência de fonte fixa de financiamento / autonomia financeira		X

(continua)

Quadro 4 (continuação)

ITEM	P	F
13. Inexistência de corpo fixo de funcionários		X
14. Presença de voluntários	X	
15. Prêmios ganhos	X	
16. Veiculação de notícias do Centro de Memória na imprensa	X	
17. Área carente (periferia social)	X	
18. Existência de uma população jovem	X	X
19. Presença de moradores pioneiros no surgimento do bairro	X	
20. Publicação de jornais	X	
21. Patrimônio: bairro delimitado (Cohab Raposo Tavares)	X	
22. Patrimônio: edificações de habitação social (casas e prédios)	X	X
23. Patrimônio: toponímia	X	
24. Patrimônio: Parque Juliana de Carvalho Torres	X	
25. Patrimônio: escolas	X	
26. Patrimônio: linhas de ônibus	X	
27. Patrimônio: ciclovia	X	
28. Patrimônio Festa de Santa Ana		
29. Patrimônio: Festa do Sacy	X	
30. Patrimônio: Prêmio do Saci	X	
31. Patrimônio: luta por moradia	X	
32. Patrimônio: luta por equipamentos e serviços públicos	X	

Observamos que a maior parte da relação é de potencialidades a serem exploradas. Alguns itens são fragilidades às quais é necessário dar a devida atenção. Três deles podem se constituir em potencialidade ou fragilidade a depender do olhar. O melhor exemplo é o fato de o Centro de Memória estar sediado na escola, o que de um lado é positivo já que a escola pode prover os recursos necessários, mas de outro é negativo por estar sujeito à dinâmica dela. A população jovem também pode ser uma potencialidade no sentido de estar aberta a novidades e ter uma disponibilidade maior para empenhar-se nas atividades do Centro de Memória e de mudança para o bairro; no entanto, ela pode ser uma fragilidade caso não apresente motivação e o envolvimento necessário. Por fim, as habitações sociais são potencialmente um patrimônio a ser reconhecido devido a seu valor documental da construção do bairro e a evidenciar a maneira como se estabelece o olhar do poder público para a população carente, por outro lado esse argumento pode ser frágil devido ao fato de não encontrar uma legitimidade pelas instâncias hegemônicas responsáveis pelo trato com o patrimônio.

Vemos assim que a área em análise é carente a partir de distintas perspectivas: de ganhos sociais, educativos, culturais, econômicos, de acesso aos equipamentos públicos, entre diversas outras formas. Isso é algo socialmente negativo, mas do ponto de vista do Centro de Memória pode ser uma vantagem, uma

vez que ele pode ser o equipamento a suprir grande parte dessas necessidades. Ele pode servir de intermediário para a conquista de uma cidadania mais plena.

4.3 A APROPRIAÇÃO EDUCATIVA DO TERRITÓRIO DA COHAB RAPOSO TAVARES E SUA MUSEALIZAÇÃO

O conjunto de referências patrimoniais existentes na Cohab Raposo Tavares pode e deve ser apropriado de maneira a criar uma identidade através dos habitantes do bairro, contribuindo, sobretudo, na melhora de sua condição social. No entanto, conforme demonstrado anteriormente, isso perpassa pela intencionalidade de um processo educativo que seja capaz de construir essa compreensão transformadora.

Afirmar que tal compreensão transformadora é construída quer dizer que ela não é dada pelos educadores. Não serão os professores das escolas locais, algum educador exógeno ao bairro, ou mesmo alguma liderança comunitária que irá impor sua visão aos moradores. É necessário que o entendimento do que será essa transformação seja pensado conjuntamente, dando vazão a desejos difusos e pessoais, sem, contudo, perder o foco no benefício comunitário.

Cabe aos mediadores, educadores e lideranças justamente mediar esse processo, fazendo com que ele procure satisfazer aos anseios da maior parte da comunidade sem, no entanto, ignorar as minorias.

Esse processo educativo pode ser alcançado de inúmeras maneiras: via escola, ação comunitária, práticas culturais, entre outras. Elas não se anulam, pelo contrário, complementam-se. O que este trabalho procura propor é algo a se somar às demais iniciativas. O Centro de Memória Cohab Raposo Tavares já existe formalmente e vem atuando com relativo êxito dentro da escola em que está instalado e alcançando reconhecimento em todo o bairro. A proposta de musealização do território tem justamente o Centro como referência, como núcleo, justamente por essa sua formalização e penetração no bairro. Suas ações resgatam a memória da construção do bairro e ajuda a construir e reconstruir a identidade dos moradores, pautada por uma reflexão crítica acerca da realidade local. Não se ignora os problemas locais, muito pelo contrário, esses são colocados em evidência a todo instante, mas para instrumentalizar os interessados a servirem como agente de reflexão e mudança.

A musealização do território permite justamente compreender e questionar as configurações socioespaciais existentes no bairro para transformá-las, superando a relação de aderência do oprimido ao opressor, localizando este fora daquele e a partir daí poder subverter a ordem estabelecida (FREIRE, 1992). Há todo um esforço para

que a memória de luta na constituição da Cohab Raposo Tavares não seja perdida, que seja valorizada a fim de conquistar a solução das demandas que ainda não foram atendidas ou solucionadas.

E por que esse objetivo ser alcançado através da musealização do território? Esta é apenas uma possibilidade, não uma obrigação. É mais um instrumento para salvaguardar as referências populares e as conquistas locais. A musealização é sugerida pois cabe também às instituições museais questionar a exclusão social em seu aspecto de perda de direitos, de perda de recurso e de deterioração de relações pessoais (AIDAR, 2002, p. 54), contribuindo com os pressupostos de Freire já suficientemente abordados.

Essa musealização é sugerida encarando o território da Cohab enquanto espaço não-formal de educação. O esforço de musealização está em transformar esse espaço não institucionalizado em um espaço institucionalizado, que seja capaz de atender de maneira mais satisfatória às necessidades das práticas de educação formal e de educação não-formal desenvolvidas no local. Como qualquer outro espaço da cidade, as ruas, praças, parque e demais áreas públicas e particulares que compõem a Cohab Raposo Tavares são locais de manifestação de várias práticas sociais, inclusive educativas. Grande parte das práticas educativas nesses espaços ocorre de maneira espontânea, sem uma intencionalidade, mas resultando na formação dos indivíduos, na constituição de suas identidades. É o exercício da educação informal.

A educação formal fica restrita às escolas, que, como visto, são numerosas no bairro. Já a educação não-formal encontra expressão pela ação de iniciativas como a do Espaço Cultural, do Centro Comunitário, do Instituto Passareli, bem como a de projetos escolares no que se enquadra o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares.

O Espaço Cultural desde sua formação vem promovendo atividades culturais que procuram proporcionar um ócio criativo aos jovens e crianças do bairro, oferecendo aulas de circo, teatro e de outras manifestações artísticas, bem como preparo educativo em cursinhos pré-vestibulares populares, além da realização de atividades artísticas envolvendo apresentações musicais, teatrais, entre outras. Em geral o esforço está dentro do rol de atividades agrupadas sob o guarda-chuva da “cultura”, mesmo sendo uma pedagogia muito própria. Tais atividades, no entanto, não são desbaratadas, mas sempre procuram ser articuladas no sentido de se mostrar como algo do bairro e que não seja restrito a um espaço específico, mas que possa ocupar diversos locais.

O Centro Comunitário, por sua vez, realiza atividades majoritariamente com a terceira idade, mas atende também a crianças, organiza festas e é centro de grande parte da ação social. Possui vínculo com a igreja católica na Diocese de Osasco, mas

é um espaço público laico que visa atender a comunidade. Acaba sendo manifestação da frente mais conhecida do que se fala de educação não-formal que é justamente essa educação popular, inclusive com a clássica alfabetização de adultos.

Por sua vez, o Instituto Passarelli é uma iniciativa privada, ele é o braço assistencial da Passarelli, empresa de engenharia. Atua no bairro há algumas décadas desenvolvendo atividades voltadas às crianças e aos jovens do bairro, com aulas de judô, informática, entre outras.

Por fim, o Centro de Memória está vinculado a um espaço formal de educação que é a EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, no entanto ele é um projeto de educação não-formal. O interessante desse projeto é que ele não está restrito à escola, tanto no que se refere ao público-alvo como no espaço de ação. Ainda que o público imediato seja alunos da instituição de ensino onde ele está instalado, através desse se alcança outros moradores, seja seus pais, vizinhos ou outras pessoas da comunidade.

O bairro é apropriado nas atividades do Centro de Memória, sendo que a musealização do bairro poderia contribuir nessa apropriação. Atualmente o Centro de Memória explora esse espaço informal de educação e, à medida que realiza suas atividades, torna esse um espaço não-formal de educação. Como vimos ao longo do Capítulo II, trata-se nesse caso de um espaço não-formal não-institucional de educação, que é efêmero, durando enquanto são realizadas as atividades educativas.

Não há problema algum nesse modo de agir, sendo perfeitamente lícito o exercício educativo dessa maneira bem como a manutenção do espaço também desse modo. A proposta que é aqui apresentada, no entanto, vai no sentido de valorizar tanto a ação educativa do Centro de Memória (e mesmo do Espaço Cultural, do Centro Comunitário e de outras iniciativas) quanto o espaço do bairro a partir de uma outra perspectiva.

A ação de musealização necessita da realização de um inventário das referências patrimoniais locais, seguida de sua organização. Isso permite ter um registro dessas referências, estudá-las, selecioná-las, apropriando-se delas com uma ação mais direcionada ao se desenvolver práticas educativas. Tais registros, aliás, permitem conhecer e reconhecer as diversas referências existentes e as múltiplas maneiras de encará-las. A possibilidade de apropriação dessas referências patrimoniais e seu trato educativo tanto permite quanto exige a conservação desses elementos, físicos ou a partir de experiências, conservando assim a cultura local. Vemos que esse esforço de preservação tanto será um objetivo quanto uma consequência da relação educativa na musealização do território.

A musealização seria um esforço de tornar esse espaço não-formal não-institucional de educação em um espaço institucional à medida que ele venha a ser gerenciado de alguma maneira, como com a criação de percursos educativos, com a instalação de placas e painéis informativos, com a construção de uma sede em que se realizem atividades educativas.

4.4 ANÁLISE DO POTENCIAL DE EXPLORAÇÃO GEOGRÁFICA DO CENTRO DE MEMÓRIA COHAB RAPOSO TAVARES

A análise geográfica parte da possibilidade de compreender a espacialidade, sobretudo no que se refere ao pertencimento a um espaço definido conforme a concepção de lugar que introduzimos no início deste trabalho, bem como sua relação dialética com um espaço total em meio a diferentes escalas de inserções no mundo, possibilitando uma análise também da territorialidade das pessoas – o reconhecimento de uma múltipla territorialidade, a possibilidade de se desterritorializar e reterritorializar e, obviamente, a própria compreensão de um território.

Ao olharmos com atenção para o bairro procuramos identificar nele os elementos anteriormente discutidos, os quais apresentamos no quadro a seguir, onde cada item foi avaliado e classificado em uma escala de potencialidade com três níveis: baixa, média e alta potencialidade. Tal classificação partiu de um critério extremamente simples e objetivo. No nível de alta potencialidade foram classificados os elementos já plenamente implementados/existentes no bairro que possam ser explorados geograficamente. Foram enquadrados como sendo de média potencialidade os elementos que por sua vez não estão plenamente implementados, aqueles que existem parcialmente, mas que tenham a possibilidade de serem, de alguma maneira, tratados pela Geografia. Por fim, dentro do nível de baixa potencialidade foram listados os casos daqueles elementos que foram planejados e ainda não existem, ou aqueles que não são de fácil apropriação.

Quadro 5 – Inventário de características de interesse geográfico

ITENS	B	M	A
Aspectos naturais identificáveis: relevo		X	
Aspectos naturais identificáveis: geologia	X		
Aspectos naturais identificáveis: hidrografia	X		
Aspectos naturais identificáveis: solos		X	
Aspectos naturais identificáveis: vegetação			X
Aspectos naturais identificáveis: clima		X	
Aspectos sociais identificáveis: área rural	X		

Aspectos sociais identificáveis: área urbana			X
Aspectos sociais identificáveis: setor econômico primário	X		
Aspectos sociais identificáveis: setor econômico secundário	X		
Aspectos sociais identificáveis: setor econômico terciário			X
Aspectos sociais identificáveis: diferenças de classes sociais		X	
Aspectos sociais identificáveis: migrações			X
Aspectos sociais identificáveis: circulação (pessoas e veículos)			X
Aspectos sociais identificáveis: meios de transporte		X	
Aspectos socioambientais identificáveis: uso de recursos naturais	X		
Aspectos socioambientais identificáveis: problemas ambientais / poluição			X
Possibilidade de cartografar aspectos naturais			X
Possibilidade de cartografar aspectos sociais			X
Existência de locais utilizados como pontos de referência espacial			X
Estabelecimento de vínculos com certos espaços por parte da população			X
Possibilidade de reconhecimento dos elementos que compõem a paisagem			X
Apropriação do espaço e constituição de territorialidade			X

B = baixa potencialidade; M = média potencialidade; A = alta potencialidade

Ao fazermos a discussão acerca dos conceitos oriundos da Geografia, o fizemos a partir de uma análise escalar, partindo do mais amplo e indo em direção ao mais específico. Dessa forma, iniciamos com a discussão do conceito de espaço, o qual incorpora tanto uma base física quanto a sociedade. No que se refere à base física, faz parte essencialmente o que chamamos de natureza primitiva ou primeira natureza, como a topografia do terreno, alguns exemplares arbóreos, tipos de solo, afloramentos de rocha, bem como a hidrografia do bairro. Em relação ao aspecto social, entendemos o que chamamos de segunda natureza ou natureza socializada, onde listamos o traçado do bairro, seu casario e todas as demais edificações bem como o próprio parque Juliana Torres, o comércio e a relação entre os moradores.

Entendemos que esse espaço é histórico, o que identificamos na Cohab através da luta por moradias, a rápida ocupação do bairro como desdobramento do episódio de 1989 na Nova República, a existência de equipamentos públicos como resultado da reivindicação popular, o surgimento das escolas por uma carência muito grande no que se refere à Educação, a criação do Parque Juliana de Carvalho Torres como resposta à ocupação irregular do terreno gerando incômodo aos moradores locais, o surgimento de igrejas católica e de várias denominações evangélicas para atender a população, a criação do centro comunitário bem como do próprio Centro de Memória.

Dentro dessa dimensão de uma compreensão histórico-geográfica do universo da Cohab Raposo Tavares, as relações entre as pessoas formam um aspecto muito importante. Não desprezamos as relações ordinárias, mas destacamos aquelas que

acreditamos ter uma maior relevância na dinâmica de um sentido comunitário, no que podemos relacionar o associativismo entre os moradores, o contato destes com o poder público na busca de melhorias para o bairro, a dificuldade em envolver a população na consolidação do centro de memória, o convívio de diferentes gerações e de diferentes temporalidades no bairro (os moradores mais velhos e os mais antigos em geral são detentores da historicidade do bairro, enquanto os mais novos em geral a desconhecem).

Em nossa discussão acerca do que é o espaço, o definimos também enquanto sendo liberdade e movimento. O bairro apresenta uma grande contradição nesse quesito. A condição social daqueles que vivem na Cohab Raposo Tavares em grande parte é responsável por restringir essa liberdade e lhe conferir uma relativa imobilidade, devido ao custo do transporte e deslocamento, concomitantemente ao fato de que grande parte dos equipamentos públicos de saúde, lazer e cultura estão distantes do bairro – o que seria público e de livre acesso, na prática, torna-se impeditivo.

De outro lado, o bairro acaba tendo um convívio mais próximo entre seus moradores e um uso maior dos espaços comuns, sobretudo da rua, vista não somente enquanto espaço de circulação automotiva, mas área de lazer onde são realizadas brincadeiras e jogos, bem como são organizadas festas. Há também um convívio nos portões, a relação de vizinhança é mais íntima, e esse convívio se estende aos bares de onde avançam para as ruas.

A possibilidade de o bairro ser entendido enquanto lugar histórico e de convívio social potencializa a ação do Centro de Memória de tê-lo enquanto território de ação. Através de uma compreensão dessa historicidade e das relações estabelecidas, o bairro passa a ser percebido como lugar em que o patrimônio é reconhecido enquanto parte da realidade da comunidade, tornando-se instrumento de formação da identidade da comunidade e de coesão social. Isso permite que ele seja assumido como um espaço do fato museológico, portanto, permitindo-nos afirmar que é um espaço museológico.

A dimensão do espaço enquanto totalidade é uma abstração difícil de ser alcançada. Embora não se efetive atualmente, é possível que o sentido de bairro, a integração à cidade e a vida vivida no bairro sejam relacionadas em diferentes escalas possibilitando que essa consciência transcenda para uma compreensão mais ampla do mundo.

Essa compreensão da inserção do bairro no mundo perpassa pelo reconhecimento da paisagem local. Ao abordarmos o conceito de paisagem a discutimos como sendo um organismo sistêmico, composto por elementos

organizados uns em relação aos outros, percebida pelos nossos sentidos e sentimentos, essencialmente (mas não exclusivamente) visual e revelando uma concepção de mundo de uma sociedade.

A paisagem da Cohab Raposo Tavares é um organismo sistêmico quando analisada sozinha ou quando inserida na metrópole. No que se refere a sua inserção na metrópole de São Paulo, o que identificamos é que o bairro funciona em contato com a cidade servindo de moradia para as pessoas que trabalham nas áreas mais centrais, mas moram na periferia – dessa forma a Cohab é definida como um bairro dormitório. Ao mesmo tempo em que o mercado imobiliário espreita um bairro como a Cohab que possui luz, água e esgoto, o que diminuiria os custos para um futuro empreendimento.

Já no que se refere a sua articulação interna, notamos que os elementos espaciais estão necessariamente organizados uns em relação aos outros, o que é notado no planejamento urbano na concepção do bairro, na relação que há entre os equipamentos públicos instalados por reivindicação dos moradores e a própria habitação destes etc. Podemos perceber um funcionamento sistêmico ainda a partir da atuação do Centro de Memória, que contempla a ação dentro e fora da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, se relacionando com as demais escolas do bairro, desenvolvendo atividades no Parque Juliana Torres, realizando encontro com os moradores no centro comunitário, divulgando suas realizações nas ruas do bairro, e bem como atuando junto a diversos moradores, inclusive indo a suas residências para colher entrevistas e outros materiais.

Ao imergirmos na Cohab Raposo Tavares para compreender sua paisagem são as características visuais que chamam primeiramente a atenção. É com os olhos que em geral contemplamos de início o arruamento, as edificações, a existência de áreas verdes e as pessoas passando. A audição também é estimulada, mas de maneira menos significativa – os sons mais marcantes são esporádicos, como um carro com som alto, o latido de algum dos vários cachorros nas ruas ou o trânsito das crianças nos horários de entrada e saída da escola.

É um bairro simples, mais para pobre que para classe média, essencialmente residencial, periférico, com áreas verdes, bem arruado, demonstra um mínimo de planejamento de urbanização, identificado já na configuração das ruas se cortando em ângulo reto e mesmo por haver uma padronização na toponímia dos logradouros. As vias são visualmente semelhantes no que se refere ao tamanho dos lotes, gabarito das casas e funções das edificações.

Quanto às edificações, elas também chamam a atenção por terem os prédios da Cohab emoldurando o bairro e o centro sendo marcado pelas casas. O próprio

edifício da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion se destaca por estar em uma esquina logo na entrada do bairro para quem vem da Rodovia Raposo Tavares. A existência de áreas verdes como o Parque Juliana Torres também é visualmente marcante, contrastando com o cinza árido do bairro e mesmo com a ausência de arborização de outras áreas periféricas. Quanto ao casario, há um contraste entre as casas e os prédios, onde estes parecem melhor acabados que aquelas, que geralmente não têm telhado e reboco, expondo a alvenaria e as caixas d'água, chamando muito a atenção. Quanto às casas, há uma distinção entre aquelas nas duas ruas principais (ruas Cachoeira Poraquê e Cachoeira do Arrependido) e as demais, pois estas são ainda mais sem acabamento e aquelas um pouco mais concluídas.

Esse mosaico é resultado de diversos interesses, na verdade, de conflito entre os interesses dos moradores e os do poder público instituído. Esses constructos humanos são resultado de pressões e concessões a que os moradores estão sujeitos. Como sendo resultado, compreende-se a carga histórica nessa conformação espacial. Tal significância resulta que além dos sentidos básicos dos seres humanos, sejamos capazes de reconhecer essa paisagem a partir dos sentimentos que ela nos desperta: pode ser um local de angústia, de medo, ou de alegria, de conforto. Muito do que definirá a carga pejorativa ou positiva é a própria história de vida dos habitantes. É essa história no contexto do bairro que permite que os elementos constitutivos desse sejam encarados enquanto patrimônio comunitário.

A localização da Cohab Raposo Tavares e a maneira como ela foi construída não é aleatória, revela a organização do espaço a partir da concepção de mundo de uma sociedade. No caso, compreende que a classe trabalhadora mais pobre deva estar afastada da área mais rica e bem servida de equipamentos públicos da cidade, e que o local em que moram acaba servindo como dormitório, logo não sendo necessário providenciar outros equipamentos públicos que não a moradia. A concepção do conjunto Promorar pela Cohab tem vestígios desse entendimento, no entanto o bairro não é algo pronto e acabado, mas é resultado da dinâmica que se estabeleceu por essa realidade imposta e a que foi sendo adquirida através da luta por equipamentos públicos, por exemplo, com o que se conquistou escolas, creches, postos de saúde, terminais de ônibus, parques etc.

O lugar foi outro conceito que discutimos ao falarmos de Geografia. Primeiramente o diferenciamos de local. Aqui podemos fazer essa distinção com o próprio estudo de caso. A Cohab Raposo Tavares pode ser entendida enquanto um local, um ponto qualquer no espaço, uma referência: um bairro de São Paulo na Zona Oeste da cidade, em meio ao distrito Raposo Tavares da subprefeitura do Butantã,

próximo à Carapicuíba, na divisa com Taboão da Serra e Osasco. O próprio Centro de Memória pode ser apenas um local se o tratarmos apenas como um endereço (Rua Cachoeira Poraquê, 575 – São Paulo / SP) ou uma coordenada geográfica (latitude 23°35'12.86"S e longitude 46°48'2.55"O).

Ou então esse mesmo local pode se constituir em um lugar. Como vimos o espaço é um conceito mais abstrato, e ele se manifesta mais concretamente através do lugar. As relações estabelecidas no espaço de maneira ampla podem resultar em particularidades que gerem um significado e familiaridade, tornando assim esse espaço um lugar.

Temos no bairro um espaço construído, uma área urbanizada. A consolidação do bairro Cohab Raposo Tavares se deu com esse urbanismo e com o convívio dos moradores, o estabelecimento de contato entre eles e a relação que mantiveram com o poder público. Isso se materializou no próprio bairro através da toponímia, da localização dos estabelecimentos e na própria consciência das transformações que o bairro sofreu. As referências criadas como os nomes das ruas, das escolas e do parque formam grande parte da identidade dos moradores da Cohab.

O bairro se torna um lugar justamente por esse estabelecimento de vínculos (de afetividade ou aversão) e por ser um espaço altamente significativo. Isso decorre do convívio social, das lutas promovidas por moradia ou pelos equipamentos públicos, por ser um local de luta e ação social para trabalhadores como assistentes sociais, agentes de saúde e professores, e pela própria constituição do Centro de Memória.

Como citado anteriormente, Tuan (2013, p. 12) afirma que “Os lugares são centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação.”, ele é também segurança. Essa manifestação do que é lugar é encontrada principalmente na residência, na casa, no que podemos chamar de lar. Grande parte da população residente da Cohab Raposo Tavares veio de uma fragilidade social tão grande em que muitos não possuíam casa ou moravam em habitações extremamente precárias e em áreas de risco. A moradia na Cohab representa assim uma conquista muito grande, cria com isso um laço muito forte com o bairro, pois representa essa segurança, a fuga de situações de risco como do episódio de 1989 na Nova República.

Enquanto o espaço é movimento, o lugar é uma pausa. As moradias podem representar o ideal da casa própria e o estabelecimento de raízes em um lugar. Podem também revelar o caráter de pausa no caso de servir de passagem aos recém-chegados à cidade – é o local onde se fixam por um breve tempo até se estabelecerem definitivamente na cidade em outro lugar. Essa pausa também pode se dar devido à falta de mobilidade, onde o bairro se torna a única alternativa de fruição

no caso de uma população desprovida de meios de locomoção e quando os equipamentos de cultura e lazer estão muito distantes.

Vemos então que a Cohab é um espaço de convívio social, habitação, ponto de partida para o exercício profissional em outros locais – é o lugar onde essa população se realiza enquanto seres humanos em sua relação com o mundo no qual estão inseridos. O bairro comporta tanto lugares individuais, como as casas, quanto lugares coletivos (assim entendidos por uma parcela maior da comunidade), como escolas, comércio, pontos de ônibus, centro comunitário, igrejas, rua e demais equipamentos públicos – o reconhecimento desses lugares coletivos mantém uma relação direta com o entendimento deles enquanto patrimônio da própria comunidade (lugar enquanto espaço do desenvolvimento da intersubjetividade, favorecendo a emergência de um espaço público (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012, p. 112)).

No entanto, por mais que acreditemos que o bairro Cohab Raposo Tavares seja potencialmente um lugar para a comunidade que vive nele, não podemos deixar de reconhecer que em alguns casos ou segundo determinada perspectiva, o que se verifica é exatamente o oposto. A relação entre a comunidade e o meio em que está inserida pode ser de alguma maneira forjada, há uma ausência de vínculos e assim o que temos é um não-lugar.

Isso nos leva enfim a relacionar a Cohab Raposo Tavares e o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares ao último dos conceitos explorados na discussão geográfica, que era justamente o território.

É possível considerar a Cohab enquanto território em sua dimensão simbólica da luta por moradia ou pelos equipamentos públicos do bairro (perspectiva antropológica), estabelecendo como consequência um embate entre o poder público e os habitantes da Cohab (perspectiva sociológica). Esse embate se dá por distintos interesses, onde a população da periferia se sente pouco valorizada pela municipalidade. Esta acaba excluindo aquela ao fixá-la em determinadas áreas devido a fatores locacionais como a existência de terrenos livres, de propriedade da prefeitura ou suficientemente baratos para sua aquisição, ainda que distante dos centros urbanos onde se encontram os postos de trabalhos, os bens e serviços (perspectivas econômica e das Ciências Políticas).

O estabelecimento de pessoas nesse território acaba se dando por relações específicas com o meio (perspectiva geográfica), decorrendo em que ele seja visto como construção de subjetividades e identidade pessoal, o que se evidencia pela afeição com o lugar, o estabelecimento de vínculos e a relação de luta (perspectiva psicológica).

Nessas áreas mais ermas, torna-se oneroso para a municipalidade a instalação de uma gama diversificada de equipamentos públicos, obrigando os moradores destas a se deslocarem para o centro da metrópole onde esses serviços são oferecidos. Com isso cria-se um embate entre poder público e moradores em uma disputa por equipamentos públicos. À medida que esses bairros conseguem ter atendidas suas reivindicações, o mercado imobiliário os pressiona valorizando os terrenos lindeiros e ameaçando inclusive a população para que mudem.

O território é assim espaço dominado onde se manifesta o poder de um ente, onde se verifica uma ou mais relações de poder. O poder público municipal ainda é forte na definição da Cohab Raposo Tavares, mas os movimentos sociais constroem um poder local muito relevante e, como vimos, suas conquistas fazem com que o bairro destoe de outras áreas periféricas devido a existência de alguns serviços, equipamentos e ações. O Centro de Memória é uma dessas ações que pode inclusive ser vista como um instrumento de poder a servir um ou outro ente, como a associação de moradores.

Portanto o bairro é efetivamente um território construído a partir da apropriação do espaço, a começar por ser resultado de luta por moradia, bem como por seus equipamentos públicos serem resultado de reivindicações sociais. Isso gera um maior reconhecimento por aquilo que se encontra nesse território, valorizando o esforço desprendido para a conquista dos bens que nele se encontram. Essa constituição da compreensão de bairro, de habitá-lo, de se constituir uma comunidade revela caráter simbólico no conjunto de relações estabelecidas pelas sociedades no exercício do poder sobre o território controlado – a territorialidade.

Essa relação entre identidade e poder, entre afeição e apropriação do espaço é identificada principalmente no trabalho desempenhado pelas lideranças comunitárias e por organizações como a associação de moradores, o centro comunitário, a presença da igreja e a criação do Centro de Memória. Esse procura justamente dar atenção ao que o bairro da Cohab Raposo Tavares tem de particular, o que forma a identidade de seus habitantes, através da valorização de seus aspectos históricos, de sua constituição e transformação, de sua disposição geográfica incluindo a relação com o meio e entre as pessoas – tem esse território não apenas enquanto manifestação das relações de poder, mas também enquanto instrumento de valorização da identidade da população.

À medida que as pessoas se identificam e se apropriam do espaço, elas o tornam seu território, expressão de vida dessa população: a escola que recebe o nome de um morador, o parque que é batizado em homenagem por alguém que atuava junto aos habitantes, as ruas que lembram episódios da vida das pessoas. Vemos assim

que o território é o lócus do exercício da cidadania: o bairro é resultado da luta por moradia, os equipamentos públicos existentes são resultado de reivindicações populares, a proximidade e a necessidade das pessoas faz com que se associem para defender ou buscar seus direitos.

Embora bem delimitado (território zonal), podemos identificar os elementos que compõem esse território, conforme discutimos acima ao considerá-lo enquanto paisagem. A articulação que essas partes estabelecem entre si e com o resto da cidade criam fluxos e configuram uma rede, formando um território mais amplo, espacialmente descontínuo, constituído por um conjunto hierarquizado de lugares e fluxos entre esses lugares (escola, casa, parque, comércio, rua, ponto de ônibus, locais de trabalho, lazer e cultura nas áreas mais centrais da cidade).

Acaba se firmando como detentora do território aquela parcela da população mais consciente das relações estabelecidas e que compreende como adentrar aos fluxos envolvidos, explorando os deslocamentos que ligam o bairro dormitório às áreas mais centrais da cidade, bem como os diferentes pontos e aspectos do bairro e as diferentes relações entre as pessoas que o habitam ou frequentam, principalmente no que se refere às lideranças. Territorializar é controlar esses fluxos e redes.

O Centro de Memória Cohab Raposo Tavares procura efetivar essa territorialização interferindo na dimensão de vida das pessoas. Ao propormos que o Centro tenha uma ação de musealização do território temos como objetivo a valorização ou a construção da identidade da comunidade, a partir do despertar de uma consciência que se dê a partir da inserção das pessoas no mundo.

Em primeiro lugar as pessoas devem ser capazes de identificar-se no mundo: reconhecer-se enquanto habitantes da Cohab Raposo Tavares, cidadãos da cidade de São Paulo, brasileiros, moradores de uma periferia urbana em meio a um bairro devidamente urbanizado.

Em seguida deve-se identificar-se com o mundo: reconhecer-se enquanto parte de um todo mais amplo, junto a uma comunidade de habitantes que forma o bairro, semelhante a outras populações em situação análoga ou com histórico parecido. Identificar que há problemas que necessitam ser resolvidos e que há realidades melhores que devam ser buscadas e alcançadas, necessitando de luta para torná-las realidade.

Ao reconhecer a existência de espacialidades semelhantes em outros locais do mundo, nota-se uma correspondência de fatores e se pode associar os mesmos motivos para um e outro local, identificando as discrepâncias sociais existentes e os prováveis motivos que a geram assim. Dessa maneira, a articulação entre local e

global que comentamos ao falarmos do potencial geográfico na exploração do bairro pode enfim se efetivar.

4.5 ANÁLISE DO POTENCIAL DE EXPLORAÇÃO MUSEOLÓGICA DO CENTRO DE MEMÓRIA COHAB RAPOSO TAVARES

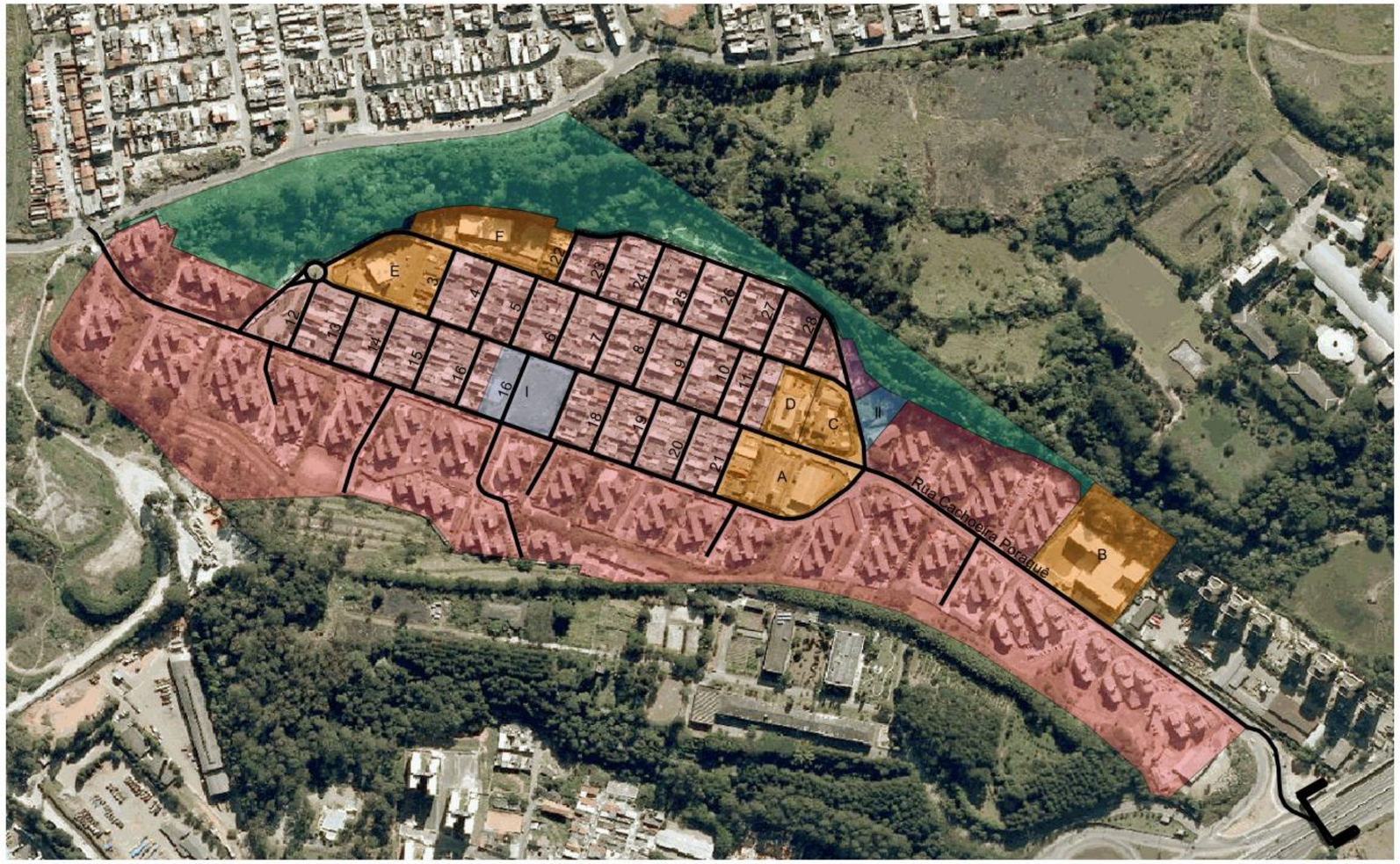
Se na concepção clássica o museu comporta as dimensões da memória e do poder, podemos afirmar que o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares é um museu por lidar com a memória do bairro, em particular a da luta por moradia, incluindo aí o ocorrido em 1989 com a Nova República e seus desdobramentos. Atrelado a isso há todo um exercício do “poder” da comunidade na conquista dos equipamentos públicos reivindicados, bem como há um embate entre o poder público e os moradores, e também entre estes e certos representantes das lideranças locais.

Reconhecemos que o território do bairro não é um local livre de conflitos, tampouco o Centro de Memória fica alheio a isso. O fato é como os conflitos serão levados em consideração. Todo o empenho, o esforço empreendido, é em direção a que esses conflitos surjam no sentido de se opor visões diferentes, argumentos distintos, opiniões divergentes, mas que tudo seja objeto de discussão em busca do mais próximo de um consenso visando o bem comum. Pretende-se criar um espaço de discussão em que as soluções para os problemas sejam criadas.

O Centro de Memória pode contribuir com isso ao se aproximar da concepção de um museu enquanto fórum, local de discussão através do patrimônio local para a construção do conhecimento dos moradores que passem a se identificar uns com os outros e se reconhecer enquanto uma comunidade. Até por não se constituir em um museu *stricto sensu*, o Centro de Memória não apresenta um pressuposto de apenas expor “relíquias” do bairro e de sua comunidade, muito pelo contrário, seu princípio é fundamentalmente de um despertar de consciência, de uma discussão de visões, de uma construção coletiva da identidade a partir da reflexão do próprio bairro e da vida que nele pulula. Nesse sentido é sim um fórum de livre devaneio das pessoas.

Ele tem como objetivo ser um instrumento provocador de mudanças para alcançar o desenvolvimento social da comunidade Cohab Raposo Tavares. Essa ação é calcada na reflexão sobre a memória do bairro, a constituição de sua identidade, a tomada de consciência de seus problemas, e o pensamento em soluções para ele. Torna-se um agente humanizador no sentido que Guarnieri propõe (BRUNO; FONSECA; NEVES; 2008), despertando uma consciência crítica e transformadora (BRUNO, 2010, p. 77), fomentando uma cultura mais participativa e reivindicatória.

Mapa 8 - Referências Patrimoniais da COHAB Raposo Tavares



Fonte: Ortofotos 2010/2011 do Projeto MapeiaSP, Emplasa. Utilização de recurso WMS.

Logradouros
3 - Tv. dos Touros
4 - Tv.Cachoeira Cochabamba
5 - Tv. Arroio Pai Nosso
6 - Tv. Cachoeira Encrenca
7 - Tv. Cachoeira do Remédio
8 - Tv. Maravilha Tristeza
9 - Tv. Alívio
10 - Tv. Cachoeira do Perdido
11 - Tv. Arroio Privamera
12 - Tv. Ribeirão Cana Brava
13 - Tv. Cachoeira do Preto
14 - Tv. Cachoeira do Pena
15 - Tv. Cachoeira da Fartura
16 - Tv. Cachoeira do Jacu
17 - Tv. Rio Tarauacá
18 - Tv .Atoleiro
19 - Tv. Cachoeira Pinguelo
20 - Tv. Angélica dos Campos
21 - Tv. Cachoeira Aracu
22 - Tv. Cachoeira Ariranha
23 - Tv. Rio da Paz
24 - Tv. Cachoeira Manoel João
25 - Tv. Rio Mirim
26 - Tv. Cachoeira das Flores
27 - Tv. Riacho Seco
28 - Tv. Cachoeira de Verão
Espaços comunitários
I - Espaço Cultural
II - Centro Comunitário
Aglomerado subnormal
Casas e comércio
Prédios
Pq. Juliana C. Torres

Sistema de referência: WGS 84
Sistema de coordenadas: Geográfico

N

0 100 200 300 400 500 m

Legenda

Escolas
A - EMEF Maria Alice Borges Ghion
B - ETEC Raposo Tavares
C - CEI Cohab Raposo Tavares
D - EMEI Prof. Benedicto Castrucci
E - CEI Cidade de Genebra
F - EE Odair Martiniano da Silva Mandela

Essas mudanças sociais promovidas pelo Centro de Memória se dão principalmente nos níveis individual e comunitário. O primeiro devido a sua inserção na EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, onde é capaz de atuar extremamente próximo aos alunos, propondo reflexões que os levem a questionar sua inserção no mundo, estimulando assim sua capacidade de reconhecimento da pertença no bairro e construindo sua identidade. No que se refere ao nível comunitário, estende-se o que é feito com os alunos da escola aos demais moradores da Cohab e, através do estímulo que toquem as esferas pessoais, psicológicas e emocionais, procura servir como um catalisador para que se estabeleça vínculos entre as pessoas e que surja uma consciência compartilhada na comunidade. Esse processo traz como consequência a atuação em um nível societário, ao fazer com que as pessoas que até então poderiam se sentir diminuídas e marginalizadas se vejam como parte integrante da sociedade, com uma identidade própria e não alheia a ela.

A identidade não é algo estático, é formada a partir de múltiplas relações que são estabelecidas entre as pessoas e entre elas e o meio no espaço (a permanência dinâmica sugerida por Guarnieri). A criação de vínculos a partir de histórias de vida muito diferentes, com origens distintas, é complicada, mas necessária. Há uma dificuldade em criar laços sólidos, mas eles devem ser fomentados. Ao mesmo tempo a identidade é formada a todo instante. Se até 1989 grande parte das pessoas que hoje habita a Cohab Raposo Tavares era de “favelados”, que poderiam se ver excluídos da sociedade mais por uma questão social que espacial, uma vez que estavam no meio do tecido urbano e dentro de um bairro deveras urbanizado e com elevada infraestrutura (o Morumbi, por exemplo), hoje eles não são vistos dessa maneira, já que têm suas casas próprias, no entanto agora estão mais distantes das áreas mais centrais e se encontram no limite da cidade. Mesmo internamente é possível identificar uma diferenciação dos moradores entre aqueles que habitam os prédios da Cohab e os demais que moram nas casas no centro do bairro.

O Centro de Memória lida com a construção dessa identidade principalmente servindo de suporte da memória local, a qual ajuda a construir. Essa memória, no entanto, não está confinada dentro da instituição “Centro de Memória”, mas dispersa na lembrança das pessoas do bairro e pelos constructos humanos presentes nele. Dessa forma o território é um território museal, é um espaço de memória, é em si o próprio museu. As ações do Centro de Memória extravasam o ambiente de sua sede, tendo o território do bairro como o seu espaço de ação, o qual é valorizado e para o qual se busca contribuir na solução dos problemas que enfrenta.

Essa ação é desempenhada tendo uma preocupação na coleta de documentos da história do bairro Cohab Raposo Tavares e da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges

Ghion, bem como em sua preservação e difusão. A coleta se dá através da doação espontânea de moradores, alunos, professores, funcionários e familiares de algum desses, ou então da coleta de depoimentos orais dessas pessoas. A preservação se dá no tratamento desse material coletado, limpando-o e arquivando-o, bem como editando no caso das entrevistas. A difusão ocorre com cartazes, com a divulgação por meio de dois jornais murais, por meio de um blog, por uma página do Facebook, pela participação em festas e principalmente por meio de atividades realizadas com os alunos da EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion – oficinas, palestras, e projetos.

Por mais que tenha um acervo físico, o recorte patrimonial do Centro de Memória é o bairro Cohab Raposo Tavares. É este território que é o verdadeiro patrimônio, e é ele que comporta as pessoas, o meio e as relações, ou seja, sua história, tanto nas lembranças das pessoas quanto nos objetos materiais que formam o bairro (arruamento, edificações, equipamentos etc.).

É devido a isso que afirmamos aqui que a Cohab Raposo Tavares, a partir do Centro de Memória, pode se constituir efetivamente enquanto um museu de território, já que esse conjunto comporta os pré-requisitos essenciais tendo o bairro como território de ação, seus moradores como a comunidade de habitantes, além de reconhecer as pessoas, os ambientes e as relações como um patrimônio coletivo.

O Centro de Memória permite sem dúvida nenhuma ter um olhar diferente para a Cohab Raposo Tavares, criando sentidos e fornecendo assim uma experiência inédita para as pessoas que com ele se envolvam. Isso pode se dar mesmo dentro do ambiente escolar onde ele está sediado, já que ele se concretiza em atividades que fogem do padrão estipulado das aulas formais uma vez que elas ocorrem através de projetos ligados mais à educação não-formal, por mais que inseridas em um espaço formal de educação (na maior parte das vezes, mas nem sempre, tendo em vista que muitas atividades são realizadas extramuros da escola).

O Centro constrói olhares para a Cohab através da representação desta tanto na confecção de materiais como mapas, maquetes, croquis da paisagem, como no imaginário a partir da construção coletiva da memória do bairro. O mesmo pode se dar com as pessoas que fazem parte desse bairro, vistas a partir de seus depoimentos, dentro de um contexto de discussão de algum aspecto específico. As relações também são analisadas por esse filtro. Sem dúvida é um lugar educativo de contestação e negociação cultural, espaço de acolhimento das pessoas e de seus olhares, suas opiniões.

O centro de memória lida com o patrimônio (notadamente o território), a memória da população local na constituição desse território e consequentemente sua formação identitária. Assim sendo, acaba enquadrando-se dentro de uma prática

museológica, por mais que não venha a necessariamente se constituir enquanto um museu. Portanto, à medida que o Centro de Memória fomenta a tomada de consciência da realidade local, desperta nos seres humanos um saber acerca da realidade na qual estão inseridos.

A regulamentação museológica do Estado brasileiro pode facilmente reconhecer o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares como uma iniciativa museológica já que “as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades” podem ser considerados museus (BRASIL, 2009). Grosso modo, o mesmo enquadramento pode ser obtido com a definição do ICOM ou então com o que López Rosas nos propõe, já que as atividades do centro propõem um processo de mediação através do patrimônio, que contempla uma cadeia operatória onde há a identificação e eventual coleta desse patrimônio, seu tratamento através de práticas documentais e, por fim a produção de um conhecimento que é externalizado.

Devido a uma restrição do espaço físico, ainda não é possível afirmar categoricamente que o Centro de Memória seja um local de convívio social, embora tenha elevada potencialidade de se tornar. Ele está muito restrito à EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion e à dinâmica dela. Uma vez que o “museu” ganhe um espaço próprio, pode ter maior autonomia e dialogar diretamente com a comunidade do bairro, aí então se constituindo enquanto um local de convívio social propriamente dito.

Dentro de uma concepção da Museologia Social, o envolvimento comunitário é essencial – tanto na criação quanto na gestão de um museu. A criação do Centro de Memória não possui esse antecedente, tendo surgido a partir da iniciativa de Andréa Leão na EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, e tendo durante muito tempo ficado restrito à esfera dessa unidade de ensino. A potencialidade desse centro de memória vir a se constituir um museu (processo museológico) é elevada, nesse caso seria interessante que essa formulação se desse com uma ampla participação popular, fazendo valer o histórico de luta da população desse bairro.

A compreensão da comunidade de habitantes ante seu patrimônio se efetiva na realização das mais diversas atividades promovidas pelo Centro de Memória. As entrevistas que as crianças da escola fazem com os moradores pioneiros no bairro talvez seja o melhor exemplo disso. A ele somam-se outros como o uso da Cartografia para fixar a imagem da disposição espacial dos elementos que formam o bairro – seja em um desenho do bairro à mão livre ou na confecção de um croqui do mesmo. Não pode ficar de fora as festas que promovem e valorizar a identidade local, com destaque para a Festa do Saci.

Ao se efetivar essa valorização, o patrimônio que antes fora reconhecido passa a ser partilhado cada vez por mais habitantes, que se reconhecem uns nos outros e no bairro. Isso fortifica as relações e possibilita que os anseios coletivos sejam mais facilmente materializados.

O Centro de Memória tem se empenhado em coletar objetos e depoimentos orais. Ao coletá-los, eles são tratados, estudados, tanto pelos responsáveis pelo Centro, como pelas demais pessoas que dele participam, incluídos aí os alunos da escola. Ao ter esse tipo de envolvimento, possibilita que a difusão do conhecimento se dê concomitantemente à sua produção. Isso não impede que outras formas de externalização sejam adotadas, e não ignora a necessidade de procedimentos mínimos que assegurem a conservação dos bens coletados.

Os objetos recolhidos para dentro do Centro de Memória acabam assim integrando um ciclo curatorial, tendo um trato museológico, o que nos leva a afirmar que passam por um processo de musealização. Esse processo preocupado com a informação trazida pelo patrimônio não fica restrito apenas a esses objetos coletados, mas estende-se à outra parte, que permanece *in situ*, podendo ser apropriada de diferentes formas, notadamente com o registro e com ações de seu reconhecimento e trabalho a partir do próprio local em que estão instaladas.

A preservação é uma consequência da ação de construção de memória e identidade, ela seria o resultado a partir da tomada de consciência. O esforço de preservação na Cohab não deve significar estagnação, muito pelo contrário, deve promover uma melhora social. O que não deve ocorrer, no entanto, é ignorar a relevância documental, sentimental, ou de outro caráter, dos elementos que existem no bairro. Deve haver uma discussão quanto à conservação desses elementos, seja por seu valor singular, por seu valor histórico, pela alta significância que tenha para algumas pessoas da comunidade, por de alguma maneira ser o marco de um momento ou algum episódio ocorrido no local, ou por outro motivo. Tais elementos podem ser uma ou mais edificações, o parque, algum equipamento público ou mesmo alguma prática social como uma festa. Para se ter claro os elementos que são passíveis dessa preservação é imprescindível a elaboração de um inventário patrimonial.

Esse inventário pode traduzir um esforço de musealização dos elementos com os quais o Centro de Memória lida, reforçando a necessidade de preservá-los, principalmente por contribuírem na reconstituição da memória e criação da identidade da comunidade. Isso contempla em primeiro lugar o território da Cohab Raposo Tavares, o principal patrimônio a ser preservado, uma vez que resulta da luta por

moradia e que comporta diversos equipamentos públicos advindos da demanda do bairro através de reivindicação popular.

Como vimos em capítulo anterior, esse caráter de patrimônio geralmente é atribuído a testemunhos materiais e imateriais com significados excepcionais para determinada coletividade. A interpretação desse pressuposto quase sempre levou (são raríssimas as exceções) a que o excepcional preservado fosse representativo de uma coletividade hegemônica, mas que não significasse muito para o restante da sociedade, ainda mais em um país tão plural como o Brasil ou em uma cidade tão cosmopolita como São Paulo. Mesmo no esforço de que o que seja considerado patrimônio seja o que representa a maior parte da sociedade, não se consegue contemplar alguns grupos que por uma razão ou outra não partilham o mesmo significado para esses objetos assim destacados.

O que a Sociomuseologia propõe e o que verificamos na Cohab Raposo Tavares é a existência de um patrimônio específico para a população que ali reside, formada por objetos do cotidiano com um valor altamente significativo para elas, por mais que para pessoas externas ao bairro isso pouco signifique. É o parque conquistado por insistentes solicitações, por discussões acerca de moradias irregulares no terreno, ou por seu batismo com o nome de alguém relevante para a vida na Cohab. Ou mesmo a EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, surgida no início do bairro, adquirindo novas e mais adequadas instalações, tendo como patrona pessoa importante ligada ao partido que construiu a Cohab e que era alguém ligada às lutas populares; da mesma forma a Escola Estadual Odair Martiniano da Silva Mandela, líder comunitário local.

O Centro de Memória assemelha-se a uma instituição museológica pois promove justamente o entendimento desse patrimônio coletivo enquanto tal e o procura assegurar para as gerações posteriores. Faz, assim, do patrimônio, herança.

Quando o Centro de Memória foi criado, quando se notou sua potencialidade, foi em grande parte por se constatar que havia um histórico de luta no bairro, e que os envolvidos nessa história eram a geração mais velha a morar nele, que havia criado seus filhos ali, os quais acompanharam a luta de seus pais. Os netos dessa primeira geração, no entanto, tem consciência, por ouvir falar, dessa luta, mas não a viveram como seus pais. A necessidade da efetivação do Centro então dá vazão à valorização desse fio condutor entre essas gerações, assegurando que não se perca a própria identidade do bairro.

Essa é uma informação valiosa no trato do que propomos enquanto memória coletiva e constituição de identidade da população residente da Cohab Raposo Tavares. No entanto o conceito de herança é muito vago, em muitos casos, como do

IPHAN, há a exigência de “gerações” para o reconhecimento de algo como tradicional ou patrimônio importante no sentido da herança a ser legada para gerações futuras. Isso se torna um empecilho para casos como a ação do centro de memória. Pode-se, contudo, propor outra ótica de análise, identificando esse patrimônio como pertencente à população devido à sua história, portanto sendo resultado e resultando em sua identidade, daí então ser imprescindível a sua preservação.

A eventual potencialidade museológica do território da Cohab Raposo Tavares está diretamente relacionada com a existência de um patrimônio reconhecido ou a ser reconhecido como tal pela comunidade de habitantes do bairro. É pelo patrimônio que acreditamos passar o trato com a memória e com a constituição identitária das pessoas no contexto da Museologia. Dessa forma, analisamos mais detidamente os aspectos patrimoniais encontrados no bairro, de forma a privilegiar uma análise comprometida com a realidade das pessoas que ali vivem bem como utilizar isso como o fio condutor para estabelecermos uma relação mais sólida no âmbito museológico.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dessa discussão relacionando os elementos que foram apresentados. Cada item foi então avaliado e classificado em uma escala de potencialidade com três níveis: baixa (B), média (M) e alta (A) potencialidade.

Quadro 6 – Inventário de características de interesse museológico

ITENS	B	M	A
Elementos naturais possíveis de serem apropriados enquanto patrimônio		X	
Elementos culturais possíveis de serem apropriados enquanto patrimônio			X
Reconhecimento de determinados elementos enquanto patrimônio material		X	
Reconhecimento de determinamos elementos enquanto patrimônio imaterial			X
Instituição ou processo que trate dos patrimônios do bairro			X
Área de atuação delimitada (expressão territorial)			X
Comunidade ativa no trato com seu patrimônio		X	
Fato museal conhecido			X
Fenômeno museológico identificável		X	
Processo museal efetivado		X	
Possibilidade de tratamento a partir do arcabouço teórico da museologia			X
Possibilidade de tratamento a partir do arcabouço metodológico da museologia			X
Coleta ou inventário de patrimônio			X
Documentação do patrimônio coletado ou inventariado		X	
Pesquisa do patrimônio coletado ou inventariado		X	
Comunicação do patrimônio coletado ou inventariado			X

Tal classificação partiu de um critério extremamente simples e objetivo. No nível de alta potencialidade foram classificados os elementos já plenamente implementados/existentes no bairro que possam ser explorados museologicamente. Foram enquadrados como sendo de média potencialidade os elementos que por sua vez não estão plenamente implementados, aqueles que existem parcialmente, mas que tenham a possibilidade de serem, de alguma maneira, tratados pela Museologia. Por fim, dentro do nível de baixa potencialidade foram listados os casos daqueles elementos que foram planejados e ainda não existem.

Elementos que eventualmente possam ser implementados mas que não surgiram da iniciativa das pessoas do bairro serão enquadrados posteriormente como sugestões a serem feitas a partir das potencialidades e fragilidades verificadas.

Foram avaliados critérios diversos dentro das abordagens que propusemos em capítulo anterior: no âmbito do museu e no âmbito da Museologia. Avaliamos assim a possibilidade de o centro de memória e mesmo a Cohab ser enquadrada ou tratada enquanto um museu, bem como efetivar um novo processo museológico que atinja a população em um território definido.

No que diz respeito ao enquadramento enquanto museu, foram levados em conta fatores quanto a definição deste e a estrutura do centro de memória, bem como a existência de um ciclo curatorial, de um acervo, de práticas de ação educativa, de coleta de documentos, de seu tratamento em meio a práticas de pesquisa e estudo e, por fim, a comunicação a partir de diversas iniciativas.

Já no que diz respeito à Museologia, procurou-se atentar para aspectos que envolvessem a Sociomuseologia, procurando os elementos formadores da tríade ampliada composta pela comunidade, território de ação e patrimônio.

4.6 PROPOSIÇÃO DE PLANO MUSEOLÓGICO PARA A COHAB RAPOSO TAVARES

O bairro Cohab Raposo Tavares possui uma série de referências patrimoniais da luta por moradia e por equipamentos públicos. A configuração espacial encontrada nesse território, como demonstrado, revela as relações das pessoas com o meio em que estão inseridas, entre as pessoas em si e com os poderes instituídos. A percepção de todas essas referências e de seus significados pode se dar de diversas maneiras, sendo que esta pesquisa privilegiou o olhar através da ação do Centro de Memória instalado na EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion.

Este tópico de encerramento pretende fazer algumas proposições direcionadas aos possíveis desdobramentos para que o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares se engaje eventualmente em um processo museológico. O arcabouço da Museologia pode contribuir significativamente com a gestão da memória e com a construção da identidade promovidas pelo Centro de Memória, para isso a elaboração de um plano museológico pode ser importante.

Um plano museológico é um instrumento de planejamento fundamental para a identificação da vocação do processo museológico, para a sistematização de seu trabalho e da sua atuação junto à sociedade. Ele é reconhecido pela Lei nº 11.904 de 14 de janeiro de 2009, que lhe dá a seguinte definição em seu artigo 46:

> O Plano Museológico é compreendido como ferramenta básica de planejamento estratégico, de sentido global e integrador, indispensável para a identificação da vocação da instituição museológica para a definição, o ordenamento e a priorização dos objetivos e das ações de cada uma de suas áreas de funcionamento, bem como fundamenta a criação ou a fusão de museus, constituindo instrumento fundamental para a sistematização do trabalho interno e para a atuação dos museus na sociedade.

Cabe observar que ele tem alcance tanto nas instituições museológicas quanto nos processos museológicos fora de museus, conforme explícito no parágrafo único do artigo primeiro da mesma lei: “Enquadrar-se-ão nesta Lei as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades”.

A proposição de um plano museológico para a Cohab Raposo Tavares vai no sentido de agregar mais um recurso com que se possa valorizar o bairro, as pessoas que nele vivem e o que constitui seu patrimônio. O objetivo aqui não é criar uma nova iniciativa que faça frente às demais já existentes, pelo contrário, a ideia é servir como um reforço para as iniciativas já existentes, em particular o Centro de Memória.

O plano museológico deve partir de um inventário seguido de um diagnóstico, realizados necessariamente pela comunidade do bairro, intermediados por pessoas que conheçam minimamente a realidade local e estejam devidamente capacitadas para mediar as discussões com os moradores na criação de um produto original. É importante que o plano seja de autoria dos moradores e não algo já elaborado apresentado a eles, pois isso é o que vai garantir sua apropriação, efetiva implementação e manutenção, daí ele ser construído a partir das necessidades e dos desejos das pessoas do bairro.

Conforme estabelecido por lei, é importante que o plano seja capaz de identificar com clareza a quem o processo museológico irá servir, a quem ele é direcionado: se apenas aos habitantes da Cohab, se a todos aqueles que vivem nela (moram, trabalham, frequentam), se a outros interessados ou não. O público deve ficar tão claro quanto a vocação baseada no tema-gerador da existência do próprio processo museológico. Além de o fato museal (vocação, tema-gerador) e o público estarem devidamente reconhecidos, o plano deve explicitar a missão, a visão e os valores tidos pela coletividade que o formula.

Essas diretrizes devem ser suficientemente claras e aceitas por todos os envolvidos e a partir delas desenvolvido o trabalho e efetivado o processo museológico previsto no plano. Tal efetivação perpassa pela identificação das referências patrimoniais e seu diagnóstico, com a devida análise de suas potencialidades e fragilidades. O que foi trazido até o momento neste capítulo pode contribuir com essa etapa, de qualquer forma ela não deve ser tomada como acabada pois precisa passar pelos filtros e crivo da própria comunidade. O recomendado, inclusive, seria que ela realizasse essa identificação a partir de outras estratégias que não a consulta a um inventário já realizado, e que após ter feito um levantamento espontâneo, esse fosse confrontado com outros que eventualmente já tenham sido concluídos.

A elaboração de um diagnóstico foi exercida na presente pesquisa e apresentada no Quadro 3. Embora se trate de um exercício acadêmico, permite que seja apropriado pela comunidade em alguma dessas etapas sugeridas.

Algumas sugestões de inventário participativo já foram deixadas nas páginas anteriores, dentre as quais o uso da metodologia do Diagnóstico Rural Participativo e suas derivações conforme Faria e Neto (2006) e Santos (2005) do IEB e o inventário participativo do IPHAN (2013). Muitas outras podem ser adotadas, a única real necessidade é que a prática realmente seja de forma participativa, conforme recomendado pela lei 11.904 em seu artigo 46, parágrafo segundo. O mesmo artigo prevê que inclusive o diagnóstico seja elaborado de maneira participativa.

Uma vez elaborado o diagnóstico, deve-se organizar a estrutura de funcionamento do processo museológico, traçar estratégias que visem atender os objetivos estabelecidos, definindo inclusive sua forma de gestão, formação e conservação de acervo, formas de comunicação, ação educacional e cultural, bem como pesquisa. Cada item desses pode dar origem a um programa ou linha programática específico.

O programa de gestão pressupõe a adoção de uma forma de administração do processo museológico. Tal forma pode ser mais horizontalizada ou verticalizada de

acordo com a necessidade e vontade da comunidade. No caso de uma estrutura mais verticalizada, pode-se estabelecer um organograma e responsabilidades hierarquizadas, envolvendo não apenas pessoas, mas entidades do bairro. No caso de uma estrutura mais horizontalizada seria importante prever o funcionamento de fóruns e outras situações em que a participação coletiva seja garantida e que não surja um grupo ou indivíduo que acabe tomando a liderança por vontade própria sem a consulta dos demais envolvidos. A forma de participação pode ser pensada de acordo com a disponibilidade de comprometimento de cada interessado, nesse sentido cabe definir se o funcionamento se dará de maneira mais compartilhada, em que todos participam de todas atividades ao longo de todo o processo, ou então de forma colaborativa, em que cada parte define em que momento do processo pode e quer contribuir[17].

O programa de formação e conservação de acervo inicia seu trabalho a partir do inventário e diagnóstico realizados, os quais necessitam ser devidamente consolidados e constantemente atualizados, garantindo que as referências patrimoniais do bairro não se percam, cuidando para seu devido registro e, quando oportuno, coleta e salvaguarda. Devido à diversidade de tipologias encontradas nas referências patrimoniais, é preciso recorrer a diferentes estratégias para garantir que as referências sejam perfeitamente identificadas, diagnosticadas, registradas e conservadas. O inventário é um instrumento mínimo, mas a partir dele é possível trabalhar tendo acesso ao elemento inventariado. Há ainda uma necessidade de prever a possibilidade de coletar e guardar documentos importantes para a memória local, bem como prever que na impossibilidade dessa coleta ele seja devidamente documentado (através de registros fotográficos, gravação de relatos orais, fotocópias ou de outra maneira de acordo com sua natureza).

O programa de comunicação é o responsável por comunicar esse patrimônio, para o que necessita procurar distintas maneiras de extroverter esse bem coletivo. A comunicação pode se dar por eventuais montagens de exposição, pela criação de circuitos no bairro, pela instalação de placas e painéis, pela circulação de informativos, divulgação de jornal mural, criação de sítio eletrônico, difusão por rádio comunitária ou de outra forma que seja capaz de atingir a maior parte do público alvo. É necessário que essas formas de comunicação dialoguem com um público muito diversificado, heterogêneo na faixa etária, na origem social, no exercício profissional, nas crenças religiosas e mesmo no envolvimento social e comunitário.

O programa de ação educacional e cultural precisa dar vazão para as práticas educativas no sentido de construção de saberes e de despertar da consciência que

[17] Conferir nota 34 do capítulo 3 quanto a essa proposição de Camila Wichers.

leve a superação dos problemas identificados. O aspecto educativo pode se dar através da educação formal a partir do necessário envolvimento das escolas da região, que são um elemento de fácil identificação da comunidade e com maior potencialidade para atingir os moradores. A ação cultural, por sua vez, pode se dar via expressão artística tanto na realização de espetáculos musicais, circenses, teatrais, cinematográficos, de dança ou outra expressão, bem como na realização de oficinas e aulas diversas (alfabetização, cursinho pré-vestibular, judô, capoeira, artes circenses etc.). Educação e cultura são agrupados juntos aqui na intenção de evidenciar o caráter da educação não-formal e, mais do que isso, na apropriação do espaço não-formal, tanto na realização das atividades culturais nos diferentes espaços do bairro como as diferentes escolas em distintas localidades realizando intercâmbio entre si e desfrutando de um entorno mais amplo que o quarteirão onde está instalada.

Por fim, o programa de pesquisa seria voltado para um aprimoramento do entendimento da realidade do bairro a partir de suas referências patrimoniais. Dessa forma, possibilitaria verificar a capacidade de as ações museológicas induzirem e formatarem linhas de pesquisa. Tais pesquisas seriam realizadas no sentido de buscar soluções para os conflitos e problemas identificados, fundamentando estratégias de superação desses conflitos e problemas, ou seja, reconhecendo o percebido-destacado e criando (no melhor sentido do ser criativo) o inédito-viável. Tal programa busca garantir que a memória patrimonializada seja corretamente documentada, e que através desse registro ela seja apropriada de outras maneiras, notadamente nas ações educativas e culturais.

A definição dos participantes dentro de cada um dos chamados programas, a princípio, deve ser livre, no entanto pode-se convencionar algum tipo de restrição ao realizar alguma interpretação que veja necessidade de que um programa conte com um perfil específico de integrante. De qualquer forma, isso precisa ser acordado com todos os interessados, assegurando que o envolvimento deles será garantindo. A seguir é sugerida uma possibilidade de distribuição de agentes nos diferentes programas.

Devido a sua natureza, o programa de gestão é o que carece ser mais aberto e, embora possa ter uma comissão gestora, deve prever espaço de participação para toda a comunidade. Seria interessante prever a participação ao menos de duas maneiras: institucional e física. Ou seja, poderia contemplar a adesão tanto dos moradores ou de outras pessoas vinculadas ao bairro, como também das instituições e demais estabelecimentos que estão ou atuam nele.

O programa de formação e conservação de acervo é o único aqui dirigido a um ente específico: o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares. Devido a sua natureza

ímpar e ao trabalho que já vem desenvolvendo, seria interessante valorizá-lo, concentrando nele o trato com a documentação das referências patrimoniais identificadas. Esse tipo de serviço prestado independe, aliás, da construção da almejada sede definitiva do Centro de Memória e sua consequente abertura irrestrita a um público mais amplo que não o escolar.

O programa de comunicação é o que menos necessita estar especificamente direcionado para um certo perfil de pessoa ou entidade. Como é preciso atingir públicos muito diversos, seria interessante apenas que contasse com pessoas que fossem capazes de dialogar com os diferentes segmentos existentes no bairro.

As escolas do bairro sem dúvida precisam integrar o programa de ação educativa e cultural, sem elas pode se ter uma lacuna muito grande na conformação da musealização do território na perspectiva aqui tratada. O que não pode acontecer, no entanto, é almejar uma escolarização do território. É necessário pensar iniciativas originais do envolvimento da escola, onde o Centro de Memória se destaca como o melhor exemplo. A esse programa espera-se somar a participação do Centro Comunitário, do Espaço Cultural, do Instituto Sylvio Passarelli e de outras organizações que desenvolvam atividades lúdicas, recreativas, artísticas e, sobretudo, educativas, no bairro.

A reflexão e ação da/na realidade do bairro com certeza depende do envolvimento dos moradores em todos os programas, tanto na gestão como, inclusive, na pesquisa. Isso não impossibilita que agentes de fora do bairro atuem localmente, tendo em vista que contribuições específicas (técnicas, políticas ou de outra natureza) eventualmente dependem de pessoas-recurso externas à comunidade do bairro. O que não se pode perder dentro do escopo desse programa é o trato com as referências patrimoniais locais. Toda e qualquer ação de pesquisa no âmbito do processo museológico do território da Cohab Raposo Tavares precisa levar em conta tais referências. Elas não negarão outras atividades desvinculadas com esse compromisso, mas no âmbito desse processo museológico elas não podem ser ignoradas.

Embora os programas sugeridos deem conta o suficiente da maior parte dos aspectos a serem pensados na musealização do território da Cohab, há um elemento que não foi aqui destacado: o relacionado ao financiamento e fomento. É possível criar um programa para atender a esses aspectos, visando com ele garantir o funcionamento dos demais. No entanto, devido à realidade local em que a renda é baixa e o acesso a fontes de financiamento é muito limitado, optou-se por fazer uma interpretação desse aspecto a partir de outra perspectiva.

Sem dúvida nenhuma a garantia de grande parte das ações de um processo museológico da Cohab Raposo Tavares na perspectiva da musealização de seu território está na existência de fontes de financiamento, as quais, contudo, podem ser obtidas a partir de cada projeto a ser desenvolvido, a partir de cada ação que sinta essa necessidade. Por exemplo, uma ação de pesquisa pode procurar parcerias com universidades, com gabinetes de políticos, com alguma empresa. As ações educativas e culturais podem cobrar pelas atividades desenvolvidas ou fazer um rateio com os moradores que puderem colaborar para sua concretização. A comunicação pode funcionar com patrocínio a ser exibido junto a algumas formas de comunicação, como no caso de panfletos, jornais murais, placas e painéis informativos, entre outros.

Outra possibilidade vantajosa de se constituir um processo museológico é que uma vez ele estando formalizado, possui um reconhecimento institucional que favoreça pleitear verbas de diversos programas de fomento da iniciativa pública.

Como reiterado a todo instante, é necessário que esse plano museológico parta da realidade local, nesse sentido, deve-se considerar incialmente que

1. a Cohab Raposo Tavares é um bairro jovem e em formação;
2. os habitantes da Cohab Raposo Tavares são numerosos e de idades muito distintas;
3. os habitantes mais velhos detém uma memória da construção do bairro que os mais jovens ignoram;
4. o bairro é fruto de uma luta social por moradia e por equipamentos públicos (por direitos do cidadão, exigindo o que seria dever do Estado);
5. o histórico de origem dos moradores está relacionado a uma dinâmica em escala mais ampla que comporta todo o município (as origens estão em pontos distintos do território municipal e eles convergiram para o bairro devido a episódios particulares nessas localidades e a uma lógica da própria Prefeitura);
6. os elementos de luta no bairro constituem referências patrimoniais para seus habitantes;
7. os elementos de luta podem ser tanto edificações e outros artefatos humanos bem como manifestações culturais;
8. as referências patrimoniais constituem-se em elementos de coesão social.

Deve-se ainda levar em consideração que

1. o distrito Raposo Tavares é um dos mais pobres do município de São Paulo;
2. o distrito Raposo Tavares possui pouquíssimos equipamentos culturais;

3. não há iniciativas museológicas no distrito Raposo Tavares;
4. o bairro Cohab Raposo Tavares é bem servido de escolas em todos os níveis de ensino, tanto na esfera municipal quanto na estadual;
5. há diversas manifestações culturais no bairro Cohab Raposo Tavares e vizinhos;
6. há articulações diversas a partir de distintas lideranças da comunidade local;
7. existe um Centro Comunitário que congrega muitos serviços e articula parte das demandas locais;
8. existe a iniciativa de um Espaço Cultural que dá voz à população;
9. há o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares que procura valorizar a memória do bairro e construir a identidade de seus habitantes.

Tendo bem observado isso, recomenda-se que

1. seja criado um processo museológico no bairro Cohab Raposo Tavares que agregue as diferentes iniciativas culturais existentes no território e que identifique e articule as referências patrimoniais no bairro;
2. que o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares fique responsável por ser o núcleo principal dessa iniciativa, devido à potencialidade museológica inerente a suas atividades;
3. que uma vez estabelecido o processo museológico, o Centro de Memória seja efetivamente aberto à comunidade no sentido de garantir a consagração dos processos defendidos;
4. que se estabeleçam canais de contato e diálogos constantes entre as diferentes inciativas populares da Cohab Raposo Tavares.

Para garantir a efetividade desse processo sugere-se a criação de um cronograma em que seja contemplada a maior parte das seguintes atividades:

1. convite às lideranças locais para reunião de apresentação da proposta de musealização do território, destacando seu papel no sentido de valorizar cada iniciativa individualmente e possibilidade de articulá-las em prol do bairro;
2. convite à comunidade de forma ampla e irrestrita para apresentação da proposta de musealização do território e realização de oficina de discussão do que é patrimônio;
3. reunião para formação de grupos de trabalho para implementação da proposta de musealização do território;

4. seleção de pessoas-recurso que possam garantir o prosseguimento do processo;
5. realização de inventário das referências patrimoniais a partir de múltiplas iniciativas, mediadas ou não;
6. compilação dos dados levantados e consolidação do inventário;
7. identificação do fato museal na perspectiva dos envolvidos no processo;
8. definição da missão, visão e valores do processo museológico;
9. estabelecimento de objetivos na conservação e difusão dos patrimônios identificados;
10. estabelecimento de estratégias para alcançar os objetivos;
11. estabelecimento de parcerias para efetivar as estratégias;
12. criação de programas que atendam aspectos específicos do processo museológico (de gestão, de formação e conservação de acervo, de comunicação, de ação educativa e cultural, de pesquisa).

Esses dois últimos blocos são mais burocráticos, embora tenham um caráter executivo. De maneira mais direcionada a alguma forma de ação junto ao público amplo, sugere-se que

1. sejam criados roteiros temáticos que abordem diversos aspectos e locais do bairro (edificações, festas e celebrações, atividades, espaços culturais, espaços naturais, entre outros);
2. sejam selecionadas pessoas que possam servir de referência para os interessados obterem informações acerca da formação ou de algum aspecto específico do bairro;
3. crie-se uma rede de trocas entre as pessoas para discutir os problemas e eventuais soluções para o bairro baseada no histórico de luta e de construção do bairro;
4. as escolas sejam núcleos de valorização institucional da proposta museológica, fazendo uso dos roteiros, tendo acesso às pessoas e incentivando iniciativas que explorem o bairro;
5. as organizações comunitárias (Espaço Cultural, Centro Comunitário, Centro de Memória, Instituto Sylvio Passarelli, as igrejas) sejam núcleos de valorização não institucional da proposta museológica, oferecendo atividades diversas no bairro de maneira a valorizar a proposta museológica;
6. o Centro de Memória funcione como elemento central, mas não centralizador, de articulação entre os diferentes agentes, servindo como

> fórum de discussão e local de salvaguarda documental da memória do bairro, imbuído de um objetivo de conservação e estudo dessa memória ao mesmo tempo que realiza atividades de valorização da mesma e de construção da identidade das pessoas no bairro, à medida do possível, junto às demais iniciativas existentes no bairro.

Chegar a esse momento é suficientemente difícil, e envolve um olhar crítico constante, que seja capaz de corrigir os erros à medida que o processo se efetive. Para isso é preciso ter claro os princípios norteadores do processo de musealização e estabelecer metas viáveis para sua estruturação. Esse conjunto deve ser regularmente avaliado a fim de que os objetivos e a qualidade esperados sejam atingidos.

O processo de musealização do bairro pode permitir que ele seja ressignificado tanto para seus moradores quanto para o restante da população. Ao se proceder dessa maneira, abre-se a possibilidade para que a realidade específica dessa parte da cidade possa ser conhecida por um público mais amplo. Se o processo de contato desse público externo for devidamente mediado pelo público de dentro do bairro, é possível que sejam estabelecidos vínculos que adensem a busca por atender às demandas da Cohab Raposo Tavares.

De qualquer forma, o foco deve estar naqueles que vivem no território musealizado. Atingir outras pessoas além deles é muito interessante, mas não se pode perder a obrigação, o dever de se fazer chegar aos que estão ali radicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim do trabalho é recompensador, mas ao mesmo tempo suscita uma série de reflexões. Algumas podem soar como puro devaneio, outras podem indicar um propósito mais bem definido. Em alguns casos tratam puramente do teor desse trabalho, em outros o relaciona com outros materiais e atividades. Tais reflexões serão aqui apresentadas com o intuito de poder colocar um fim a essa dissertação, mas não a essa pesquisa. Ao apresentá-las o que fica evidente é a inconclusão desse estudo, deixando em aberto a possibilidade de ir mais a fundo em diversos aspectos, procurar concluir outros ou mesmo adequar eventuais imprecisões.

Realizar uma pesquisa em um programa de Mestrado recém-criado, em um prazo de apenas dois anos, conciliando com trabalho e enquadrando-o em uma vida particular em meio a muitas mudanças foi um desafio que acredito ter vencido. Vislumbrar o fim dessa trajetória, ou ao menos a conclusão dessa etapa, é por si só um alívio. Tal estrutura, embora não seja de incompatibilidade de atividades, com certeza apresenta uma concorrência entre elas que a todo instante teve que ser levada em consideração para o sucesso da empreitada (aliás, não só da pesquisa, como de todas as outras esferas!). Seria mais interessante que o prazo para a realização da pesquisa fosse mais dilatado, que alguns aspectos do programa estivessem mais bem resolvidos (oferecimento das disciplinas obrigatórias, opções de disciplinas optativas, realização de eventos, existência de periódico, etc.), que o exercício profissional estivesse mais intimamente vinculado com o objeto de pesquisa ou que esta fosse realizada com uma bolsa de estudos com valor compatível com a inserção no mercado de trabalho. Independentemente disso, creio que o devido planejamento e compromisso, bem como o apoio dos funcionários, professores e, principalmente, orientadora e colegas permitiram que o trabalho fosse realizado não apenas com êxito, mas com qualidade.

Esta seção não trata de agradecimentos, os quais já foram devidamente registrados no início desta dissertação, mas deve ressaltar a consideração de que a pesquisa ora conclusa iniciou-se no ano de 2013 em um primeiro contato com a professora Maria Cristina Oliveira Bruno que a acolheu com a devida atenção, carinho e respeito, apostando na potencialidade de trazer um saber de fora da Museologia para dentro dela. No caso, um saber em particular da Geografia. O percurso seguido ao longo de 2013 até meados de 2014, quando do ingresso no programa, foi de envolvimento com toda a área de Museologia (familiarização com a bibliografia, participação em eventos, aula como aluno especial, etc.) e amadurecimento do projeto de pesquisa, adequando-o ao PPGMus. O ano seguinte foi marcado pelo ingresso

oficial no programa de Mestrado e coincidiu com o fato de Maria Cristina Bruno ter assumido a direção do MAE-USP, bem como o fato deste ter tido reflexos muito singulares da crise na USP: o que seria a gestão da mudança do MAE para sua sede definitiva, viu não apenas seu orçamento reduzido, como as obras pararem e boatos de desvinculação dos museus da Universidade se espalharem. Sem dúvida nenhuma, um contexto muito complicado para a realização não apenas dos estudos aqui apresentados, mas de qualquer atividade dentro da universidade.

De qualquer maneira, a experiência possibilitou compreender melhor o papel dos museus na sociedade, permitiu conhecer e questionar seu funcionamento, vislumbrar alternativas de atuação, permitiu um envolvimento mais franco com a própria instituição. Se por um lado pôde ser interpretado como um freio à pesquisa, de outro pôde ser interpretado como um incentivo a ela. O primeiro ano de sua realização formal no âmbito da matrícula no PPGMus oscilou entre essas duas sensações, mas o profícuo ano que antecedeu o ingresso formal no Mestrado havia resultado em um projeto de pesquisa sólido que estabeleceu balizas para a pesquisa e já previu uma certa massa para manobrar diante de algumas adversidades.

Essas adversidades talvez tenham sido interpretadas como tal devido a essa estrutura do programa e não à própria conjuntura em si. De qualquer forma, após o exame de qualificação os rumos mudaram e passaram a seguir um caminho muito mais positivo ao estudar o caso abordado da Cohab Raposo Tavares. O relatório de qualificação já apresentava a pesquisa teórica muito avançada. Tal qual o projeto de pesquisa bem elaborado permitiu que os estudos fossem levados de uma maneira garantida, a elaboração do escopo teórico do trabalho permitiu uma dedicação mais direcionada no estudo de caso. O envolvimento com as pessoas e a possibilidade de ver prática e teoria se realizando juntas foi muito motivador, o suficiente para que se concluísse o pretendido.

Não o pretendido conforme imaginado no início, mas o viável. É natural e esperado que um projeto de pesquisa sofra adequações ao longo de sua realização, com esse não foi diferente. A principal modificação se deu no caso estudado. Ao conceber o projeto cogitou-se explorar inúmeros espaços, como a Vila de Paranapiacaba, o bairro de Perus, a cidade de São Paulo, entre outros. O que de fato foi indicado como estudo de caso foi o Geoparque do Vale do Rio Tietê, O Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos e o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares. Inicialmente desejava-se realizar uma análise comparativa da possibilidade de musealização de cada um desses territórios (com escalas, definição de território e relações muito diferentes). Sobretudo devido ao tempo, mas também devido à dificuldade em lidar com essa gama tão diversificada de elementos, optou-se

por restringir o estudo a um único caso, tendo sido selecionado o Centro de Memória devido aos contatos ali estabelecidos e a uma ação já existente possível de ser encarada sob o viés da Museologia.

A Vila de Paranapiacaba é um interessante território a ser tratado pelo viés da Museologia, possui um amplo e diverso patrimônio material e imaterial, em um território específico, com uma população residente que ainda conserva a memória local e se identifica com essa territorialidade. O local, através da prefeitura de Santo André, onde está a vila, vem recebendo verbas do Programa de Aceleramento do Crescimento (PAC) do Governo Federal para a revitalização da área, abrindo a possibilidade de atuação para diversos profissionais. A princípio o contato com alguns moradores e com os monitores ambientais que atuam na vila foram promissores, mas à medida que se via a necessidade de ter contato com os gestores das obras do PAC e outros personagens, foi-se mostrando difícil adotar esse recorte como estudo de caso, tendo sido abandonado ainda na fase de concepção do projeto de pesquisa.

No caso de Perus há todo um movimento de moradores pela valorização do bairro, tal mobilização remonta à formação sindical ferroviária e da fábrica de cimento que havia no local, mas se desdobrou com movimentos por moradia, contra o aterro sanitário e por melhorias no bairro, merece destaque ainda as áreas naturais como do Parque Anhanguera, além da presença da vala comum em que foram enterrados indigentes mortos pelo governo militar ditatorial. O contato com essa área, a princípio, era mais facilitado devido a trabalhos anteriores, os quais se deram a partir de toda uma perspectiva geográfica, o que gerou receio de que ela contaminasse o olhar museológico, que interferisse nele demasiadamente devido ao olhar provavelmente viciado motivado por outros estudos realizados na região.

A cidade de São Paulo é um recorte interessante, conforme revela o próprio trabalho de Bruno[1]. Devido à possível redundância de tratamento, de desnecessária comparação entre os dois materiais e mesmo por se pretender abordar o território e tal território ser muito extenso, esse caso também foi deixado de lado. Eventualmente em alguma outra oportunidade e contexto, cada um deles mereça ser retomado.

Devem ser retomados também os casos que foram levados ao projeto de pesquisa e que foram abandonados no meio da realização dela. O estudo do geoparque Vale do Tietê chegou a ser iniciado no contexto dessa pesquisa, resultando inclusive na apresentação de material em evento como o 3º Simpósio Brasileiro de

[1] BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.); FRANCO, M. I. M. (Org.); MAGNANI, J. G. (Org.); WAKARARA, J. A. (Org.); CAHUY, J. (Org.). *Expedição São Paulo 450 Anos*: uma viagem por dentro da metrópole. 1. ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura: Instituto Florestan Fernandes, 2004. 224 p.

Patrimônio Geológico, constando nos anais do mesmo[2]. Embora tenha avançado nessa frente, verificou-se que as informações e reflexões obtidas eram insuficientes para sustentar a análise do caso sem um aprofundamento difícil de ser feito de maneira a dividir a atenção com outros casos. Nesse sentido, ainda que encaminhado, deu espaço para o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares.

O conceito de geoparque é relativamente novo e vem se difundindo pelo mundo ganhando força, sobretudo, na Europa, onde surgiu, e na Ásia. As iniciativas no continente americano ainda são tímidas, sobretudo no Brasil, onde a comunidade de geólogos, geógrafos, museólogos e outros profissionais que procuram valorizá-lo têm atuado muito nesse sentido, mas ainda não encontrou pleno respaldo em outros representantes da sociedade, em particular no poder público. No Brasil, as iniciativas propostas estão distribuídas em grande parte do território, mas em São Paulo encontram-se poucas propostas, em que a do Vale do Tietê surge como aglutinadora de outras iniciativas.

O geoparque Vale do Tietê agruparia sítios de interesse paleontológico, geológico e cultural em localidades como Itu (o Parque do Varvito), Salto (a Rocha Moutonée e o Parque das Lavras), Anhembi (os geiseritos), Pirapora do Bom Jesus (as lavas almofadadas), São Paulo (a cratera da Colônia), entre outros.

Quanto às Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos, essa pesquisa não chegou a abordá-la com o devido cuidado que ela merece. Patrimônio singular do Brasil sob os cuidados da Universidade de São Paulo, ainda é um ponto pouco conhecido tanto para a comunidade universitária quanto para os cidadãos em geral, inclusive de Santos e São Vicente, onde se localiza. Após muito tempo desconhecida, outro tanto tempo ignorada, vem em um gradiente de apropriação extrovertendo o conhecimento produzido a partir de diversas práticas educativas e culturais promovidas pela USP, sobretudo na figura de sua Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU). "É a mais antiga evidência física preservada da colonização portuguesa em território brasileiro"[3], remontando a 1534. O sítio está em uma área periférica da cidade, próximo também a localidades do primeiro time de futebol local, o Jabaquara, remanescente de quilombo e terra indígena e de cultura caiçara. Atualmente há um projeto financiado pelo BNDES que visa dotar o equipamento de infraestrutura que comporte um aumento do fluxo de visitantes e requalifique a visita, estabelecendo roteiros com outros pontos de interesse arqueológico na região, bem

---

[2] OLIVEIRA, Carlos Augusto de. A musealização do território e a proposta de criação do Geoparque Vale do Tietê. In: III Simpósio Brasileiro de Patrimônio Geológico, 2015, Lençóis, BA. *Anais*: III Simpósio Brasileiro de Patrimônio Geológico - IIIGeoBRheritage. Lençóis: UEFS, 2015. p. 285-288.

[3] MONUMENTO NACIONAL Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos. *Sobre*. Disponível em < http://www.engenho.prceu.usp.br/monumentonacional/ >. Acesso em 22 maio 2016.

como possibilitando que as ruínas sejam exploradas de outras maneiras, com outras mídias.

Ao ficarmos com o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares como estudo de caso, isso não se mostrou um prejuízo, mas um ganho, pois foi possível dar-lhe mais atenção e estabelecer um foco para a pesquisa. O envolvimento com o bairro nas figuras do Centro de Memória e das pessoas responsáveis por ele estabeleceu um vínculo de afetividade saudável sem comprometer a distância necessária para a pesquisa. Julgo que o envolvimento se deu na medida correta.

O escopo dos conceitos geográficos advém não apenas da graduação mas também do trabalho de conclusão desta, no qual foi explorada a contribuição da Geografia na criação e gestão de geoparques. Na ocasião, foram abordados os conceitos de lugar e paisagem. O Mestrado avançou na abordagem do conceito de lugar, diversificando as discussões e reflexões, tornando o pensamento mais claro e estabelecendo paralelos mais concretos e coerentes com a realidade. Reforça a compreensão da Geografia a partir da escala do imediato e do sensível, a partir da percepção do lugar no mundo para daí conhecer (estruturar) o mundo.

Partir do lugar para o espaço global foi estratégia interessante e eficaz adotada nesse trabalho. Dessa forma, o conceito de espaço também foi bem explorado e permitiu criar suficiente abrangência de múltiplos lugares na configuração do mundo. A essência espacial da Geografia foi destacada, com a devida observação que ao se referir a espaço aborda-se não só a dimensão física, mas a dimensão social que configura esse espaço (os constructos humanos, os signos e significados aplicados aos lugares no espaço, etc.). Desse modo, é adequado para tratar da inserção socioespacial da Museologia, sua territorialização.

O conceito de território é muito mais diverso do que o que foi adotado. Tal característica foi devidamente apresentada no início da discussão realizada no capítulo que abordou o tema, o qual foi o suficiente para explorarmos o conceito no âmbito de nosso objeto de estudo. Procuramos com ele (o conceito) deixar clara uma certa dimensão do espaço apropriada de maneira contínua ou segmentada a partir de marcos referenciais de uma dada população. O território delimitado foi marcado por uma apropriação do espaço que refletia a conformação da sociedade na configuração desse território: de um lado a ação pública governamental, de outro a ação popular.

Seria interessante desdobrar essa pesquisa nos aspectos referentes ao território para dar conta da multiterritorialidade, de realmente abordar a maneira como determinadas comunidades constituem um território multicultural ou como configuram distintos territórios. Além disso, abordar a coexistência de públicos distintos convivendo em um mesmo território, procurando, inclusive, estratégias que

contemplassem os diversos pontos de vista, valorizassem as diferentes memórias e contribuísse na formação das diferentes identidades. Essa discussão pode inclusive seguir no reconhecimento de um repertório patrimonial em meio a uma cultura diversa, como recorrentemente encontrado no Brasil. Embora não aborde todas essas particularidades, o capítulo redigido se mostra um bom ponto de partida.

Já a discussão de paisagem ficou aquém do esperado. É evidente que alguns aspectos ficaram bem delineados, e foi possível estabelecer relação com o restante do trabalho, sobretudo no que se refere à interpretação do patrimônio, a partir do conceito similar proposto por Tilden[4]. No entanto, é provável que o conceito teria sido melhor explorado caso o geoparque do Vale do Tietê ainda se configurasse um caso a ser estudado. Isso porque, nesse caso, a carga do conceito de paisagem seria maior que a de outros. Inclusive este era um aspecto pensado em ser tratado na conformação anterior deste trabalho: se dependendo da ação de musealização do território há um ou outro conceito que acaba adquirindo maior relevância que outros.

Seria interessante que um desdobramento deste trabalho pudesse retomar a noção escalar que foi aqui discutida e somar a ela os conceitos explorados por Bertrand (2002), autor devidamente introduzido no primeiro capítulo deste trabalho. Embora ele enfoque a noção de paisagem à temática natural/física, é possível explorar as questões sociais/culturais/antrópicas, fazendo falar a dupla dimensão geográfica em constante relação na formação do espaço. Além disso, evidencia-se um pressuposto básico de Sauer de que a paisagem é una, não há uma paisagem cultural e outra natural, muito menos sendo antagônica, o que há é a disposição de elementos no espaço configurando uma dada paisagem que, eventualmente, pode se caracterizar pela prevalência de elementos da natureza ou da sociedade.

Em estudos posteriores, caberia ainda o exercício de relacionar esse entendimento de paisagem com a configuração do território. Pode haver uma correspondência muito forte, afinal são apenas maneiras de se interpretar o espaço. O uso do conceito de região pode ser interessante nessa discussão também, embora ele não tenha sido abordado. Independentemente disso, o raciocínio espacial e escalar esteve presente ao longo de todo o trabalho. Se para geógrafos os elementos apresentados podem não significar um avanço na área, ao menos mostra sua devida aplicação. O interessante, contudo, é que ao longo da difusão da pesquisa através de eventos, artigos, qualificação e compartilhamento dos resultados alcançados com outros pesquisadores que não são oriundos da Geografia, o capítulo referente a essa disciplina se mostrou muito interessante e fazendo sentido para a aplicação

[4] TILDEN, Freeman. *Interpreting our heritage*. The University of North Carolina Press, 2007.

pretendida. Dar essa dimensão de tal área do conhecimento já é um passo grande. Maior se torna à medida que efetiva uma estreita relação com a Museologia, construindo um conhecimento novo e abrindo possibilidade para uma prática transformadora na realidade.

Essa transformação perpassa sem sombra de dúvidas pela Educação. Não necessariamente a escolarização, mas a Educação compreendida de maneira ampla como as páginas dessa obra procuraram revelar. O capítulo referente a essa temática foi de uma árdua elaboração devido à dificuldade de se tratar da educação não-escolar e, principalmente, dos espaços não-escolares de educação. Ao longo da pesquisa, caiu-se sempre na discussão de educação formal e não-formal (e informal), mas dificilmente chegava-se a explorar os espaços não-formais de educação de maneira mais aprofundada, sendo ele essencial para a realização do estudo delineado.

Um levantamento preliminar a respeito da área educativa apresentou diversos títulos dos quais selecionamos uma bibliografia básica baseada em trabalhos anteriores, na experiência profissional e nas referências oriundas da Museologia, com destaque para a produção de Paulo Freire, cuja menção é recorrente na Sociomuseologia. A leitura dessas obras foi o suficiente para discutir o fenômeno educativo. Embora a discussão acerca de espaço formal, não-formal e informal esteja inconclusa, como mostraram autores como Gohn (2010), Gadotti (2009) e Martins (2006), as consultadas foram o suficiente para compreender e explorar essa noção/discussão. O que faltou, no entanto, foi referências que tratem especificamente dos espaços educativos. Gohn (2010) e Jacobucci (2008) são as que melhor apresentam elementos definidores para esses espaços, e Marandino (2014 e s/d) quem ainda valoriza essa discussão.

A todo instante o intuito era falar dos espaços não-formais de educação, sendo eles apropriados pela educação não-formal ou mesmo pela formal. Ele foi apresentado para o exame de qualificação de maneira superficial, as recomendações bibliográficas sugeridas pela banca foram exploradas, mas também não atenderam às expectativas do projeto, o avanço lento e difícil no que se acreditou simples fez com que se cogitasse deixar esse tópico de lado, explorando o fenômeno educativo somente no estudo de caso, sem o desenvolvimento de uma parte teórica, ou então incorporando a discussão à Museologia. No entanto, o capítulo referente à educação foi mantido devido à insistência da orientação, dos envolvidos no estudo de caso e de indicação de colegas, em cujas discussões sempre deixaram claro que é um elemento integrante do trabalho e que o torna singular.

Talvez tenha faltado um empenho maior em garimpar melhores e mais diversas referências, colocar-se em contato com pesquisadores da área (houve um contato superficial com o GENF – Grupo de Estudos de Educação Não-Formal, coordenado pela professora Martha Marandino da FE-USP) e mesmo produzir um material inédito. Com certeza esta é uma lacuna que cabe além de uma contribuição, um posicionamento da Museologia e, em particular, da Museologia Social ou Sociomuseologia. Infelizmente a discussão está no âmbito de práticas muito alheias à nossa sociedade e de difícil aceite político para real implantação (cidades educativas, etc.). Tanto é assim que a proposta de um CEU a céu aberto na Cohab Raposo Tavares não avançou, o Espaço Cultural constituído de maneira a explorar todo o território do bairro embora formalmente exista tem uma atuação muito limitada e hoje em dia inexistente, sendo o Centro de Memória o elemento do gênero que mais se faz presente, ainda que tenha um potencial muito maior a ser utilizado.

A pesquisa deu conta de atender o estudo de caso, mas seria interessante que outros trabalhos pudessem se dedicar a essa relação que mostrou ser merecedora de mais atenção. A relação entre o espaço não-formal de educação e a ação museológica são um par de uma potencialidade ímpar no âmbito da Sociomuseologia. Os pressupostos de Freire sem dúvidas ainda permitem explorar esse par. Aliás, como outras obras recorrentemente dizem, há uma carência de que o pensamento freiriano seja mais e melhor explorado no âmbito da Museologia. Embora Waldisa Guarnieri não o adote como um autor de referência de seus trabalhos, compartilha com ele uma visão de mundo e um fazer político que, mais do que palavras, demonstra as ações que foram por ele teorizadas.

Ao longo dos últimos três anos, o contato com a ação museológica, o fazer museal, transformou a própria experiência pessoal em museus, com destaque para a ação educativa. Reitero essa parceria pois uma "pedagogia museológica" é necessária, não apenas no aprender a frequentar, usar, habitar um museu, mas no sentido desse servir à sociedade no atendimento ao que ela anseia: seja um deleite em um museu de arte, informação em um museu de ciências, reflexão em um museu histórico, ou mesmo a compreensão de sua inserção no mundo, a formação de sua identidade, a instrumentalização para atuar na realidade em que está inserida. O papel educativo do museu vai além da monitoria em exposições, contribui na inserção social de grupos desfavorecidos, onde a Pinacoteca do Estado de São Paulo é o melhor exemplo com seus programas como o PISC (Programa de Inclusão Sociocultural), PEPE (Programa Educativo para Públicos Especiais), Meu Museu, Consciência Funcional, entre outros, além de outras ações, como exposições e seminários que nem Brasil-Colômbia.

A respeito dos museus, o terceiro capítulo tratou do assunto com um longo histórico que talvez para os museólogos soe deveras cansativo. A confecção dessa primeira parte do capítulo foi importante pois consolidou o conhecimento obtido na inserção na área da Museologia, foi uma síntese da compreensão da historicidade dos museus. Por mais cansativo que para alguns possa parecer ler novamente do passado das musas, de Alexandria, dos gabinetes de curiosidade ou da fundação do Museu Nacional no Rio de Janeiro com Dom João, é provável que essa compilação seja esclarecedora para uma parcela do público, notadamente se advindo de fora da Museologia ou se neófito nela. Além disso, há uma coerência interna na construção da noção de museu que foi construída de modo a culminar no museu de território. Com isso procurou-se garantir a "genealogia" dos museus de território, que eles são sim museus e que partilham com museus de outras naturezas (as mais tradicionais) sua essência.

Ainda sobre o capítulo de Museologia, por vezes a opção pelo encadeamento adotado na seção *2.1 MUSEU* causou estranheza. Em geral o questionamento era porque deixar para o fim a definição do conceito de museu e colocar no meio o conceito de museu de território. A justificativa para a opção adotada é de que da maneira como consta há um gradiente no tópico *2.1.1 Historicidade do conceito de museu* que, como acabou de ser mencionado, resulta no museu de território. Daí o tópico *2.1.2 O conceito do museu de território* particularizar essa discussão, que prossegue ainda como uma discussão da historicidade do conceito, e à medida que avança propõe uma discussão mais teórica, aí então se relacionando com o tópico seguinte, *2.1.3 Definições do conceito de museu*, onde isso é discutido mais minuciosamente e devidamente fundamentado na bibliografia consultada.

Quanto ao próprio conceito de museu de território, observou-se que há uma miscelânea infinda de termos, expressões, que procura rotular diferentes práticas museais enquadradas nos aspectos da Sociomuseologia: ecomuseu, museu de vizinhança, museu a céu aberto, entre outras. Cada um desses termos poderia ser estudado individualmente, o que resultaria em um trabalho interessante e que ainda merece ser levado adiante. Em geral tais experiências são relatadas individualmente, carecendo de uma bibliografia mais ampla que agregue tais termos e procure sistematizá-los. Nossa opção não foi seguir essa linha perfeitamente válida, mas não entramos nas minucias desta seara, partimos do princípio que essas experiências possuem uma proximidade muito grande e que poderiam ser enquadradas sob o rótulo de museus de território. Assim sendo, nossa intenção foi discutir esse museu de território e procurar aplicar o conceito em uma prática que, a princípio, não é fundamentalmente museológica (o Centro de Memória Cohab Raposo Tavares).

O trabalho seguiu, portanto, na linha de tratar a respeito da Museologia em espaços que não são museus. Aliás, o caso estudado, embora tenha uma potencialidade museológica muito grande a ser explorada, conforme constatado, não estava assentado sobre uma fundamentação museológica. Nesse sentido a pesquisa procurou avaliar de que maneira a Museologia poderia contribuir na valorização social do território da Cohab Raposo Tavares, fazendo valer a máxima de Waldisa Guarnieri de que o trabalho do museólogo é um trabalho social, e que isso significa trabalhar com as pessoas. Procurou-se elencar, avaliar, sistematizar e apresentar os elementos da Cohab Raposo Tavares que podem ser considerados como referências patrimoniais. Observa-se, no entanto, que eles não se esgotam na lista elaborada nestas páginas, mas há indicativo de que a noção de patrimônio seja devidamente trabalhada na comunidade a fim de que ela mesma possa realmente formalizar uma listagem mais real, mais próxima daquilo que ela enxerga.

Ao longo do estudo da historicidade da formação da Cohab Raposo Tavares surgiu uma informação muito curiosa que contribuiu para elevar o moral da pesquisa, de que Waldisa Guarnieri estivera envolvida em uma proposta museológica para o local de origem de grande parte dos moradores da Cohab Raposo Tavares: a favela Nova República. Poucas foram as informações a esse respeito: algumas notícias de jornal, uma menção em trabalho acadêmico, uma nota em arquivo pessoal da autora depositado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB). Creio ser válido investigar mais a fundo essa participação e suas motivações, bem como o motivo para não ter tido os desdobramentos esperados.

Ao fim do estudo de caso, como contribuição, há a proposição de um plano museológico que subsidie as atividades mais diversas realizadas na Cohab Raposo Tavares. Seria interessante que tal plano fosse colocado a prova, que houvesse realmente uma consulta popular para verificar o interesse da população em levar a cabo esta empreitada, que realmente as lideranças locais vislumbrassem nesse instrumento uma forma de unirem suas forças em prol do bairro, que essa formalização fizesse com que as reivindicações das pessoas ecoassem por meios institucionais fora do bairro (universidade, empresa, gabinetes políticos) e que isso chegasse a de fato serem atendidos seus anseios pela valorização dos espaços públicos e do ser humano.

Este trabalho começou como uma pesquisa puramente teórica, mas à medida que foi realizado, seu caráter prático mereceu ser valorizado/destacado. Nesse sentido, espera-se que as reflexões apresentadas nessa dissertação colaborem de alguma maneira com o trabalho desenvolvido pelo Centro de Memória Cohab Raposo Tavares e que, se possível, estimule-o junto a outros agentes do bairro a ressignificar

suas práticas, não desistindo de sua luta, mas sim reconhecendo o valor de seus esforços. Neste aspecto, o presente trabalho é apenas uma leitura acadêmica de uma realidade, é esta o que mais importa, é a esta que o trabalho deve servir. Pode ser que por diversos motivos as reflexões aqui apresentadas signifiquem pouco para aqueles de fora da academia, mas o que não pode ocorrer é a academia deixar de pensar nesses que estão de fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHIAM, Marianne; MARANDINO, Martha. A framework for understanding the conditions of science representation and dissemination in museums. *Museu Management and Curatorship*, 2014, V. 29, N. 1, 66-82.

AIDAR, Gabriela. Museus e Inclusão Social. *In: Ciências & Letras* – Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, no 31. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, 2002. p. 53-62.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 6ª ed., 2009 (1. ed.: 1954). 348 f. pp. 221-281

ARQUITETO PAULO BASTOS & ASSOCIADOS. *Espaço Criança I - Favela Nova República*. Disponível em: <http://www.arquitetopaulobastos.com.br/projeto.php?id=24>. Acesso em 7 fev. 2016.

BARBUY, Heloisa. A conformação dos ecomuseus: elementos para compreensão e análise. *Anais do Museu Paulista*: História e Cultura Material, São Paulo, v.3 , n. 1, p. 209-236, jan./dez. de 1995. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/anaismp/v3n1/a19v3n1.pdf>. Acesso em 6 mar. 2015.

BERABA, Marcelo. Jornal de Debates: Folha de S.Paulo. *Observatório da Imprensa*, 30 jan. 2007. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/marcelo-beraba-32962/>. Acesso em 7 fev. 2016.

BERDOULAY, Vicent; ENTRIKIN, J. Nicholas. Lugar e Sujeito: perspectivas teóricas. In: MARANDOLA JR.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, Lívia de (orgs.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2012. PP. 93-116.

BERTRAND, George. Paysage et géographie physique globale: esquisse méthodologique. In: BERTRAND, Claude; BERTRAND, George. *Une géographie traversière*: l'environnement à travers territoires et temporalités. Paris: Arguments, 1ª ed., 2002.

BONATTO, Maria Paula Oliveira; SEIBEL, Maria Iloni; MENDES, Isabel Aparecida. Ação medida em museus de ciência: o caso do Museu da Vida. In: MASSARANI, Luisa (org.). *Diálogos & Ciência*: mediação em museus e centros de ciência. Rio de Janeiro: Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, 2007.

BONIFÁCIO, Ramon Cristiano. *A multiterritorialidade como processo de formação identitária*: O caso dos bolivianos em São Paulo. Trabalho de Graduação Individual em Geografia. DG/FFLCH/USP. São Paulo, 2014.

BRASIL. Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri*: textos e contextos de uma trajetória profissional. Vol. 1. SEC-SP, 2010. pp. 160-163.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Musealização da arqueologia um estudo de modelos para o projecto de Paranapanema. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 17. Lisboa: ULHT, 1999.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museologia e Museus - os inevitáveis caminhos entrelaçados. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 25. Lisboa: ULHT, 2006.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira; FONSECA; NEVES. Mudança social e desenvolvimento no pensamento da museóloga Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos. In: BRUNO, M. C. O.; NEVES, K. R. F. (Coord.). *Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento*: propostas e reflexões museológicas. São Cristovão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

CAMERON, Duncan. Le musée: um temple ou un forum (1971). In: DESVALLÉES, André (org.). *Vagues*, Volume 1 : une anthologie de la nouvelle muséologie. Mâcon, [Saône-et-Loire] : Editions W, 1992.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. As Ondas do Pensamento Museológico: balanço sobre a produção brasileira. In: BRUNO, M. C. O.; NEVES, K. R. F. (Coord.). *Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento*: propostas e reflexões museológicas. São Cristovão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

CASTRO, Iná Elias de. *Geografia e política*: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

CENTRO DE MEMÓRIA COHAB Raposo Tavares. *Projeto Ampliar* – Centro de Memória Cohab Raposo Tavares. São Paulo: EMEF Prof.ª Maria Alice Borges Ghion, 2013.

CENTRO DE MEMÓRIA COHAB Raposo Tavares. *O que é um museu ou centro de memória?* São Paulo, s/d.

CHAGAS, Mário. Há uma gota de sangue em cada museu - a ótica museológica de Mário de Andrade. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 13. Lisboa ULHT, 1999.

CHAGAS, Mário. Pesquisa Museológica. In: GRANATO, Marcus; SANTOS, Claudia Penha dos (orgs.). *Museu*: instituição de pesquisa. Rio de Janeiro: MAST, 2005. 100p. (MAST Colloquia; 7).

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition Didactique*. Du Savoir Savant au Savoir Ensigné. Grenoble, La pensée Sauvage.

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Marianna. Didactic Transposition in Mathematics Education. In LERMAN, S. (Ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education*: SpringerReference (www.springerreference.com). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2013.

COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CONTI, José Bueno. Geografia e Climatologia. *Geousp*: Espaço e Tempo, São Paulo, n. 9, p.91-95, 2001.

CURY, Marília Xavier. Museologia, novas tendências. In: MAST. *Museu e museologia*: interfaces e perspectivas. Rio de Janeiro, 2009. p. 25-41. (MAST Colloquia, n. 11).

DARDEL, Eric. *O Homem e a Terra*: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. *Conceitos-chave de Museologia*. São Paulo: ICOM / Armand Colin, 2013.

ECOMUSEU DE SANTA CRUZ. *O que faz*. Disponível em <http://www.quarteirao.com.br/oquefaz.html>. Acesso em 6 mar. 2015.

EMEF PROF.ª MARIA ALICE BORGES GHION. *Projeto Político Pedagógico*. São Paulo, 2015.

ESPAÇO CULTURAL CACHOEIRAS. *Projeto Pré-Vestibulinho ETEC Cohab Raposo Tavares*. São Paulo, 2009.

FARIA, Andréa Alice da Cunha; NETO, Paulo Sérgio Ferreira. *Ferramentas do diálogo* – qualificando o uso das técnicas de DRP: diagnóstico rural participativo. Brasília: MMA, IEB, 2006

FREIRE, Paulo. *Alfabetização*: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 16ª ed.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social*: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAU, Eros Roberto. Poder de polícia: função administrativa e princípio da legalidade: o chamado "direito alternativo". *Revista Trimestral de Direito Público*, São Paulo, n. 01, p. 88-103, jan./mar., 1993 In: CIVITATES política, cultura e cidadania. Favela Nova República (1989).Disponível em: <http://civitates.blogspot.com.br/2007/02/favela-nova-repblica-e-linha-4-do-metr.html>. Acesso em 7 fev. 2016.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização*: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARDOY, Jorge Enrique. Progrès ou croissance? (1974). In: DESVALLÉES, André. *Vagues*: une anthologie de la nouvelle museologie. Paris: W M. N. E. S., 1992. Vol. 1.

HOLZER, Werther. A Geografia Fenomenológica de Eric Dardel. In: DARDEL, Eric. *O Homem e a Terra*: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Museos: ámbitos perfectos de aprendizaje. *Los museos y sus visitantes*. Gijón, Asturias: Ediciones Trea, 1998 (p. 189-222).

IBGE. Distribuição de renda. In: IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira : 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. p. 151-169. (Coleção Ibgeana; Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica).

IBGE. *São Paulo*. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355030&search=sao-paulo|sao-paulo>. Acesso em 7 fev. 2016.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM). *Código de Ética para Museus* (versão lusófona). 2009. Disponível em: <http://www.icom.org.br/Código%20de%20Ética%20Lusófono%20iii%202009.pdf>. Acesso em 6 abr. 2015.

IPHAN. *Educação Patrimonial*: Manual de aplicação: Programa Mais Educação. Brasil, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

IPHAN. Coordenação da Paisagem Cultural. *Reflexões sobre a chancela da Paisagem Cultural Brasileira*. Brasília: IPHAN, 2011.

IPHAN. *Paisagem Cultural*. Brasília: IPHAN, 2009a.

IPHAN. Portaria nº 127, de 30 de abril de 2009. Estabelece a chancela da Paisagem Cultural Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 mai. 2009. Seção 1, p. 17.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, V. 7, 2008. pp. 55-66.

LE NOUENNE, Patrick. “Un écomusée, ce n’est pas um musée comme les autres” (1978). In: DESVALLÉES, André. *Vagues*: une anthologie de la nouvelle museologie. Paris: W M. N. E. S., 1992. Vol. 1.

LÉGER, Fernand. Sur la peinture (1971). In: DESVALLÉES, André. *Vagues*: une anthologie de la nouvelle museologie. Paris: W M. N. E. S., 1992. Vol. 1.

MAIRESSE, François; DESVALLÉES, André. Brève histoire de la muséologie, des inscriptions au musée virtuel. In: MARIAUX, P. A. (Ed.). *L´objet de la muséologie. Neuchâtel*: Université de Neuchâtel, Institut d´Histoire de l´Art et de Muséologie, 2005. (Col. L´Atelier de Thesis, n. 2).

MARANDOLA JR., Eduardo José. Lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, W.; OLIVEIRA, Lívia de (orgs.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARCONDES, Daniel; GIACOMELLI, Felipe; LEMONTE, Marco. Pesquisa com dados do IR mostra desigualdade estável de 2006 a 2012. Desigualdade no Brasil. *Folha de S. Paulo*, 8 jun. 2015. Disponível em <http://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-no-brasil/numeros/pesquisa-com-dados-do-ir-mostra-desigualdade-estavel-de-2006-a-2012.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2016.

MARTINS, Luciana Conrado. *A relação museu-escola*: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP. 2006. 237 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006. Capítulo II, p. 17-48.

MEKARI, Danilo. Em São Paulo, escola resgata memória do bairro e se aproxima da comunidade. *Portal Aprendiz*, 30 abr. 2015. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/30/em-sao-paulo-escola-resgata-memoria-do-bairro-e-se-aproxima-da-comunidade/>. Acesso em 7 fev. 2016.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). *Anais do Museu Paulista*, Nova Série, número 01, 1993.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências & Letras*. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, n. 27, p. 91-101, 2000.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O museu e o problema do conhecimento. In: A pesquisa no Museu como produção de conhecimento original. *Anais do IV Seminário sobre Museus-Casas*. Pesquisa e Documentação. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MENSCH, Peter van. *O objeto da Museologia*. Rio de Janeiro: UNIRIO/IFG, 1994.22 p.

MONTANARI, Fábio. Cohab Raposo Tavares ganha projeto de centro cultural: estudantes da FAU-USP propõem nova cara a espaço que já foi até lixão. *Agência Universitária de Notícias*, 18 nov. 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/exibir.php?id=1084>. Acesso em 7 fev. 2016.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Território na Geografia de Milton Santos*. São Paulo: Annablume, 2013.

MORO, Fernanda de Camargo; NOVAES, Lourdes. ICOM e Brasil: um diálogo - lembranças (1946-1993) - Documento de Base: Cronologia do ICOM 1946-1993 In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.) *O ICOM-Brasil e o Pensamento Museológico Brasileiro*: documentos selecionados. V. 1. 2010.

MOUTINHO, Mário Canova. A Declaração de Québec (1984). In: BRUNO, M. C. O. (Coord.). *O ICOM-Brasil e o pensamento museológico brasileiro*: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2010. V. 2, parte 3.

MUSEU DA MARÉ. *O projeto Museu da Maré*. Disponível em <http://www.museudamare.org.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=54>. Acesso em: 12 abr. 2016.

OLIVEIRA, Carlos Augusto de. *A contribuição da Geografia na criação e gestão de geoparques. Monografia* (Trabalho de Graduação Individual). Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Lívia. O Sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, W.; OLIVEIRA, Lívia de (orgs.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2012.

PATARRA, Ivo. *O governo Luiza Erundina: cronologia de quatro anos de administração do PT na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992*. São Paulo: Geração Editorial, 1996 1-ª ed. p. 94. Disponível em <https://agendadaprefeita.wordpress.com/2011/11/25/24-de-outubro-de-1989/>. Acesso em 7 fev. 2016.

PONCIANO, Levino. *450 Bairros São Paulo 450 Anos*. São Paulo: Senac, 2004 In São Paulo Bairros. Raposo Tavares. Disponível em: <www.spbairros.com.br/raposo-tavares/>.Acesso em 7 fev. 2016.

POULOT, Dominique. *Museu e Museologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Áreas de Risco*. Disponível em <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/saffor_bueiros/FormsPublic/serv14AreasRisco.aspx>. Acesso em 7 fev. 2016a.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Meio Físico*. Disponível em: <http://atlasambiental.prefeitura.sp.gov.br/conteudo/meio_fisico/meio_02.htm>. Acesso em 22 fev. 2016b.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *População Total e Analfabeta de 15 Anos e Mais e Taxa de Analfabetismo Município de São Paulo, Subprefeituras e Distritos Municipais 2000 e 2010*. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_populacao_total_e_analfabeta_de_15_anos__2000_10517.html>. Acesso em 7 fev. 2016c.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Relevo e Geologia*. Disponível em: <http://atlasambiental.prefeitura.sp.gov.br/mapas/118.jpg>. Acesso em 7 fev. 2016d.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Subprefeitura Butantã*: Histórico - Região era rota de passagem dos bandeirantes. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/butanta/historico/>. Acesso em 7 fev. 2016e.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimosistema/detalhe.aspx?List=Lists%2FHome&IDMateria=1501>. Acesso em 7 fev. 2016f.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Infocidade*: Cultura – tabelas. Disponível em <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/index.php?cat=6&titulo=Cultura>. Acesso em: 7 fev. 2016g.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Prefeitura entrega ciclovia no Distrito Raposo Tavares a partir desta quinta-feira (30). São Paulo, 30 abr. 2015. Disponível em < http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/transportes/noticias/?p=194795>. Acesso em 22 maio 2016.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Professores e alunos recebem o 2º Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 11 dez. 2014. Disponível

em
<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/noticias/?p=187082>. Acesso em 22 maio 2016.

PROJETO DE PLANO DIRETOR ESTRATÉGICO DA COMUNIDADE COHAB RAPOSO TAVARES PARA SER TRANSFORMADO EM UM CÉU DIFERENCIADO. *1º Fórum Nossa São Paulo*: propostas para uma cidade justa e sustentável. Disponível em <http://www.nossasaopaulo.org.br/forum/index.php?op=proposta&proposta=663&url=L2ZvcnVtL2luZGV4LnBocD9vcD1wcm9wb3N0YV9saXN0YSZwYWc9MjYmZmlsdHJvPWF0aXZhZG8=>. Acesso em 7 fev. 2016.

PROJETO MUSEU Centro de Memória Cohab Raposo Tavares: Estudo preliminar de arquitetura para construção do Centro de Memória Cohab Raposo Tavares. São Paulo, s/d [2015].

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. *A danação dos objetos*. O Museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004. (p. 13-36).

REUBEN, Anthony. 1% da população global detém mesma riqueza dos 99% restantes, diz estudo. *BBC Brasil*. Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn>. Acesso em 6 jun. 2016.

REIS, Sueli dos. *Minha história de vida no nome da minha rua*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, s/d.

ROCHA, Yuri Tavares. Paisagens urbanas brasileiras e a Teoria Geográfica da Paisagem. In: TERRA, Carlos Gonçalves; ANDRADE, Rubens Oliveira de (Org.). *Paisagens culturais*: contrastes sul-americanos. 1 ed. Rio de Janeiro. Escola de Belas Artes / UFRJ, 2008. pp. 123-141.

RODRIGUES, Pedro Henrique de Carvalho. *A obra do arquiteto Paulo Bastos*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado. 216 f. p. 114. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp081485.pdf>. Acesso em 7 fev. 2016.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. *Ecogeografia do Brasil*: subsídios para planejamento ambiental. São Paulo: Oficina de Textos, 2006.

RUA, João. Desenvolvimento, espaço e sustentabilidade. In: RUA, João (org.). *Paisagem, espaço e sustentabilidades*: uma perspectiva multidimensional da Geografia. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007. 330f. pp. 143-194.

RUCHKYS, Úrsula Azevedo. Geoparques e a Musealização do Território: um Estudo sobre o Quadrilátero Ferrífero. *Geologia USP*, São Paulo, v. 5, p. 35-46, out. 2009.

SANTANA, Claudia da Silva. Educação e Patrimônio Cultural. SARTI, Antonio Carlos; MUNDET I CERDAN, Luis (orgs.). *Turismo e Arqueologia*: Múltiplos olhares. Piracicaba, SP: Equilíbrio, 2009. p. 133-149.

SANTOS, Ailton Dias dos. *Metodologias participativas*: caminhos para o fortalecimento de espaços públicos socioambientais. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado*: Fundamentos Teóricos e Metodológicos. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2012c.

SANTOS, Milton. *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Edusp, 2012b.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Edusp, 2012a.

SARAMAGO, Ligia. Como ponta de lança: o pensamento do lugar em Heidegger. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, W.; OLIVEIRA, Lívia de (orgs.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2012. PP. 193-225.

SAUER, Carl o. A Morfologia da Paisagem. In: CORRÊA, Lobato; ROSENDAHL, Z. *Paisagem, Tempo e Cultura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. A "Era dos Museus de Etnografia" no Brasil: o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense em finais do século XIX. In: FIGUEIREDO, Betania G.; VIDAL, Diana G. (orgs.). *Museus*: de gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.

SOARES, Bruno César Brulon. Entendendo o Ecomuseu: uma nova forma de pensar a Museologia. *Revista Eletrônica Jovem Museologia* – Estudos sobre Museus, Museologia e Patrimônio. Ano 01, nº. 02, agosto de 2006. Disponível em <http://www.unirio.br/jovemmuseologia/>. Acesso em 6 mar. 2015.

TILDEN, Freeman. *Interpreting our heritage*. The University of North Carolina Press, 2007.

TROPPMAIR, Helmut. Ecologia da paisagem: uma retrospectiva. In: I Fórum de Debates Ecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental. *Anais*... (CD). Sociedade de Ecologia do Brasil. UNESP Rio Claro, 4 a 8 de junho de 2000.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar*: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço, lugar e tempo*: um arcabouço humanista. In: Geograficidade v. 01 n. 01. Inverno, 2011.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VARINE-BOHAN, Hugues de. L'écomusée (1978). In: DESVALLÉES, André. *Vagues*: une anthologie de la nouvelle museologie. Paris: W M. N. E. S., 1992. Vol. 1.

VARINE-BOHAN, Hugues de. Museus e desenvovlimento social: balanço crítico. In: BRUNO, M. C. O.; NEVES, K. R. F. (Coord.). *Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento*: propostas e reflexões museológicas. São Cristovão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Los retos de la actuación educativa en los museos. In: LÓPES ROSAS, William Alfonso (Org.). *Museos, Universidad y Mundialización*. La gestión de las colecciones y los museos universitarios en América Latina y el Caribe. Bogotá: Panamericana Forma y Inpresos, 2010, v. 01, p. 99-117.