

# MEMÓRIAS, NARRATIVAS E SUAS LINGUAGENS

ARQUIVOS, MÍDIAS E EDUCAÇÃO  
PARA OUTROS DEVIRES

**Organizadores**

Adriana Carvalho Koyama  
Ivana Parrella  
Guilherme do Val Toledo Prado  
Inês Ferreira de Souza Bragança

FE - UNICAMP  
EDITORA  
2021

MEMÓRIAS, NARRATIVAS E SUAS

LINGUAGENS:

ARQUIVOS, MÍDIAS E  
EDUCAÇÃO PARA OUTROS  
DEVIRES

**ORGANIZADORES**

ADRIANA CARVALHO KOYAMA

IVANA PARRELA

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA

FE-UNICAMP

EDITORA

2021

# FICHA TÉCNICA

COPYRIGHT: Creative Commons CC-BY

TIRAGEM: e-Book

*NORMALIZAÇÃO, PREPARAÇÃO E REVISÃO TEXTUAL*

Margarida Amália Romani de Pontes [margapontes@yahoo.com.br]

**PUBLICAÇÕES** | Biblioteca | Faculdade de Educação – Unicamp

*Supervisão:* Roberta Pozzuto

*Diagramação Final (capa e miolo):* Raffaella Pezzuol Pellini [raffaellappellini@gmail.com]

*Capa:* Indian-head Test Pattern em Domínio Público [Disponível em [https://en.wikipedia.org/wiki/File:RCA\\_Indian\\_Head\\_Test\\_Pattern.svg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:RCA_Indian_Head_Test_Pattern.svg) . Acesso em 20/12/2021]

## EDITORA FE – UNICAMP

*Série Editorial:* Eventos e Produções Técnicas

### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão

Profa. Dra. Helena Sampaio

Profa. Dra. Maria Inês F. Petrucci-Rosa

Prof. Dr. Nelson Schapochnik

Roberta R. Fiolo Pozzuto

Prof. Dr. Roberto Nardi

Prof. Dr. Silvio D. O. Gallo

Simone Lucas G. Oliveira

Prof. Dr. Walter Omar Kohan

# FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M519	Memórias, narrativas e suas linguagens: arquivos, mídias e educação para outros devires / [organizadores] Adriana Carvalho Koyama; Ivana Parrela; Guilherme do Val Toledo Prado; Inês Ferreira de Souza Bragança. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.
<b>ISBN: 978-65-00-36923-6</b>	
21-BFE	20ª CDD-370

Dezembro - 2021

ISBN: 978-65-00-36923-6

Índice para catálogo sistemático



# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

<b>MEMÓRIAS, NARRATIVAS E SUAS LINGUAGENS: ARQUIVOS, MÍDIAS E EDUCAÇÃO PARA OUTROS DEVIRES</b>	<b>7</b>
ADRIANA CARVALHO KOYAMA IVANA PARRELA GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA	
<b>NARRATIVAS DE PROFESSORE(A)S E A POESIA DE DENÚNCIA: MÔNADAS ANGOLANAS</b>	<b>15</b>
ELISON ANTONIO PAIM SOLANGE EVANGELISTA LUIS	
<b>A MEMÓRIA COMO ESSENCIALIDADE NOS PROCESSOS DO TEATRO DO OPRIMIDO</b>	<b>42</b>
DIMIR VIANA	
<b>ARQUIVOS GERADORES DE MEMÓRIAS NUMA ESCOLA DE TEATRO: A PLATAFORMA MISTURA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO DA UFMG</b>	<b>57</b>
TEREZA BRUZZI DE CARVALHO JEFFERSON VIEIRA DE GÓES ALEXANDER TEIXEIRA	
<b>O TEATRO CONTRA O PODER: DOIS IMPERADORES NA MIRA DA CENA DOCUMENTAL</b>	<b>67</b>
DANIEL MARTINS ALVES PEREIRA	
<b>PESQUISAS E PRÁTICAS EM CINEMA, INFÂNCIAS, MEMÓRIAS E ARQUIVO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS</b>	<b>81</b>
ADRIANA HOFFMANN CLAUDIA TEBYRIÇÁ KARLA BECK	
<b>O QUE SE LÊ NO ARQUIVO DE UM PROFESSOR DE CURSOS PRÉ-VESTIBULARES DO RIO DE JANEIRO: 1970 - 1990</b>	<b>103</b>
LIBANIA NACIF XAVIER	
<b>MUSEU E ARQUIVO ESCOLAR: PRÁTICAS E REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO REGENTE FEIJÓ EM PONTA GROSSA/PR</b>	<b>119</b>
ANGELA RIBEIRO FERREIRA PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO	

<b>EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM ACERVOS DOCUMENTAIS: CRIAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL</b> CAROLINE PACIEVITCH	<b>137</b>
<b>ARQUIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA MATERIAL EM ATIVIDADES DIDÁTICAS</b> TAIGUARA VILLELA ALDABALDE	<b>156</b>
<b>A CIDADE DESVELADA NUM JOGO DE CARTAS: APONTAMENTOS SOBRE SENSIBILIDADES URBANAS, FONTES HISTÓRICAS E SUA POTÊNCIA EDUCADORA NO ESPAÇO ESCOLAR</b> SONIA REGINA MIRANDA	<b>180</b>
<b>O MÓDULO DE JOGOS DO SÍTIO ESCRAVIDÃO, ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO: DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EDUCACIONAIS EM INTERSEÇÃO COM OS JOGOS E OS ACERVOS ARQUIVÍSTICOS</b> LEANDRO DE ABREU SOUZA JACCOUD	<b>201</b>
<b>A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM ACERVOS PESSOAIS: APROXIMAÇÕES ENTRE FLÁVIO IMPÉRIO E A PRÁXIS EDUCATIVA</b> ELLY ROZO FERRARI RAPHAEL LEON DE VASCONCELOS	<b>209</b>
<b>ARQUIVOS E ENSINO DE HISTÓRIA</b> CIBELE APARECIDA VIANA	<b>226</b>
<b>DOCUMENTOS, EXPERIÊNCIAS, SENSIBILIDADES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA</b> ARNALDO PINTO JUNIOR MARIA SILVIA DUARTE HADLER	<b>241</b>
<b>EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM/NOS ARQUIVOS DA FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA: A ERA DIGITAL CONECTANDO O ARQUIVO DA FCRB AO PÚBLICO</b> BARBARA G. PRADO BIANCA THEREZINHA C. PANISSET LEANDRO DE ABREU S. JACCOUD	<b>260</b>
<b>DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, COLETAR DETALHES</b> FERNANDA FERREIRA DE OLIVEIRA	<b>285</b>
<b>E. M. FRIEDENREICH NO MARACANÃ: A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS DOCUMENTAIS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES</b> GUILHERME SANTOS GOMES PRISCILA RIBEIRO GOMES	<b>297</b>

<b>POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS AÇÕES EDUCATIVAS DO ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE</b>	<b>311</b>
MICHELLE MÁRCIA COBRA TORRE	
<b>DOCUMENTOS POPULARES DA UNEAFRO-BRASIL, UM ARQUIVO DE LUTAS ANTIRRACISTAS</b>	<b>324</b>
ADRIANO SOUSA JEAN M. C. CAMOLEZE	
<b>A ARQUIVOLOGIA VAI À ESCOLA: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CAIC LUIZINHO DE GRANDI</b>	<b>341</b>
RAFAEL CHAVES FERREIRA LETÍCIA DE FREITAS GAIARDO	
<b>ARQUIVOS DA CIDADE DE MANAUS: EXPLORANDO FONTES E POSSIBILIDADES PARA A PRODUÇÃO DE PESQUISAS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS</b>	<b>362</b>
CARLOS HUMBERTO ALVES CORRÊA ROBERTA SILVEIRA DE ANDRADE	
<b>60 ANOS DO ENSINO DE ARQUIVOLOGIA NO BRASIL: UMA EXPOSIÇÃO VIRTUAL COLABORATIVA</b>	<b>375</b>
MARCOS MACHADO PAULO ROBERTA WAGNER RAFAEL CHAVES FERREIRA	
<b>AUTORES</b>	<b>391</b>
<b>ORGANIZADORES</b>	<b>396</b>

# APRESENTAÇÃO

## **MEMÓRIAS, NARRATIVAS E SUAS LINGUAGENS: ARQUIVOS, MÍDIAS E EDUCAÇÃO PARA OUTROS DEVIRES**

Com alegria e expectativa de outros diálogos possíveis na relação entre a Educação e os Arquivos, convidamos à leitura dos textos integrantes desta obra, que entrecruza os diálogos produzidos em dois eventos, o “Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos: potencialidades para a formação docente e discente” e o “Simpósio Arquivos & Educação”. Ambos buscaram aproximar professores e pesquisadores em Educação e em Arquivologia e que se dedicam à Educação, em sentido amplo, formal e não formal. Nesse sentido, colocam-se como espaços de reflexão limiar entre esses campos de pesquisa, com a pluralidade de enfoques que se apresenta ao nos aproximarmos de suas reflexões e experiências.

O Simpósio, nascido em 2016, em um encontro nacional de pesquisadores e profissionais de arquivo, reflete, sobretudo, sobre as pesquisas e práticas de educação patrimonial e de educação em arquivos, junto à educação escolar e não escolar; o Seminário tem suas raízes fincadas no campo da Educação, interrogando, de forma central, as possibilidades educacionais abertas pelas

memórias e narrativas, quando postas em diálogo com acervos documentais. Seus trabalhos, publicados anualmente, estão disponíveis no *site* do Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais<sup>1</sup>.

O Simpósio é um evento anual itinerante, com chamada aberta a profissionais de arquivos, estudantes de pós-graduação e doutores, e tem contado com a presença marcante de instituições de pesquisa em Arquivos, tais como Arquivo Nacional, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH), Associação de Pais e Mestres (APM), Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP), Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (CMU-Unicamp), entre outros, e de professores de Arquivologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No campo da Educação, o Simpósio conta com a presença de professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), UFF, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), UFMG, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Unicamp, USP, Unesp, entre outros.

A partir do primeiro evento, que colocou a temática em pauta, tivemos como temas “Arquivos, Arte e Educação: diálogos nas fronteiras do conhecimento”, em 2017; “Arquivos, Memórias Sensíveis e Educação”, em 2018; e “Arquivos e temporalidades: a percepção do tempo nas práticas em Educação e Arquivos”, em 2019. Após a edição feita em conjunto com o Seminário, em 2020, cujos resultados estão na presente coletânea, em 2021 o Simpósio terá como tema

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://is.gd/xEhTlw>>. Acesso em: 1 set. 2021.

“Arquivos, Educação e Movimentos Sociais: acervos, memórias e vozes plurais”, desta vez em parceria com o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) e a Universidade Federal do Rio Grande d Sul (UFRGS).

O “Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos: potencialidades para a formação docente e discente” é realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, com a presença de docentes da casa e de convidados, trabalhando as temáticas da memória, da experiência e da narrativa na relação com acervos pessoais e institucionais, especialmente em movimentos de formação docente e discente. Busca propor diálogos limiars que contribuam para a construção de *outras* práticas em Educação e Arquivos, tendo como princípio a compreensão de que estudantes e professores são produtores de conhecimentos históricos educacionais e de que tal produção permite e potencializa diálogos entre sujeitos e temporalidades, pautados em uma racionalidade dissonante, ampliada, que afirma a experiência, os sentidos e as sensibilidades, entrelaçados à razão, na produção de conhecimentos históricos educacionais.

Coerente com essa visão, em suas diferentes temáticas e edições, o Seminário busca colaborar para a construção de um campo de reflexão que acolha e afirme experiências e pesquisas que convidam à mobilização de uma racionalidade estética na produção dos trabalhos pelos estudantes, isto é, propostas que concebem a cognição como percepção de mundo, inspirada por razão e sensibilidades, entrelaçando as experiências e memórias dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimentos com as dinâmicas histórico-culturais mais amplas. As reflexões e experiências apresentadas nos encontros convidam à criação de sentidos inventivos e plurais, pelos sujeitos da ação educativa, na relação entre presente e passado provocada pela leitura dos documentos.

A primeira edição do Seminário, feita em 2017 e em cooperação com o *Subcommittee of Research and Education (SCEaR) Working Group Schools/Memory of World Program* – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), abriu o campo de reflexão, propondo o entrelaçamento das temáticas que o nomeiam.

Em 2018 o evento deu continuidade aos diálogos em torno do lugar das memórias e do patrimônio documental na Educação, em suas relações com a formação docente e discente, evidenciando a experiência como parte fundamental da constituição pessoal e profissional dos sujeitos sociais. Convidou à construção coletiva e colaborativa de práticas educacionais e docentes inventivas na relação com acervos documentais, práticas estas que possam potencializar o engendramento de saberes docentes mais autônomos, capazes, por sua vez, de fortalecer as crianças como sujeitos ativos na produção de conhecimentos.

Em 2019, a temática apresentada foi “Educação e(m) culturas acústicas: quando o arquivo é o corpo”, propondo a reflexão, em diálogo com os sujeitos da experiência, sobre a produção de conhecimentos em culturas acústicas, em que a corporeidade é o *locus* das memórias e saberes. Convidou, ainda, a flagrarmos em nossas experiências em Educação a emergência de produções de conhecimentos advindas das tradições culturais acústicas e, sobretudo, a considerarmos seus sentidos na produção de conhecimentos educacionais socialmente referenciados. Interrogou as possibilidades de essas produções serem contempladas como documentos de cultura e de formação e os desafios que apresentam para as práticas de pesquisa, de educação e de arquivos centradas no registro documental escrito e/ou audiovisual.

Na edição de 2020, o “Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos: potencialidades para a formação docente e discente” convidou professores, profissionais de arquivos, pesquisadores e estudantes para refletirem sobre a produção de conhecimentos educacionais em diferentes linguagens, na relação com as mídias e tecnologias digitais em informação e comunicação (TDICs), tanto em sua criação como em sua circulação, interrogando se – e de que formas – tais produções se entretecem às memórias e saberes educacionais. Com tal temática, o Seminário buscou contribuir para a construção de espaços onde as experiências de produção da vida e das práticas educativas sejam elaboradas por meio de narrativas, gerando novos saberes e formações, convidando-nos a flagrar, na Educação e nos Arquivos, a emergência das dimensões simbólicas e materiais da memória, em que se articulam passado e presente, no entrelaçamento de vozes dos sujeitos sociais. Indagou, em especial, as possibilidades de produções multimídia serem contempladas como documentos de cultura e de formação docente e discente, bem como os desafios que apresentam para as práticas de pesquisa e de educação, em arquivos, escolas e nas formas de educação das sensibilidades provocadas pelas mídias.

O “V Simpósio Arquivos & Educação” convidou à reflexão e partilha de experiências que contemplam as potencialidades educacionais dos arquivos em suas relações com as mídias e TDICs, suas possibilidades inventivas e seus diálogos com a docência, sobretudo no presente, em tempos de isolamento social por conta da pandemia do Sars-Covid, bem como a explorar os desafios que se apresentam para pesquisas e produção de conhecimentos educacionais em diálogo com acervos documentais *on-line*. Sua composição foi formada por uma mesa redonda de abertura, seguida de comunicações de professores, pesquisadores, profissionais de arquivo e de educação, selecionadas entre propostas recebidas de todas as regiões do país.

Os resultados dos dois eventos, entrelaçados em 2020 e apresentados neste livro, convidam à aproximação entre professores, pesquisadores, profissionais de arquivo e de educação, buscando contribuir para as reflexões sobre práticas inovadoras de produção de conhecimentos históricos educacionais, nas quais o patrimônio documental seja significado em diálogo com as experiências singulares dos sujeitos sociais, tanto na educação formal quanto na não formal.

O livro é composto por duas seções: na primeira, publicamos artigos construídos a partir das mesas redondas propostas no “Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos: potencialidades para a formação docente e discente”. Na segunda seção, trazemos os trabalhos selecionados para o “V Simpósio Arquivos & Educação”. O registro completo dos dois eventos pode ser acessado pelo Youtube da Faculdade de Educação da Unicamp<sup>2</sup>.

A Pandemia da Covid-19 exigiu de todos nós um rápido e maior contato e uso das mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse contexto, em que as instituições arquivísticas e de educação fecharam suas portas, nós, os profissionais, abrimos nossas câmeras e outras ferramentas para o trabalho a partir dos nossos espaços privados. Esse período de intensas atividades remotas – síncronas ou assíncronas – representou uma aceleração de nossas relações com as mídias e tecnologias e com os documentos digitais, sejam eles natodigitais ou digitalizados. Se, para a Física, a aceleração é a grandeza que determina a taxa de variação da velocidade em função do tempo, acelerar em tempos pandêmicos implicou aprender a fazer já durante o processo de feitura e pular etapas de teste, além de conviver com a sensação de que nossa relação com as tecnologias de informação e comunicação está se reconfigurando nesse processo. Nesse contexto, propusemos uma reflexão sobre experiências plurais

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/agenda-de-eventos/v-simposio-arquivos-educacao-e-iv-seminario-internacional-memorias-narrativas-e>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

de produção de conhecimentos em diálogo com as mídias, expressas, sobretudo, nas mesas que deram origem aos trabalhos da primeira seção deste livro.

Durante todo o processo do duplo evento, nutrimo-nos das narrativas de professores, pesquisadores e profissionais de arquivo e de sua poesia, em debates amplos que abordaram experiências de significação de documentos – seja de arquivos públicos ou privados, em diversos suportes – em diálogo com literatura, teatro, poesia, artes plásticas, cinema, paisagens sonoras, na produção do conhecimento educacional, costuradas às memórias e narrativas docentes e discentes, em práticas e reflexões que envolveram uma ampla gama de conjuntos documentais arquivísticos.

Foram múltiplas perspectivas de trabalho abordadas em três dias de intensos diálogos. O formato *on-line* do evento refletiu-se em sua abrangência: nos trabalhos do Simpósio, de chamada aberta, apresentaram-se experiências de regiões distantes da sede do evento, de Manaus, no Amazonas, a Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Assim, convidados, comunicadores e público de todas as partes do país se juntaram, apresentando um mosaico de experiências representativas das questões e abordagens que vêm se dando a ver e tecendo redes de pesquisa e diálogo nesses cinco anos de trabalho coletivo, plural e, porque não dizer, *limiar*, na aproximação entre a Educação e os Arquivos.

E não podemos deixar também de dizer, no momento nacional em que estamos vivendo, que os *limiares* viáveis que ora se apresentam constituem novas possibilidades de encontros e produções potentes para (re)inventar práticas educacionais e arquivísticas. E, com elas e a partir delas, resistir aos movimentos fascistas e necropolíticos que assolam o cenário nacional, existindo de outros modos nos cotidianos das escolas e dos arquivos, ampliando o alcance de nossas vozes em diálogo com as dos sujeitos que ali vivem seus processos formativos.

Para finalizar, não podemos deixar de, mais uma vez, fazer nossos agradecimentos a todas e todos que fizeram parte deste projeto, em especial à Faculdade de Educação da Unicamp e à Escola de Ciência da Informação da UFMG, instituições que acolheram nossas demandas e viabilizaram a realização desse profícuo encontro. Ademais, agradecimentos à Editora da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, à Comissão Editorial e aos colaboradores também são necessários, pela qualidade da publicação e esmero em sua produção.

Muito obrigado.

ADRIANA CARVALHO KOYAMA  
IVANA PARRELA  
GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO  
INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA

# NARRATIVAS DE PROFESSORE(A)S E A POESIA DE DENÚNCIA: MÔNADAS ANGOLANAS

ELISON ANTONIO PAIM  
SOLANGE EVANGELISTA LUIS

**RESUMO** Este capítulo resulta de uma fala apresentada na abertura do evento “IV Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos, concomitante ao V Simpósio Arquivos & Educação” da Universidade Estadual de Campinas, promovido pela Faculdade de Educação, no dia 21 de outubro de 2020, que por sua vez é resultado da pesquisa de pós-doutorado “Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola”, realizada no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Huíla, em Angola. Tivemos como objetivo identificar como as experiências, as memórias, os patrimônios e as diferentes culturas locais são agenciados no processo de produção dos saberes escolares. Para tal, a investigação foi desenvolvida em instituições de educação básica, em sete municípios da Província de Huíla. Para a coleta das informações, trabalhamos com documentos governamentais tanto da pré como da pós-independência de Angola, fotografias da atualidade local e entrevistas orais com quinze professore/as. Para o embasamento teórico, dialogamos com a epistemologia decolonial, com os conceitos de interculturalidade, história oral, patrimônio cultural e história local, memórias e experiências. A metodologia e a apresentação de resultados desta pesquisa têm como embasamento teórico o trabalho do filósofo e ensaísta alemão Walter Benjamin e o seu conceito de mônada.

**PALAVRAS-CHAVE** narrativas; memórias e experiências; poesia de denúncia; mônadas.

Optamos por enriquecer nossa reflexão trazendo, juntamente com a narrativa dos professores, a poesia narrativa do autor e professor angolano José Luís Mendonça, no seu livro *Angola, me diz ainda*. Ao trazermos a poesia autobiográfica de Mendonça, procuramos proporcionar outras memórias, talhadas em mônadas poéticas, cujas imagens alegóricas ajudar-nos-ão a melhor compreender os sentimentos experienciados na recente história de Angola.

Na perspectiva benjaminiana, memória é rememoração, e a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o

“exercício do despertar, a possibilidade de resignificação da própria experiência, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos” (ROSA, 2011, p. 203). Para Benjamin (1987, p. 205), a narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório ela imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Nessa perspectiva, as narrativas, que são formas de dizer de nossas experiências, podem ser expressas por mônadas, entendidas por Benjamin como “centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-[nas] experienciáveis” (ROSA, 2011, p. 203).

Na definição de Walter Benjamin (2006, p. 69),

[...] em cada mônada, estão indistintamente presentes todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.

Portanto, a mônada capta a totalidade na singularidade. Ou seja, na construção das mônadas como aporte metodológico, com base na rememoração e nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal. Ao “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 225), supera-se a história linear e colonial, uma vez que

[...] a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador (ROSA, 2011, p. 205).

Cynthia França (2015, pp. 105-106) esclarece que “a mônada é concebida como a cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias”. Para Benjamin, conforme enfatiza França (2015, pp. 105-106), “a mônada é um fragmento que salta do desenrolar do tempo linear”.

Assim sendo, apresentamos, neste trabalho, as imagens monadológicas em narrativas, rememoradas/contadas num tempo não linear da narração.

Ao ler as mônadas, mais precisamente aquelas contidas no texto “Infância em Berlim”, no qual Benjamin rememora esse período da sua vida na cidade, Sil Lena Oliveira (2017, p. 27) observa que

[...] é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, valorizando as experiências do passado infantil e ressignificando-as a partir do olhar adulto.

A mônada é terreno fértil para proporcionar possibilidades de articulação do que é vivido de forma individual por quem narra com o contexto social e, portanto, coletivo. Nesse ato de narrar, os significados se tornam coletivos e ao mesmo tempo não perdem seu cunho particular do vivido (GALZERANI, 2009) e, assim, ampliam a compreensão do vivido para além da experiência individual.

Quanto ao livro de José Luís Mendonça, *Angola, me diz ainda*, ele abarca poemas desde a década de 1980 até 2016 – ano que precedeu as últimas eleições no país. Mendonça é um poeta vastamente premiado em Angola e amplamente reconhecido pelos estudiosos das literaturas africanas em língua portuguesa. Para melhor situarmos esse trabalho de Mendonça, faremos uma breve revisão histórica, pontuando linearmente o desenvolvimento da história Angolana e a importância da literatura como fator de libertação cultural e política, o que ajudará a melhor compreender não só os poemas, mas também as narrativas que serão apresentadas.

O historiador angolano Alberto de Oliveira Pinto, no seu livro *História de Angola*, aponta para a história oral da fundação do Reino do Kongo, por meio de diferentes linhagens migratórias invasoras que estabeleceram e detêm o poder em Mbanza Kongo. Segundo ele, o poder era conseguido por meio de

Alianças com outras [linhagens] que governam em territórios limítrofes [...] formando uma federação de Estados ligados por vínculos de parentesco que subsistem das trocas [...] de produtos comerciais entre uns e outros, sendo esses produtos provenientes da agricultura, da pesca ou da produção de sal (PINTO, 2017, p. 68).

Essa federação, segundo Oliveira Pinto (2017, pp. 68-69), abarcava

[...] territórios, compreendendo toda a bacia do rio Kongo se estendiam para norte até quase ao actual Gabão, para leste até ao rio Kuango, e para sul até às margens setentrionais do rio Kwanza, recebeu o nome genérico de Kongo dia Ntotila, isto é, aproximadamente, Kongo unificado.

Oliveira Pinto (2017, pp. 69-70) conta que os missionários designaram a região como “Reino do Kongo, assim, como o seu soberano [...] por rei do Kongo, do mesmo modo que os Estados que se lhe submetiam passaram a ser designados nos seus escritos e na sua cartografia por províncias”. Conforme esse mesmo historiador, as primeiras relações diplomáticas do Reino do Kongo com Portugal aconteceram no século XV. Diogo Cão, segundo a tradição oral conguesa e a historiografia colonial portuguesa, é apontado “como primeiro português – ou o primeiro ‘homem branco’ – a chegar ao que viria a ser território angolano” (PINTO, 2017, p. 131). O que se desenrolou a partir desse primeiro encontro, entre o “homem branco” e os habitantes do reino do Kongo, foi uma história de ocupação, apropriação, expansão e colonização por meio de processos violentos e excludentes, documentada por Oliveira Pinto, entre outros historiadores.

Contudo, a exploração colonial defrontou-se, desde cedo, com ações de resistência de várias ordens. Desde o período entre 1850 e 1885, com a ação da “imprensa livre” nativista, que denuncia o colonialismo, até a independência de Angola em 1975, a literatura teve sempre um papel preponderante na incitação

da consciencialização política do angolano<sup>3</sup> e na construção de uma nação que se queria livre e próspera<sup>4</sup>.

Em Portugal, o golpe de Estado de 1926 instalou um Regime Ditatorial que, a partir de 1933, veio a ser conhecido como Estado Novo. Esse regime perdurou até 1974 e teve Antônio de Oliveira Salazar como seu homem forte e mentor. Foi durante esse período que a poesia angolana se tornou mais ativa na defesa dos valores que nortearam esta que ficaria conhecida como a “Geração de 50”, ou a “Geração da Mensagem”.

É preciso assinalar que, dada a cerrada censura por parte da PIDE, a Polícia Internacional de Defesa do Estado, os jovens intelectuais angolanos serviram-se da linguagem opaca da poesia para denunciar as atrocidades coloniais. Portanto, foi o contexto histórico que ditou a estética literária da época, assim como a sua temática. A poesia angolana desse contexto carregava no seu corpo, tecia na sua linguagem traços inegáveis da condição e do sentimento não só do sujeito poético, mas também do poeta. Por sua vez, cada poema, embora representasse a experiência e o desejo íntimo do poeta, acabava por catalisar o sentimento de toda uma nova geração angolana.

Em 1948, na Associação dos Naturais de Angola, a Anangola, em Luanda, surgia o Movimento dos Novos Intelectuais de Angola (MNIA). Esse movimento tinha como lema a máxima “Vamos descobrir Angola!”, o qual desvelava um projeto nacionalista que apelava para o “descobrimento” da identidade nacional. A ideia seria, entre outras, mostrar que o país ainda estava por se descobrir, no sentido de que ainda era desconhecido para os seus habitantes. O MNIA teve

---

<sup>3</sup> Ver Luis (2015).

<sup>4</sup> Ver Mário Antônio Fernandes de Oliveira (1997). Tal geração “nativista” foi responsável por dar início ao que este estudioso angolano chamou de manifestações literárias protonacionalistas (OLIVEIRA, 1997, p. 18). O autor destaca a proximidade entre a imprensa e a literatura, uma vez que aqueles que colaboravam na imprensa eram também autores literários.

grande inspiração estético-temática no Movimento Modernista brasileiro e no Movimento Neorrealista português.

Nesse mesmo ano, jovens das então colônias portuguesas e que se encontravam em Portugal a estudar, confraternizavam na Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, onde publicaram um boletim chamado *Mensagem*. Em 1951, em Luanda, numa cena literária dominada pela literatura de cariz colonialista e fortemente cerceada pela polícia de Estado, o departamento cultural da Anangola publicou, em sintonia com os jovens em Lisboa, uma revista também chamada *Mensagem – Voz dos Naturais de Angola*, que foi fortemente vigiada e em alguns momentos censurada e proibida pela PIDE.

O que os jovens do MNIA pretendiam com o lema “Vamos descobrir Angola!” era trazer para a literatura aspectos culturais, geográficos e sociais que eram ignorados não só pela literatura colonialista, mas também pelas instituições portuguesas como, por exemplo, pelo sistema educativo angolano, que obrigava os alunos a conhecerem a geografia, a história e a cultura portuguesas, elementos esses completamente alheios para esses jovens que, por outro lado, pouco sabiam sobre a geografia, as culturas, as línguas, as gentes e a história de sua terra, Angola.

No número inaugural da revista *Mensagem* (*apud* FERREIRA, 1997, pp. 91-92), esses jovens deram a conhecer as suas intenções em uma espécie de manifesto:

*MENSAGEM* será – nós o queremos! – o marco iniciador de uma Cultura Nova, de Angola e por Angola, fundamentalmente angolana, que os jovens da nossa Terra estão construindo. [...] E a Cultura de Angola, somatório dos nossos esforços; a Cultura de Angola, forte como é forte o nosso desejo de vencer, verdadeira como a verdade do nosso Querer; pujante, como a pujança da nossa Mocidade; humana como a humanidade que lhe imprimirá a auscultação dos nossos problemas, a compreensão do nosso Povo e a vontade que a todos nos irmanará, de nos compreendermos e sermos compreendidos, impor-se-á na amplidão de nossos horizontes.

Ao trazer a “Cultura de Angola”, “os nossos problemas” e o “nosso Povo” para dentro do texto literário, neste caso o poético, os angolanos demarcavam seu lugar de enunciação, dando a conhecer sua realidade, enquanto buscavam criar uma identidade cultural e, conseqüentemente, política.

Um dos problemas levantados pelo MNIA era o do papel da educação no processo de assimilação, ou aculturação, imposto pelo colonialismo português. Destaca-se que, no período inicial da colonização, ou melhor, anterior à ocupação do território pelos colonizadores europeus, a história, por meio dos ensinamentos orais, era transmitida de geração em geração. A chegada dos portugueses modificou inúmeros aspectos do modo de vida dos povos, principalmente porque implementou um modelo de ensino semelhante ao que existia em Portugal, tanto para a escrita como para a aprendizagem da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que sedimentou na colônia os pilares da cultura desse país.

Aos poucos os negros, enriquecidos na parceria com os portugueses na escravização e no tráfico de pessoas e comércio de produtos agrícolas, também passaram a enviar os filhos à escola, para instituições escolares de Luanda e de Benguela. Entretanto, as missões religiosas pouco ensinavam, para além das noções catequéticas, conhecimentos bíblicos e teológicos. A primeira escola pública de “ler, escrever e contar” foi construída em Luanda apenas no início da segunda metade do século XVIII, em 1765.

Durante o século XIX, uma das preocupações do governo português foi desenvolver economicamente o território angolano e atrair a imigração de famílias portuguesas. Para tal, providenciou a criação de um sistema de ensino formal que satisfizesse as necessidades das populações, especialmente dos portugueses.

A população negra tinha pouco ou nenhum acesso à escolarização. Em 1950, a taxa de analfabetismo era de 95,9%, enquanto em 1975 (ano da independência), 15% dos indivíduos do sexo masculino eram alfabetizados, pois:

[...] o acesso das crianças negras ao sistema de ensino continuava vetado pelas barreiras da idade e pela aplicação de outras políticas sociais que obrigavam a população negra a optar pelo trabalho, e não pelos estudos, para poder garantir a sua sobrevivência e a dos seus. Cada vez menos alunos negros frequentavam os níveis superiores de ensino, em comparação com a população branca. Poucos eram os alunos negros que concluíam os liceus e muito menos ainda aqueles que concluíam o ensino superior (KEBANGUILAKO, 2016, p. 169).

Em reação a um quadro político de ocupação colonial, entre outros fatores, a poesia angolana de teor nacionalista tornou-se num espaço não só de luta anticolonial, mas também de idealização e construção da nação desejada. Inicialmente a projeção da nação e a condenação do regime colonial eram abordados de forma velada, encriptados pela linguagem poética. À medida que o sonho de liberdade ia tomando contornos políticos cada vez mais concretos, a poesia assumia formas menos codificadas e florescia na clandestinidade, até se tornar num grito libertário de chamamento aberto para a luta armada na Poesia de Combate, produzida nas áreas já libertadas do colonialismo.

A poesia angolana nacionalista pré-independência continha o todo da experiência colonial, numa perspectiva do colonizado. Assim, essa poesia expunha a ânsia pela liberdade e o processo de idealização da nação desejada, enquanto denunciava, entre outros aspectos, a assimilação cultural imposta pelo

regime colonial, o racismo, a opressão e a imposição do trabalho forçado na figura do “contratado”<sup>5</sup>.

Os poemas dessa geração são fragmentos que, como Benjamin (1987, p. 223) propõe, captam os “momentos da história”. Eles contêm as “coisas espirituais” (p. 225), ou seja, as aspirações, os sentimentos e a ideologia de toda uma geração que, ao se tornar consciente da sua condição de colonizada, alimenta a certeza de liberdade, mascarada na linguagem poética face à opressão e à censura. Ainda segundo Benjamin, ao leitor, cabe a junção das peças, dos fragmentos, para compreender a Verdade pugnada pela Geração de 1950, na poesia do movimento Vamos Descobrir Angola!. A poesia angolana dessa época foi também um espaço de idealização e construção da nação utópica e disseminou os ideais da geração que traçou uma *trajetória* de sonho comum (MAIMONA, 1984).

Contudo, depois de conquistada da independência em 1975, Angola entrou numa guerra civil entre dois dos movimentos de libertação: a Unita (União Nacional para a Independência Total de Angola) e o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola). Essa guerra civil perdurou de 1975 até 2002, com breves interlúdios. O MPLA continua, de forma ininterrupta, a governar Angola desde a independência.

Durante o período tenso e ressabiado da guerra civil, no dia 27 de maio de 1977, deu-se um evento marcante na história de Angola, um acontecimento que veio a ser compreendido como uma tentativa de golpe de Estado por parte de uma ala dissidente do MPLA. Essa intentona foi brutal e violentamente travada, levando a prisões arbitrárias, tortura e assassinatos por todo o país, durante aproximadamente um ano, instalando um clima de terror. Ainda hoje essas

---

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, em Ferreira (1997), a poesia de Maria Alexandre Dáskalos, Costa Andrade e Agostinho Neto, para citar alguns dos poetas angolanos que abordaram este tema.

mortes estão por contabilizar, e os corpos, por encontrar<sup>6</sup>. Restam os “cacos”, os “fragmentos” da memória coletiva, estes, também, ainda por reunir.

A trajetória do sonho angolano ficou assim irremediavelmente “obliterada” (MAIMONA, 1984). O medo e o silêncio arraigaram-se culturalmente, permeando as gerações vindouras – que pouco ou nada sabem desse evento, que pouco ou nada sabem da guerra, mas que sentem-nos como marcas indelévels, quase morfológicas, do Ser angolano.

Assim, na impossibilidade de dizer o “indizível” da guerra e da morte, expressão de Inocência Mata (2008, p. 21) que bem retrata a situação, o poeta urde a sua verdade na estética poética, tecendo, na linguagem aprimorada, uma teia de silêncios, de interditos do amor em tempo de guerra, de sangue, de gritos reprimidos, mas também de *jardins de delícias* (DÁSKALOS, 2003) e de sensualidade, num emaranhado de estratégias heterogêneas pensadas para não falar da dor, da incerteza de tudo, do horror da guerra, do medo e da mutilação do sonho de outrora –, elementos que compõem a vivência desses poetas. Ciente da complexidade do momento que vive, Maria Alexandre Dáskalos (2003, p. 25) escreve: “Nós entramos/no labirinto da história”.

O poeta angolano voltou-se então para o seu interior, em autoexílio (LARANJEIRA, 2013, p. 15). A poesia parecia não mais se prender ao descobrimento de Angola, à procura da verdade proposta pelos poetas da Geração de *Mensagem*. A preocupação do poeta passou a se direcionar aos aspectos formais e técnicos do fazer poético, na busca pela poesia perfeita. Assim esta se fechou em si mesma, na sua linguagem obscura, tornando-se hermética, não como forma de preterir a guerra, mas como artimanha de resistência a ela: enaltecendo o amor em detrimento da morte, buscando a perfeição em

---

<sup>6</sup> A Amnesty International fala em 30.000 mortos, outros falam em 90.000 (THE ORPHANS, 2020). Ver também Lara Pawson (2014).

contraposição à dissonância e ao caos. A barbárie da guerra estava presente nos poemas, naquilo que é a dimensão poética da palavra e do seu silêncio, na negociação do poeta e do sujeito do poema entre o esquecer e o “rememorar” (FRANÇA, 2015).

Uma vez morto o líder da oposição armada e findada a guerra civil em 2002, Angola deu início a um processo de reconstrução nacional: famílias, pontes, amores, estradas, sonhos esfarrapados e trajetórias obliteradas (MAIMONA, 1984) pela guerra fratricida foram retomados, remendados ou refeitos. Nessa nova era que despontava, o MPLA, como dissemos, no poder desde a independência do país, governava sem uma forte oposição política. Com o preço do petróleo em alta, principal riqueza angolana, o momento se apresentava prenhe de possibilidades, mas também de desafios. A esperança renasceu e a trajetória do sonho, quase perdido, parecia ser retomada.

Todavia, em 2017, ano em que Mendonça publicou *Angola, me diz ainda*, passados 15 anos do fim do conflito fratricida, a miséria era o novo horror de um país que, embora sem guerra, não tinha “paz no prato”, para usar aqui uma analogia do *rapper* angolano MCK (2011, p. 10), que alude à pobreza que leva a população, diariamente, a uma luta constante pela sobrevivência.

São várias as consequências de uma guerra civil devastadora, seguida de quase duas décadas de opressão e corrupção. E essas mazelas são tanto visíveis como invisíveis. Mendonça mostra-nos, em imagens alegóricas, cuidadosamente construídas, representações dessas chagas na vivência e na batalha diária de uma Angola pós-independência, pós-27 de Maio e pós-Guerra Civil, que ele convida a descobrir(-se). Dentre as chagas invisíveis, o autor desvela o silêncio. Primeiro imposto pelo regime colonial e inevitavelmente mantido durante o período de guerra civil, silêncio esse que permanece até os dias de hoje, fruto do medo, como uma espécie de herança sentida. Outra chaga invisível é o que ele aponta como

“privatização” da história de Angola, que foi cuidadosamente construída, na medida de um determinado discurso político, e que levou, entre outras consequências, ao silenciamento das diferentes vozes que deveriam compor a narrativa nacional.

Mesmo que sem leis ou medidas claras que o tenham implementado, o silêncio se faz sentir em todas as dimensões da vida angolana, em todas as narrativas suprimidas e autocensuradas, estas últimas cuidadosamente tecidas – num labor de negociação constante entre palavra e silêncio. Palavras e silêncios que se traduzem nas condições para educar as crianças e os jovens angolanos, situação flagrada por nós durante os trabalhos de campo nas escolas. As imagens a seguir mostram alguns registros fotográficos realizados nessas oportunidades.



FIGURA 1: Peça de compensado a servir de quadro de giz com conteúdo da aula de matemática na Escola Tshalawa, Humpata, Província da Huíla, Angola.

FONTE: Foto de Aida Rotava Paim, de 30/09/2019 (Arquivo Elison Paim).

O pesquisador, assim como qualquer outro leitor dessa poesia, precisa fazer um trabalho de montagem dos fragmentos e de interpretação dos silêncios que presencia em campo e em suas leituras. É preciso “escavar” e “vasculhar” a lembrança narrada ou o verso atravessado por diferentes imagens residuais do passado, enquanto seus falantes “rememoram” no presente (FRANÇA, 2015), para ali encontrar as “coisas espirituais” de que nos fala Benjamin e que a historiografia não retrata.

As narrativas dos professores são aqui apresentadas dentro de uma perspectiva benjaminiana. Fazemos uso do método que Benjamin (2006, p. 502) utilizou na criação da obra *Passagens*:

Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os.

As rememorações dos professores, ignoradas pelo discurso nacional e pelo historicismo, são os “farrapos”, o “refugo” que passamos a “mostrar” nas mônadas elaboradas a partir das narrativas coletadas por intermédio do gravador e posteriormente transcritas:

### ***Os alunos manifestaram-se***

Eu sou aquele professor que, quando da minha retirada, houve manifestação dos alunos. Os alunos manifestaram-se, e foi um problema muito grande para a nossa província. Os alunos manifestaram-se, houve marcha, e os polícias tiveram de disparar. Houve alunos que foram atingidos, e o caso foi parar no tribunal. E é uma mágoa que eu tenho até agora, porque, estávamos a tentar defender, porque imaginámos que o aluno não tem condição de comprar um fascículo – acho que vocês chamam de brochura, chamam de... Apostila, apostila –. Não tem condições, então, de se pagar propina mensal [mensalidade

escolar]. A propina era mensal, pior ainda, se é mensal tem que pagar 3 mil *kwanzas*. Então, nós estaríamos a tirar o aluno da instituição, nesse caso, e, infelizmente, quando tentou-se implementar isso. Quando chegar lá vais encontrar, há uma única escola do segundo ciclo que não paga a propina, é a escola que eu dirigi nos últimos anos que lá estive, porque defendemos esse lado. O problema veio parar no tribunal, e, por sorte, eles não pagam até hoje essa coparticipação mensal de 3 mil, porque achei que, se pagassem, nós estaríamos a afastar boa parte das pessoas do sistema de ensino. No entanto, nisso ocorreu o tiroteio, dois alunos foram atingidos, felizmente hoje já estão bons, mas ainda tem aquele trauma daquilo que aconteceu no passado. Portanto, por causa disso ainda as minhas declarações são um perigo para a gestão do município, em geral, mesmo da província. Mas eu consigo suportar isso! Já sofri muito e acho que é bíblico também. Na Terra há sempre *aflições* (CAHAMBA, 2019).

***Eu acabei por ter que esbofetear alguns alunos,  
porque estavam completamente em pânico***

Assim, no aspecto de transmitir conhecimentos, eu acho que a educação é tão cativante, porque cada dia, cada aula é uma aula diferente. Cada dia, quer dizer, não se repete, são coisas novas, a forma como abordar as pessoas, os assuntos a serem transmitidos, os conhecimentos a serem transmitidos. [...] Mas há situações marcantes. Por exemplo, sair para ir dar uma aula, para ir dar aulas e a quinhentos metros de chegar à escola haver um bombardeamento. Não exatamente na escola. Foi nas madeiras do Chioco. Eu estava aqui na zona do arco-íris, portanto, quinhentos metros mais ou menos. E quando cheguei à escola, aquilo era um histerismo de todo também, aquilo era um pânico, com os estrondos e tudo isso. E eu ter que reagir, e eu acabei por ter que esbofetear alguns alunos porque estavam completamente em pânico. É... Era uma forma de fazer

com que eles reagissem, porque eles gritavam desalmadamente sem perceber. Primeiro não sabiam o que era, só que era um bombardeamento, não sabiam mais nada. E depois a preocupação dos familiares, da casa. Portanto, todo aquele pânico que se apoderava das pessoas e, às vezes, eu cheguei a dar pelo menos a dois alunos. Eu acabei por dar duas bofetadas para eles reagirem e começarem a pensar. Porque o perigo já tinha passado, o bombardeamento já tinha sido feito. Portanto, foi assim essas situações mais relacionadas com guerra. [...] Não houve aulas a partir daí. Não houve porque, portanto, era uma situação generalizada a nível da cidade. Porque, embora o problema tenha sido localizado, há efeitos colaterais em todo lado. Quebra de vidros dos prédios, portanto, há o alastramento da destruição digamos, pela vibração, e depois aquela preocupação de não saber dos pais, dos irmãos, cada um por seu lado. Portanto, naquele dia já não era possível trabalhar mais. É... é um caos mais psicológico. É, portanto, nem é fácil descrever isso. É preciso sentir. Foi aqui na zona industrial. Foi depois da estação do caminho de ferro. Logo a seguir, naquela que era uma área industrial. Foi uma fábrica que foi bombardeada. Os caças, os emirados sul-africanos, vieram e despejaram gás. E eu vi, eu ouvi o primeiro estrondo e depois quando olhei, vi junto ao Cristo Rei um avião passar. Até levantou poeira. Muito rente à serra. Portanto, já depois de ter despejado as bombas (SOUZA, 2019).

### ***Eu tinha uma idade que era quase igual à deles***

Uma coisa que me marcou foi no Instituto Normal de Educação, quando eu fiquei diretora, tinham vindo estudantes de todo o país e eram quase da mesma idade que eu, eu tinha 22 anos. Então, ter jovens que eram assim, que tinham deixado as mães e os pais, e que era eu quase que com a mesma idade, e ter que pôr regras e impor disciplina, eles diziam que eu era a jovem mais velha. Então isso tinha, teve uma grande responsabilidade para mim. Tanto que houve

uma altura que havia tropa, porque havia guerra, e havia uma diretora provincial que disse que, “se esses meninos não se portarem bem, vamos pô-los todos na tropa”. E eu disse “não, eu fico com eles e me responsabilizo por eles”. Tanto que hoje todos eles se lembram de mim e muitos deles ainda; há alguns que estão no Ministério da Educação; outros filhos médicos; há um estudante que foi para Cuba, que depois voltou e lembrou-se, veio até aqui porque andavam a minha procura. Então, essa experiência foi muito marcante, porque eu tinha uma idade que era quase igual à deles. [...] Mas foi uma boa experiência, porque ali eu aprendi a lidar com a juventude, num outro contexto, e perceber as dinâmicas juvenis de uma forma diferente, não tanto naquela rigidez de “não podem fazer”. Então, consegui trazê-los. Tanto que isso me ajudou hoje bastante, para minha experiência. Eu não tenho problema na maneira como elas pensam diferente, de trazer os amigos, de pensar diferente, de vermos coisas diferentes, e isso ajudou-me muito (CHIPALAVELA, 2019).

Na interface com as narrativas dos professores, trazemos o processo de rememoração patente na coletânea *Angola, me diz ainda*. Entendemos esses poemas como mônadas que nos induzem a pensar o futuro, por meio do diálogo que estabelecem com o passado.

Mendonça é um autor angolano amplamente galardoado em Angola e no exterior. É advogado, já foi jornalista, trabalhou para a Unicef, foi adido cultural em Paris e editor da revista *Cultura*, e, atualmente, é também professor universitário. A sua produção poética é icônica da poesia hermética produzida em Angola na pós-independência. Contudo, a linguagem do seu livro *Angola, me diz ainda* se apresenta menos codificada, empenhada em expressar os valores da poesia de denúncia da pré-independência angolana.

Essa coletânea, que reúne poemas da década de 1980 até a de 2016, está dividida em três partes que refletem esse diálogo com o passado a partir de um

presente distópico, de uma Angola em muito distanciada do sonho traçado na poesia insubmissa de Agostinho Neto, que incitava à descolonização e projetava a nação para ser construída por meio da luta de libertação.

Em alguns dos poemas, Mendonça abre mão da linguagem hermética da poesia pós-independência, sem descurar do fazer-poético, para utilizar uma linguagem mais funcional<sup>7</sup>, característica da poesia pré-independência, que tinha, entre outros objetivos, o de denunciar o regime colonial e suas injustiças para, assim, levar o leitor a um processo de consciencialização política e descolonização da mente (THIONG'O, 1981) em prol de um posicionamento de ação contra a ocupação colonial. Essa opção marca um posicionamento estético que é político, substanciado pelas imagens emblemáticas da atualidade e pelo diálogo que estabelece com o passado angolano de resistência ao regime colonial.

Por meio do manuseio da palavra que se encontra na encruzilhada entre a linguagem ligeira da rua, que se revela logo no título da obra, e a linguagem poética, que traz consigo a memória da poesia hermética dos anos de guerra, Mendonça vai tecendo a sua poesia, carregada de imagens da luta e da labuta diária do povo pela vida e por alguma dignidade. As experiências relatadas contêm a possibilidade de autenticidade, situam-se no espaço “autobiográfico”<sup>8</sup> da vivência e da experiência pessoal. Donald Davie (*apud* LERNER, 1987, pp. 48-49), no seu texto “Sincerity and Poetry”, anuncia a sinceridade como critério fundamental da poesia que se apresenta como declaração pessoal, o que a torna inseparável do poeta como pessoa. Nesse sentido, Mendonça é o sujeito da sua poesia, e é a sua experiência que é recriada e narrada nessa coletânea poética.

Embora os seus poemas sejam reflexões e lembranças pessoais, cuja tessitura apresenta retratos das suas experiências e da sua angústia, o leitor

---

<sup>7</sup> Ou, como disse Francisco Topa (2018, p. 89), “uma linguagem menos cifrada”.

<sup>8</sup> Ver a entrevista “Café da manhã com José Luís Mendonça”, por João N'gola Trindade (2017).

angolano revê-se nos poemas, pois partilha das imagens e dos sentimentos comuns que atravessam o violento passado coletivo angolano de “alastramento da destruição” – para usar aqui as palavras presentes na fala do professor Sérgio Sousa, um dos narradores deste projeto.

Segundo Cyntia França (2015, p. 64), Benjamin também buscava inspiração na literatura “para desvelar os modos de pensar e viver dos homens no tempo”. Trata-se, portanto, de recuperar “as dimensões do inconsciente e consciente” individual (p. 64), que possibilitam compreender a memória coletiva por meio da interpretação da experiência do poeta, num determinado contínuo histórico, e dos sentidos nela patententes.

Os sentimentos de impotência, angústia e incerteza, assim como as comoções, a amargura das perdas causadas pela guerra e pela corrupção, que também truncou o sonho de outrora, são perceptíveis nesses pequenos “cacos”, talhados poemas, que não serão tratados nem retratados pela historiografia – mas que também integram a memória coletiva angolana, aquela que é a experiência comum da nação.

O livro de Mendonça se abre com o poema de Agostinho Neto<sup>9</sup>, “Adeus à hora da largada”, que se encontra na coletânea *Sagrada esperança*. A poesia de Agostinho Neto faz parte da Geração da *Mensagem*, sendo ele também um dos impulsionadores do Movimento dos Novos Intelectuais de Angola. Seus versos, escolhidos por Mendonça, são os seguintes:

[...]  
Hoje  
somos as crianças nuas das sanzalas do mato  
os garotos sem escola a jogar a bola de trapos  
nos areais ao meio-dia  
somos nós mesmos

---

<sup>9</sup> Agostinho Neto foi médico, poeta, combatente e o primeiro presidente de Angola. Na condição de herói nacional, serviu de inspiração para a geração de Mendonça e continuou a servir de inspiração para gerações futuras, mesmo depois da sua morte, em 1979.

[...] os homens negros ignorantes  
que devem respeitar o homem branco  
e temer o rico  
somos os teus filhos  
dos bairros de pretos  
além aonde não chega a luz eléctrica  
[...] teus filhos  
[...] com medo de atravessar as ruas  
com medo dos homens  
nós mesmos.  
(AGOSTINHO NETO *apud* MENDONÇA, 2017, p. 1).

Mendonça sinaliza, a partir dessa escolha para a abertura do livro, o diálogo que estabelece com elementos do passado angolano, no decorrer de todo esse trabalho de rememoração. Seus poemas não são divagações nostálgicas, num sentido romântico de idealização e preservação do passado. São, antes, reflexões sobre a relação do poeta com seu passado em correlação com o passado de Angola, a partir do momento de enunciação dos poemas. Fruto dessa rememoração crítica de diálogo com o que já foi, a partir de um presente distópico, as suas narrativas poéticas apresentam-se como passíveis de influenciar a criação do futuro. Numa perspectiva benjaminiana, esse diálogo está investido de propósito político. E, como diria Maria Carolina Galzerani (2008, p. 21, *apud* FRANÇA, 2015, p. 25), trata-se de “um ato político, com potencialidades de produzir um despertar dos sonhos, [...] para a construção de utopias”.

Pretendemos, com a leitura do poema, “[d]escobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total”, conforme sugeriu Benjamin (2006, p. 503). O poema de Mendonça, escolhido para ilustrar esse diálogo com o passado, tem como título “avenida brasil”:

[...]  
avenida brasil às 3 horas da tarde  
nossa calça boca de sino  
flamulava ao vento da colónia  
agora o nosso show (é já)  
na avenida dos massacres

às 15 horas nos toponimizando  
sob o mesmo carrinho do sol  
com outra passamanaria  
na calça à corsário e a mesma  
camisa cintada de fome  
(MENDONÇA, 2017, p. 43).

A utilização de letras minúsculas no título sugere que o tema do poema não se centra nessa avenida de Luanda, mas naquilo que a sua mudança de nome representa. A Avenida Brasil, depois da independência de Angola, passou a se chamar Avenida 4 de Fevereiro, dia que, em 1961, marca o início da luta do MPLA pela independência de Angola.

A pós-independência trouxe uma mudança generalizada à toponímia dos espaços públicos do recém-fundado país, dando visibilidade aos heróis do MPLA tombados pela libertação de Angola e às datas que marcam as suas vitórias na história dessa guerra. Mesmo a mencionada avenida, que levava o nome do país que muito inspirou os poetas independentistas angolanos e que foi o primeiro a reconhecer Angola como país independente, não foi poupada à mudança que “toponomizou” para sempre Angola com recordações da guerra e da violência que a forjaram.

O poeta, nas vestes de sujeito do poema, retrata duas experiências: a do passado colonial e a do presente, do “agora” do “nosso show”, do espetáculo violento que ele desvela, “na avenida dos massacres”<sup>10</sup>. A “calça boca de sino”, símbolo da geração de 1960 e 1970, da adolescência do autor, é emblemática de uma juventude ocidental de contracultura, de empenho pelos direitos-civis e que procurava criar um mundo novo. Daí a utilização do pronome possessivo “nossa”, que aponta para a afinidade do poeta com essa geração com a qual ele partilha sonhos de liberdade e de renovação. A calça, feito bandeira ideológica,

---

<sup>10</sup> Descobrimos recentemente que esta avenida foi assim batizada pelo povo, porque foi nela que aconteceu uma luta entre a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e o Movimento Pela Libertação de Angola (MPLA).

“flamulava” ao vento da colônia, ao vento de mudança. Essa imagem é reveladora do sentimento do poeta naquele momento e daquilo em que acreditou, daquilo (em) que (in)vestiu. As calças simbolizam a certeza de toda uma geração angolana que apostou no sonho de construir um país como nenhum outro em África.

O advérbio “agora” marca a mudança da pré para a pós-independência. As imagens que o poeta nos apresenta, a partir desse momento no poema, são reveladoras não só de um presente incompleto, sinalizador de um sonho inatingido, mas também de um presente distópico, permeado de violência, refém da guerra. Essa ideia está também patente na referência às “3 horas da tarde” do passado e que passam a ser “15 horas”, ilustrando a mudança no linguajar, contaminado pela linguagem militar, a língua da guerra, reforçando a ideia já sugerida pela mudança toponímica que tece e cristaliza a guerra na memória coletiva. A “calça boca de sino” é agora substituída pela “calça à corsário”, com todas as implicações que essa associação acarreta, numa clara alusão ao esquema de corrupção que delapidou o país, levando-o às carências que estão também implícitas nas narrativas dos professores entrevistados e nas fotografias coletadas no decorrer deste projeto.

Constante entre o passado e o “agora” é a “camisa cintada de fome”, que aponta para uma ruptura na realização da nação imaginada, com que se sonhava, que seria não só libertada, mas também pacífica e igualitária. Mendonça revela que a fome, experienciada no tempo colonial, continua a ser uma realidade na pós-independência, não só devido à longa e devastadora guerra civil, mas também – e talvez principalmente – pela atuação dos “corsários” que espoliaram o país (principalmente na última década). A fome, a violência, a corrupção de valores, a experiência de frustração e a impotência face à mutilação do sonho de

uma Angola realmente livre para todos são alguns dos temas recorrentes nessa coletânea.

O livro de Mendonça é composto por três partes: a primeira, que leva o mesmo nome que o livro – *Angola, me diz ainda* –, tem como tema central a relação do poeta com Angola a partir do presente; a segunda parte, “Munjimbo das cigarras”, apresenta as relações do poeta angolano com África e com o mundo; e a terceira e última parte, “Poética para um museu de cera”, na qual, a partir do presente distópico, o poeta apresenta uma homenagem aos heróis do passado, que lutaram pela utopia: tanto aos combatentes de praxe, como também aos menos lembrados e considerados, como é o caso do jornalista Ricardo de Mello, assassinado em 1995, por denunciar a corrupção em Angola. Nesse processo, Mendonça vai escovando a “história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987), apresentando os fragmentos negligenciados pela história oficial do país.

Mendonça escolhe um trecho do poema de Agostinho Neto no qual este denuncia o medo sentido pelo povo, a falta de luz elétrica, a ignorância e a pobreza explícita na nudez das crianças, na bola de trapos e no areal aonde o asfalto não chega. Todos esses elementos “ainda” continuam a fazer parte da realidade angolana. Nesse diálogo estabelecido com a poesia de Agostinho Neto, Mendonça desvela o presente e, assim, denuncia o sonho truncado do futuro anunciado, que “ainda” está por vir.

Contudo, é importante pontuar que a poesia de Mendonça não tem como objetivo deixar-nos vazios de esperança. O seu diálogo com a poética de consciencialização política de Agostinho Neto – poesia esta que abarca uma chamada revolucionária para a libertação do domínio colonial –, assim como a rememoração, por Mendonça, de suas expectativas e seus sonhos rapinados, pretendem ser, como diria Benjamin (*apud* FRANÇA, 2015, p. 28), “centelhas da esperança” para a presente geração. Pois, muito como Agostinho Neto e sua

geração, Mendonça sabe que a “Esperança é Sagrada” e que só a consciencialização trará a verdadeira transformação.

Nesse sentido, chamamos mais uma vez Benjamin para o diálogo, por meio das palavras de França (2015, p. 25) sobre a experiência vivida, aquela que:

[...] nasce das perdas, das ausências, dos destroços, do lixo, das ruínas [...] dos conflitos, das resistências, das disputas de forças, enfim, das possibilidades do fazer humano. Imagem de experiência fundada no movimento dialético entre destruição e construção e é nesse movimento que encontramos a potencialidade de produção de conhecimento histórico.

Nesse processo de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987) por meio das narrativas de professores e da poesia do poeta-professor, aprofundamos conhecimentos com as memórias, experiências, estudos da história e da cultura local em relação direta com as memórias e experiências vividas. Além disso, dialogamos com o mundo da escola angolana, o que contribuirá para a construção de outros diálogos, que – esperamos – se realizem de forma relacional e menos hierárquica, entre escolas e universidades.

Assim, o diálogo com a poesia de Mendonça veio a contribuir para compreendermos, por meio do seu processo de rememoração, o contexto histórico angolano – não aquele da historicidade linear, “privatizada” e disseminada pelo discurso oficial, patente nos manuais escolares, mas o contexto que abarca os sentimentos, as expectativas e a experiência do poeta.

No âmbito cultural, passamos a compreender e conhecer melhor as experiências dos professores de escolas da província de Huíla, o que certamente irá nos subsidiar e alimentará novas atividades de ensino e extensão relativas às temáticas da pesquisa. Paralelamente, a experiência trazida pela poesia de Mendonça contribui para que melhor possamos compreender alguns aspectos da cultura angolana ligados à história do país.

As narrativas e as visitas às escolas nos possibilitaram conhecer: as condições dessas instituições de ensino quanto à sua estrutura física – por exemplo, percebemos que há casos em que não há salas de aula; as improvisações que cada professor é obrigado a fazer para realizar seu trabalho; o envolvimento de comunidades na doação de materiais e construção do prédio das escolas; o trabalho voluntário de algumas pessoas que, após sua jornada ordinária de trabalho, assumiram a tarefa de ensinar onde não havia professores; a fabricação de materiais didáticos para suprir a falta deles nas escolas. Além disso, as narrativas – como as aqui apresentadas de forma monadológica – evidenciam, muitas vezes, as dificuldades com a língua portuguesa que os próprios professores têm.

Essas dificuldades com a língua portuguesa, a falta de materiais que as narrativas dos professores evidenciaram – e que as visitas às escolas comprovaram – são resultantes de uma história com um passado colonial no qual a educação era privilégio de poucos, seguida de uma guerra civil que impossibilitou a educação para todos e de um processo de rapinagem que roubou o sonho projetado na poesia de libertação angolana. Na Angola utópica da Geração da *Mensagem*, a ignorância não teria lugar, e os homens já não sentiriam medo.

Embora não evidenciado diretamente aqui, destacamos que os professores são muito orgulhosos de seu trabalho. Eles ressaltam a importância daquilo que realizam para construir jovens à altura dos desafios do país quando referem casos de alunos que se construíram profissionais e que continuaram estudando – apesar de todas as condições se mostrarem adversas. Ou seja, apesar de todo um contexto histórico conturbado e de um presente com contornos distópicos, as pessoas procuram a escola e lá aprendem.

Esse sentimento de importância e de necessidade de realização do ato de educar está também presente nos poemas de Mendonça que, diferentemente de criar esmorecimento, pretende, assim como a geração que o inspirou, consciencializar para a necessidade de mudança; nos termos de Benjamin, pretende ser “centelha”. Consciencializar por meio do diálogo com o passado é, de certa forma, um processo de rememoração educativo, que leva quem lê à compreensão do presente. O diálogo de Mendonça com o passado é um ato político de rememoração que tem como intuito levar à ação no presente que mudará o futuro. Os seus poemas, fragmentos da história angolana, são carregados de sentimento e de sentido, e servem para reavivar a memória coletiva angolana, na qual os poemas da geração de Agostinho Neto gravaram um sonho comum (adiado pela guerra e pela corrupção) que, inconscientemente ou não, professores e poeta-professor trabalham para concretizar

## Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*, v. 1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 114-119.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2006.
- CAHAMBA, Bento Antonio. [Entrevista concedida a Elisa Antonio Paim]. Lubango, Angola, 4 set. 2019.
- CHIPALAVELA, Maria João. [Entrevista concedida a Elisa Antonio Paim]. Lubango, Angola, 23 dez. 2019.
- DÁSKALOS, Maria Alexandre. *Jardim das delícias*. Lisboa: Caminho, 2003.
- FEIJÓO, Lopito K. *Cartas de amor*. Cerveira (Portugal): NósSomos, 2013.
- FERREIRA, Manuel. *No Reino de Caliban II*. 3. ed. Lisboa: Plátano Editora, 1997.
- FRANÇA, Cyntia Simioni. *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/FE). Campinas, 2015.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCCA, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008, pp. 223-235.

- KEBANGUILAKO, Domingos. *A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na Primeira República: 1975-1992*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2016.
- LARANJEIRA, Pires. [Prefácio.] In: FEIJÓO, Lopito K. *Cartas de amor*. Cerveira (Portugal): NósSomos, 2013, pp. 3-10.
- LERNER, Lawrence. What is Confessional Poetry? *Critical Quarterly*, v. 29, n. 2, pp. 46-66, jun. 1987.
- LUIS, Solange E. *A poesia angolana de resistência: a palavra, a AK-47, o silêncio e o microfone*. Tese (Doutorado em Literatura Africana em Língua Portuguesa) – Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2015.
- MABEKO-TALI, Jean-Michel. *Guerrilhas e lutas sociais: o MPLA perante si próprio (1960-1977)*. Lisboa: Mercado de Letras, 2018.
- MAIMONA, João. *Trajectória obliterada*. Luanda: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1984.
- MATA, Inocência. A crítica literária africana e a teoria pós-colonial: um modismo ou uma exigência? *Marrare*, Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da UERJ, v. 8, pp. 20-34, 2008. Disponível em: <<http://www.omarrare.uerj.br/numero8/inocencia.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2014.
- MCK. *Proibido ouvir isto*. Luanda: Masta K Produções, 2011.
- MENDONÇA, José Luís. *Angola, me diz ainda*. Luanda: Acácias Editora, 2017.
- OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro. *Antes que o tempo passe tudo a raso: tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CED/PPGE). Florianópolis, 2017.
- OLIVEIRA, Mário António Fernandes de. *A formação da literatura angolana (1851-1950)*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997.
- PAWSON, Lara. *Em nome do povo*. Lisboa: Tinta da China, 2014.
- PINTO, Alberto Oliveira. *História de Angola: da Pré-História ao início do século XXI*. 2. ed. Lisboa: Mercado de Letras, 2017.
- PINTO, Mário António Fernandes de. *A formação da literatura angolana (1851-1950)*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1997.
- ROSA, Maria Inês P. et al. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, pp. 198-217, jan./jun. 2011.
- SOUZA, Sérgio. [Entrevista a Elison Antonio Paim]. Lubango, Angola, 12 out. 2019.
- THE ORPHANS of Angola's Secret Massacre Seek the Truth. *BBC News [on-line]*, 6 set. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/world-africa-54025264>>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- THIONG'O, Ngũgĩ wa. *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: James Currey, 1981.

TOPA, Francisco. Resenha a *Angola, me diz ainda*, de José Luís Mendonça. *Interfacis*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, pp. 85-89, 2018.

TRINDADE, João N'gola. *Café da manhã com José Luís Mendonça*. 19 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://jornalcultura.sapo.ao/grafitos-na-alma/cafe-da-manha-com-jose-luis-mendonca>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

# A MEMÓRIA COMO ESSENCIALIDADE NOS PROCESSOS DO TEATRO DO OPRIMIDO

DIMIR VIANA

**RESUMO** Este artigo propõe uma reflexão sobre a função da memória como aspecto essencial nos processos de criação do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Esse método teatral revolucionário se fundamenta na realidade do tempo presente em que se constata, nos mais diversos meios sociais, a interferência de opressões decorrentes de um passado próximo ou distante. E é a partir da significância da memória que esse teatro se apresenta como práxis para o não conformismo. Por meio desse tipo de manifestação artística, verifica-se a proximidade com o conceito de memória coletiva na perspectiva de Maurice Halbwachs. Concepção esta determinante para a compreensão da postura democrática da arte de Boal. Um teatro que se volta à historicidade da coletividade. Essa proposta teatral é constituída por sete técnicas, sendo que o Teatro Fórum é a mais popular e fundamenta a nossa abordagem. Trata-se de uma arte que se opõe a toda e qualquer forma de opressão que possa incidir sobre uma coletividade. Cabe dizer que, em um processo de escuta para a montagem de um espetáculo de Teatro Fórum, os fatos narrados recorrem à memória que abriga uma espécie de arquivo situacional. Como que em um rito comunicacional mobilizador em que a palavra viva traz à tona fatos vividos. Situações que tenham imprimido no cotidiano das pessoas as marcas das opressões ainda em tempo de serem combatidas. No texto são apresentadas narrativas de pessoas do mundo real. Cidadão e cidadãs oriundos e oriundas de comunidades tradicionais, rurais e urbanas. Sujeitos que confirmam que a narração de situações pretéritas é que estabelece a construção de uma dramaturgia que se converte em espetáculos teatrais interativos. Tais montagens prescindem das armadilhas do entretenimento e se alinham mais ao caráter de mobilização social mediada por uma teatralidade essencialmente política.

**PALAVRAS-CHAVE** Teatro do Oprimido; memória; narrativa.

## Introdução

Ele usava os cabelos sempre longos. Foi assim no decorrer de várias décadas de sua vida e em todo o seu percurso. Encetado compulsoriamente em formato de exílio, usava-os com sentido próprio. Diversamente do que se via no Egito antigo, em que cabelos compridos determinavam uma posição de superioridade, diferentemente do encantamento de Vênus com suas madeixas

para o culto à formosura, distintivamente da ostentação das espessas perucas de Luiz XIV na França medieval, não necessariamente como usavam os *hippies*, os negros e seus famosos cabelos *black power*, os adeptos do movimento Punk e os praticantes Rastafari, com seus *dreadlocks* que se tornaram moda, Augusto Boal usava cabelos sempre longos e, sem evasivas, disse certa vez: “meu cabelo é ideológico”.

Assim foi a narrativa dele, o criador do Teatro do Oprimido, revelada, em primeiríssima pessoa, em uma entrevista na televisão brasileira.

– Eu queria explicar: meu cabelo é comprido assim, porque é um cabelo ideológico. Ele é comprido assim por ideologia. Quando eu fui preso pela ditadura, eu estava sozinho numa cela, sozinho durante um tempo. Depois eles me levaram para uma cela maior. Uma cela grande com mais umas quinze pessoas, mais ou menos. E um dia disseram: vem um barbeiro aí. O barbeiro vai cortar o cabelo de todo mundo. Aí eu fui me olhar no espelho e disse assim, como é que eu vou querer que seja o meu corte. Eu queria que cortasse aqui e aqui. Eu tinha feito uma ideia de como minha cara ficava e qual seria o melhor corte. Quando eu sentei e ia falar pra ele, olha o meu corte, ele já tinha posto a minha cabeça completamente careca. Então daqui por diante eu não corto mais. Rapou tudo. Foi zero mesmo. Então eu fiquei com uma cara que eu não quero mais. Nunca mais eu cortei os cabelos em cabeleireiro. Eu mesmo cortava ele sozinho. Deixava ele sempre grande. Então tem uma ideologia por trás disso (BOAL, [s.d.]).

Essa fala ocorreu no *talk show* Jô Soares, Onze e Meia, da Rede SBT, programa que esteve no ar de 1988 e 1999. A fala de Boal soa como indicativo de que o método do Teatro do Oprimido traz a memória como essencial em seus processos. Memória do que se reconhece, do que afeta. Os cabelos longos de Boal são signos que se elevam do homem, do ser invadido em seu íntimo, em sua individualidade corpórea, em sua existência intimidada pela tortura, pela bestialidade repressora de um regime de exceção.

A proposição de um teatro político de Boal, mais que uma contraofensiva aos ditames autoritários do regime militar brasileiro, consolidou-se como arte viva contra todas as formas de opressão, sejam as que perduram historicamente,

sejam aquelas mais próximas no tempo. A manutenção da memória é indissociável do pensamento boalino por constituir-se de todas as sensações, emoções e ideias que, ao menos uma vez, já foram tidas ou sentidas, e permanecem registradas (BOAL, 2002, p. 34).

Assim, o Teatro do Oprimido é estruturado com um conjunto de jogos e técnicas em função de toda e qualquer pessoa que queira expressar-se teatralmente. Pela perspectiva da memória se desenvolve, intencionalmente, por meio de elementos de caráter mobilizador: a implicação comunitária e a ação estético-política propriamente dita. A implicação comunitária diz respeito aos sujeitos que operam com o método: curingas, multiplicadores e grupos teatrais. Estes se envolvem por pertencimento ou por serem atuantes em uma determinada comunidade ou mesmo por fazerem parte de alguma organização social interessada em causas específicas ou de maior abrangência. São movidos pelo propósito da transformação social. A ação estético-política consiste em todo o processo de realização teatral. Partindo da percepção das circunstâncias opressoras de um determinado lugar, avançando para escutar os sujeitos, culminando em uma criação cênica.

As circunstâncias opressoras caracterizam-se como um enunciado de uma dada realidade opressiva. É o que Toro (2004) determina como o *problema* em qualquer comunidade que adquire a magnitude de uma *causa* e que, portanto, possui uma dimensão coletiva. Sendo que, para o Teatro do Oprimido, tal problema passa a ser a chave catalisadora para a criação. Metodologicamente, as circunstâncias opressivas apresentam-se mediante uma relação dialógica entre os praticantes conhecedores do método e demais membros da comunidade dispostos a contextualizar seus problemas. Um exercício de escuta simultânea em que a causa é exposta coletivamente, tornando-se fundamental para uma futura encenação. Assim sendo, cabe dizer que o teatro de Boal se efetiva

propositadamente sobre as circunstâncias opressivas da vida real. E, por ser um teatro da assimilação, nutre-se das narrativas dos oprimidos que, substancialmente recorrem à memória, onde o não olvidado irradia dissabores no tempo presente e as opressões de qualquer natureza precisam ser vistas, revistas e confrontadas.

### **Teatro Fórum - narrativa e memória**

Entre as técnicas do Teatro do Oprimido, o Teatro Fórum é a mais popular. Trata-se de uma concepção que desestrutura o fazer teatral que todos conhecemos, e que consiste em uma montagem que leva à cena a representação de um fato opressivo reconhecível pelo público. Essa forma teatral explicita veementemente a grande transformação que Augusto Boal implementou, pois se trata de um teatro interativo capaz de promover a reflexão dos espectadores acerca das múltiplas opressões que os acometem, de forma a atuar sobre elas protagonisticamente, seja como “espect-atores” ou “espect-atrizes”, de modo a sugerirem alternativas transformadoras, tudo isso em estado cênico, mostrando o que julgam ser a boa solução, a melhor saída, o caminho justo (BOAL, 2004).

Segundo Walter Benjamin (1994), o teatro épico de Brecht transformava a relação entre palco e público entre texto e representação, e, em certo sentido, inaugurava uma nova perspectiva ao instaurar um teatro político, crítico e reflexivo, contrário ao hipnotismo do teatro burguês e ao arrebatamento catártico da tragédia aristotélica. Contudo, a prática do Teatro Fórum, em certa medida, reúne a intencionalidade reflexiva de Brecht e vai além. Isso porque tal prática estabelece as circunstâncias da reflexão e interferência simultaneamente. É como se essa inovação instaurasse um “antiteatro” em que os espectadores fossem, de fato, cruciais no processo de montagem e nas apresentações, e não apenas por serem observadores ou fruidores pacíficos e passivos, mas por colocarem-se

ativos a ponto de entrarem em ação cênica na mesma dimensão dos atores e atrizes. O teatrólogo brasileiro reforça:

Espero que as diferenças fiquem bem claras: Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso, produz-se uma “catarse”, no segundo, uma “conscientização”. O que a poética do oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário ele assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia preparando-se para a ação real (BOAL, 1991, p. 138).

Mas quais seriam os meios fundantes para a elaboração do Teatro Fórum? Inegavelmente, essa forma teatral adentra as experiências de vida de homens e mulheres em uma dada realidade social. Tais experiências emergem a partir de narrativas que recorrem à memória de indivíduos que compõem uma coletividade. Com proximidade às colocações de Walter Benjamin (1994, p. 198), que nos mostra que “a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Em um processo de ampliação da audição para a montagem de um espetáculo de Teatro Fórum, os fatos narrados acessam a memória que abriga situações mais ou menos recentes. Como que alocadas em um arquivo situacional que viabiliza ritos comunicacionais mobilizadores. Em que a palavra viva pode rememorar tudo que tenha imprimido no cotidiano das pessoas, inclusive as marcas das opressões ainda em tempo de serem combatidas. E é a partir da significância da memória que esse teatro se apresenta como práxis para o não conformismo. Não por acaso, constata-se a prática de Teatro Fórum em muitos

países, com narrativas que nutrem a criação de espetáculos sobre inúmeras questões.

Aqui, apresento pelo menos três narrativas para ampliar a reflexão relativa à memória como essencialidade nos processos de Teatro do Oprimido. Todas são frutos de minha própria atuação como multiplicador do método de Boal e foram impulsionadas em contextos distintos, só que tiveram um objetivo comum: a mobilização social em função de causas comunitárias. São histórias que motivaram a criação de peças de Teatro Fórum, tendo sido apresentadas publicamente nos lugares que as originaram.

A primeira narrativa serviu de base para a montagem realizada junto ao projeto PrEP 15-19, que mantém um estudo para avaliar a efetividade de seu uso, tido como *profilaxia pré-exposição* entre adolescentes na idade de quinze e dezenove anos de idade. Desse grupo etário, fazem parte as populações-chave que incluem *gays* e outros homens que fazem sexo com homens (HSH), transexuais, trabalhadores do sexo e casais sorodiferentes (em que um tem o HIV, e o outro não). A ação profilática indica o uso diário de medicamentos antirretrovirais antes de uma exposição sexual de risco por pessoas que não possuem o HIV, isto sem excluir outras medidas de prevenção. O projeto é realizado em três capitais brasileiras: São Paulo, Salvador e Belo Horizonte. Na capital mineira, os trabalhos são desenvolvidos junto à Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com o Ministério da Saúde. A peça referida fez a junção de três situações distintas, narradas em grupo, e que, juntas, demonstraram uma unidade acerca da discriminação de gênero. Por uma questão ética, os nomes apresentados nas três narrativas abaixo são fictícios, e os fatos foram reorganizados para uma melhor dinâmica da leitura. Assim, a primeira narrativa traz o relato de Tatiana, uma jovem *trans* de Belo Horizonte:

Eu e minha amiga fomos dar um rolê no Shopping Estação que fica junto da Estação Vilarinho na Região de Venda Nova, no lado norte da cidade. Era noite. A gente estava de boa até aparecerem alguns meninos. Eles estavam juntos. Daí um dos meninos ficou a fim de mim. Eu dei papo e a gente ia ficar. Nós dois nos afastamos e minha amiga disse que me esperaria por ali. Até aí tudo bem. Só que os amigos do menino se aproximaram da gente e começaram a zoar. Diziam que também queriam ficar comigo. Se um ficava, todos queriam ficar. O pior nisso tudo é que o menino que estava comigo resolveu ficar do lado dos colegas. Ele se juntou aos outros contra nós duas. Uma coisa terrível! Foi aí que a minha colega me deu um suporte e nós tivemos que sair dali correndo porque além dos caras quererem ficar comigo, ameaçaram nos agredir. Por pouco nós duas não fomos espancadas.

### **A segunda narrativa traz o relato de Leila, uma jovem transexual,**

Pra começar, eu devo dizer que *shopping* é o maior problema pra gente que é trans e travesti. E quando o assunto é banheiro de *shopping* pior ainda. Uma vez eu estava num desses da cidade. Estava apertada e pronto. Vou eu para o banheiro. Como vocês sabem, parece que tem um milhão de câmeras olhando pra gente por todo o lado. E não é que quando eu entrei no banheiro feminino parece que tinha sido perseguida por um segurança. É claro, eu enquanto mulher trans, que me identifico como trans e está na cara que sou trans, se preciso usar um banheiro público não vou para o banheiro dos homens. Pois bem, eu tinha entrado no banheiro feminino. O sujeito não permitiu. Me disse que aquele era exclusivo para mulheres. Mais do que a fala daquela pessoa, o que dói mesmo é o constrangimento sabe? Isso aconteceu comigo. O sentimento que fica é o de que a gente não pode estar em lugar nenhum.

### **A terceira e última narrativa traz o relato de Ana Maria, também transexual.**

Este é um fato verídico de um menino *gay*. Ele era de uma família evangélica e nunca havia dito para os pais que era cis *gay*, muito menos que vinha tendo relações sexuais. Ele começou a ter problemas de saúde. Até que foi ao posto de saúde de sua comunidade. Depois de algumas consultas e exames foi constatado que ele tinha contraído sífilis e também o HIV. Os primeiros sintomas eram por causa da sífilis. Nas idas no posto para fazer os exames a servidora do serviço de saúde percebeu o problema. Viu que se tratava da necessidade de um exame sobre infecção. E aí o que é que esta mulher faz? Vai e conta para a mãe do garoto: – Ah! É seu filho D. Maria, que foi lá no posto e tudo e fez alguns tipos de exame. Ele está com algum

problema? Ele é homossexual? Começou a perguntar. A interrogar a mãe. A mãe por não saber do que se tratava, pois era leiga sobre esses tipos de assunto de sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis não sabia como responder. Depois quando o filho chegou em casa a mãe perguntou: – Que história é essa que você foi fazer exame, que você está com AIDS? Aí o filho dela respondeu: – Não mãe. É porque eu tive relações sexuais. A mãe continuou dizendo: Por que isso aconteceu? Você é da igreja. Não está nem namorando ainda. O que é isso? Foi aí que ele teve uma conversa com a mãe e com o pai revelando que era homossexual e nisso ele foi expulso de casa porque a família de crentes não aceitava. Ele adoeceu. A situação ficou mais grave por causa do vírus HIV junto ainda com a sífilis, pois ele não estava se tratando. Depois de muito tempo e de tanto sofrimento foi que ele teve apoio de uma menina do Movimento LGBTQI+ que orientou ele para um tratamento. Ele melhorou, mas não curou. Ficou sob controle por causa dos medicamentos retrovirais e a Benzetacil para a sífilis. Hoje ele tem um pouco mais de aproximação da mãe. É sempre assim. Do pai muito menos.

Outra montagem foi realizada durante uma multiplicação do Teatro do Oprimido, ocorrida na cidade de Januária, no Vale do São Francisco, norte de Minas Gerais. Os trabalhos foram organizados pelo Conselho Pastoral dos Pescadores, uma entidade ligada à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. A Entidade Católica se faz presente no Nordeste, Norte, Sudeste e Sul do Brasil e lida com a defesa e os confrontos de ordem social e ambiental que envolvem os Pescadores. O encontro formativo teve a presença de homens, mulheres, crianças e adolescentes das comunidades de trabalhadores da região mineira acima referida, com o objetivo de fazer um levantamento das situações de opressão recorrentes naquelas localidades e, para tal, foram organizadas rodas de conversa, ocasião em que se reservou um momento para exposição dos fatos ocorridos, para que os mesmos pudessem ser revistos e analisados pelas pessoas através do teatro. Momento em que houve um embrenhamento no espaço das lembranças, das amarguras advindas das injustiças sofridas, da honra pelas conquistas e da projeção de novas lutas.

Uma das histórias que se converteu em uma peça de Teatro Fórum foi recontada por uma das lideranças pertencente a uma comunidade tradicional quilombola, pesqueira e vazanteira de Caraíbas, em Pedra de Maria da Cruz. Com empenho ela nos dizia:

O contexto nosso aqui é o seguinte: desde muito tempo a nossa experiência foi de sempre sofrer ataques de fazendeiros. De latifundiários da região. Experiências de violência bruta mesmo. É expulsão de terras, violação da propriedade e da vida. E não tem essa de homem, mulher e criança não. É tudo junto. Coisa que vem ainda desde os anos setenta. Era uma época que não se conhecia as formas de organização social e política. Mas pra se ter uma ideia, até hoje, depois que a comunidade compreendeu e ficou mais encorajada para lutar pelos direitos, até hoje o povo tem que viver em vigília. Porque até hoje tem invasão no território. Tem casa que é queimada. Muitas vezes até bloqueavam as estradas. É processo judicial chegando, polícia no território. A história, então, devo dizer, tem que ver com a força das mulheres, embora os homens sejam muito ativos. Um dia tinha uns meninos brincando ali no terreiro. Algumas mulheres estavam conversando até que os meninos chegaram e disseram assustados: – Olha lá mãe!– E apontaram para uns fazendeiros que estavam chegando nos carros com uns jagunços e começaram a intimidar o pessoal. Diziam que as terras ali eram deles. E não tinha essa de ser criança, de ser mãe de família, de avó, de tia e de sobrinha. E chegaram insultando, ameaçando e mostrando força com uns porretes na mão. Causando medo em tempo de fazer uma coisa pior. E é assim. É coisa que se repete. É o pavor. A intimidação. É a vida inteira tendo que conviver com essas coisas. É opressão em cima de opressão. O que dá conta disso é que as mulheres não recuaram. Resistiram.

Já a última narrativa nos trouxe um pouco da realidade de muitas favelas no Brasil e foi feita por Júlia, uma moradora do Aglomerado da Serra, a maior favela de Minas Gerais, uma das maiores do Brasil, composta por oito comunidades localizadas na Zona Sul de Belo Horizonte. A ação teve início a partir de um encontro na sede do importante Grupo Morro em Cena, que traz como marca de seus trabalhos, as temáticas étnico-raciais e as questões sociais das periferias. Com o objetivo de obter maiores informações sobre aspectos opressivos vividos pela população local, Júlia nos contava com visível emoção:

Primeiramente, eu devo dizer que aqui na Serra nós enfrentamos muitas dificuldades. Mas para a ideia de montar uma cena baseada nos fatos reais eu posso falar, por exemplo, da repressão policial. Posso dar o exemplo da repreensão aos meninos negros. Imagine, por exemplo, se o menino tem os cabelos pintados. Os policiais chegam no morro sem levar em conta quem de fato é a pessoa. Se é um trabalhador, se é uma pessoa de bem. Eles chegam e parece que colocam todos no mesmo nível. Parece que só porque é uma pessoa de morro deve ser taxado como bandido. Na verdade, eles repreendem tanto os bandidos quanto as pessoas que lutam contra esta repreensão. Um dia, a polícia resolveu dar uma batida no morro. E para manter o medo e a tensão eles chegaram com policiais pelas ruas e logo chegou, pasmem! um helicóptero. Parecia um filme. A repressão chega de um jeito que as pessoas ficam com medo de denunciar outras opressões porque não confiam na polícia. Um caso que aconteceu é muito triste. Aqui na comunidade tem uma senhora que já tinha perdido um filho que foi assassinado pela polícia. Mas ela tinha um outro filho que um dia foi abordado por alguns policiais. Ele tinha o seu jeito de vestir, seu jeito de usar os cabelos. Foi aí que na abordagem eles se aproximaram, revistaram e acuraram o rapaz e a agressão foi aumentando, aumentando, talvez porque o menino fosse suspeito de alguma coisa. E eles pegaram o menino e foram tão violentos, mas tão violentos até matar. Mas pior de tudo é que apesar desta barbaridade a história ficou por isso mesmo.

Os sujeitos, os lugares e as situações de vida, ao apontarem opressões específicas, são potencializados pelo ato narrativo que se estabelece como uma via que liga o passado ao tempo presente, o que contribui para ressignificar a memória, a ponto de estabelecer novas práticas de mobilização social, que podem ser eventuais ou continuadas. Por exemplo, as organizações de manifestações como marchas, protestos, vigílias, ocupações, denúncias e acompanhamentos jurídicos. Ou ainda a criação de organismos representativos da sociedade civil, como associações e cooperativas. Tudo com o objetivo de reconduzir as ações em prol das causas que se estabelecem.

No teatro convencional, boa parte das narrativas se valem de situações pretéritas. Em *Édipo Rei*, Sófocles expõe a interferência do passado longínquo de um homem honrado que não escaparia da *hybris*, de seus atos desmedidos tramados por seu próprio *destino* que trouxe para a sua vida as consequências

mais trágicas. O mesmo dá-se em *Hamlet*, arquitetado por Shakespeare, que concebe o Príncipe da Dinamarca com seu ímpeto vingativo. O inquieto personagem que, inflamado de amargura, a todo custo busca vingar a morte do pai causada por Cláudio, o próprio tio que desonrosamente assume o trono. Em *Alma boa de Setsuan*, Bertolt Brecht desvela Chen Tê, a bondosa prostituta que, nos limites da exploração de sua bondade, revê seu passado e inventa um modo de agir. Em virtude de um disfarce, passa a não ser ela mesma a todo o tempo, mas reveste sua pele com outra personalidade, agora severa, empedernida. A literatura dramática, como se sabe, emoldura os conflitos humanos na forma de uma arte representativa.

O ficcionismo, consideravelmente, é a base para a criação dramaturgical. Com o Teatro Fórum, porém, o que se busca é o substrato da realidade, sendo que tal substância é resgatada pela memória. Diferentemente da necessidade e da emergência de um teatro do cotidiano, apontado por Ryngaert (1998) ao analisar a escritura dramaturgical francesa dos anos 1970, ou a expansão da dramaturgia brasileira a partir de século XX vista em Magaldi (2004). De um modo geral, a criação dramaturgical do Teatro Fórum não é obra de um dramaturgo específico, detentor dos mecanismos inventivos para a escrita. Configura-se como o resultado que emerge das circunstâncias que afetam uma determinada coletividade. Constitui-se, significativamente, do que pulsa entre as gentes. É algo que se aproxima do que o sociólogo francês, Maurice Halbwachs, concebe como memória coletiva, na qual mostra que ela:

[...] envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam reconhecidas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal (HALBWACHS, 1990, p. 53).

Em sessões de Teatro Fórum, cada pessoa envolve-se com a cena a seu modo, em uma livre condição de fruição estética. No entanto, o mote para a

mobilização dos espectadores não são as particularidades individuais, mas sim as coletivas, que exigem um delineamento técnico para cativar o público. Tudo isso deve ser cautelosamente pensado durante a montagem teatral. A noção de memória coletiva passa a ser um pressuposto, um meio para reconhecer-se, conjuntamente, uma opressão de abrangência também coletiva.

Sobre a memória individual, Halbwachs (1990, p. 54) diz que:

Ela não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu o próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio pessoal.

O trato com a memória coletiva dignifica não só a historicidade de uma determinada comunidade. Se estabelece como uma postura democrática, construtiva e dialógica, visto que, ao reconhecer o que fora vivenciado se produz arte. Este é o espírito do Teatro do Oprimido, um teatro da conexão dos sujeitos consigo mesmos e com um passado a eles inerente. Um teatro que revisita as opressões não para torná-las presentes no espaço da dor, e sim para tocá-las com atitudes inconformistas, para que não se admitam as dores outrora “sancionadas”. As narrativas apresentadas neste texto exemplificam a função da memória, não como meras lembranças, mas como acontecimentos vivenciados, existidos, absorvidos, sentidos. Opressões sofridas, reiteradamente, por quem oportunamente narrou os fatos e por tantas outras pessoas mais ou menos invisibilizadas. Narrativas que mostram a significância do que Halbwachs (1990, p. 55) denomina e distingue como memória pessoal e memória social. Componentes fundamentais para o teatro político de Augusto Boal que traz à baila a realidade dos “veados” e das “bichas” violados nos ângulos escuros das cidades ou nos sofisticados centros de compras; dos desvalidos descentralizados

nos rincões sem leis: pescadores, quilombolas, pequenos agricultores sem-terra e vazanteiros; dos periféricos: favelados pretos e pardos dos morros e dos pântanos; das mães em agonia, das mulheres angustiadas, e dos moços interrompidos. No Teatro do Oprimido, são os oprimidos e as oprimidas que, mobilizado/as pela memória de dimensão coletiva, legitimam a história. A própria história.

### Considerações finais

Os cabelos de Boal eram ideológicos. Sempre longos, sinalizavam, no corpo do artista, o que não se pode admitir: a injustiça, o autoritarismo e a tortura. Os cabelos de Boal eram mostrados como um modo de resistência por meio da memória. Reflexo de um tempo indesejado que não pode ser esquecido. Tempo que deu origem ao seu teatro que se mantém também ideológico. Que traz a memória como algo essencial, pois as opressões do passado ou do tempo presente são revistas esteticamente para os espectadores fruírem e refletirem em função de alternativas que busquem eliminar as opressões.

O método de Augusto Boal é uma poética libertaria que preza pela emancipação dos espectadores. Não nega as formas de teatro que o precedem com suas histórias, seus autores, suas linguagens e seus modos de veiculação, mas se define como arte combativa contra as opressões do mundo real. Por isso, o Teatro do Oprimido, com toda a sua complexidade, precisa ser visto como um meio, e não como um fim em si mesmo. Quanto a essa reflexão, Boal (1991, p. 138) ilumina com firmeza ao dizer que, “para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido, deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”. Dessa maneira, não se sobressaem necessariamente as histórias dos nobres príncipes e princesas, reis e rainhas, dos

heróis e heroínas invencíveis, mas muito propositadamente as das pessoas comuns. Gente com coragem de expor suas esperanças e rever seus desatinos que podem ser mediados pela prática das sete técnicas que compõem o Teatro do Oprimido. Principalmente, o Teatro Fórum, mencionado anteriormente, e o Teatro Legislativo que é o seu desdobramento. O que se vê são espetáculos teatrais que encenam os problemas opressivos e abrem espaço para o público substituir os personagens oprimidos e lançar-se ao enfrentamento dos opressores. Ocorrendo, dessa forma, uma cinesia dialética e dialógica em que o espectador também atua cenicamente propondo alternativas.

Com o Teatro Legislativo, o mesmo acontece, só que acrescido da viabilidade de o público propor leis em relação ao problema encenado. Isto ocorre com o auxílio de operadores do Direito, sendo que as sugestões do público durante o evento são encaminhadas, realmente, para as casas legislativas. Temos, então, um teatro que, mesmo após suas apresentações, promove desdobramentos sociais concretos e que não se guia pelo entretenimento ou por alguma estética ortodoxa. Contudo, esse teatro manterá sua relevância quanto mais ressaltar, sem amarras, as opressões que se repercutem no presente. Sendo muitas delas, em verdade, resultantes de um passado opressor que geralmente persiste. Daí, a noção de que o Teatro do Oprimido se mostre como uma forma artística que se desenvolve, substantivamente, a partir da memória coletiva. Tal conceito não se impõe como premissa, no entanto é à luz do que se pode rememorar da nossa própria história que Boal, independentemente de seus longos fios de cabelo, deixa-nos como legado o teatro do não esquecimento.

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*, v. 1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BOAL, Augusto. [Entrevista a Jô Soares.] Programa Jô Soares 11:30h. *Rede SBT de Televisão*. [s.d.]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=3Mi4AjQnuLo&ab\\_channel=TunaSerzedello](https://www.youtube.com/watch?v=3Mi4AjQnuLo&ab_channel=TunaSerzedello). Acesso em: 6 set. 2021.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Global, 2004.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o Teatro Contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TORO, Jose Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

# ARQUIVOS GERADORES DE MEMÓRIAS NUMA ESCOLA DE TEATRO: A PLATAFORMA MISTURA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO DA UFMG

TEREZA BRUZZI DE CARVALHO  
JEFFERSON VIEIRA DE GÓES  
ALEXANDER TEIXEIRA

**RESUMO** O presente trabalho desenvolve uma reflexão a partir de arquivos e acervos gerados no Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais (TU/UFMG), como experiências formativas da escola na relação professor-aluno-conhecimento que foram apresentados no V Simpósio Arquivos & Educação e IV Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos: Potencialidades para a Formação Docente e Discente. O trabalho aborda a complexidade de arquivos nesse campo, o das Artes Cênicas, colocada pela própria natureza artística efêmera.

**PALAVRAS-CHAVE** teatro; arquivo; memória.

## O Teatro Universitário como território de possibilidades

O Teatro Universitário é um curso técnico de teatro que funciona na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 1947. Com vários abrigos dentro da Instituição, o “TU”, como é afetuosamente chamado, é o curso de teatro mais antigo do estado de Minas Gerais. Ao longo desses mais de 70 anos, o curso consolidou-se como a maior porta de entrada de formação profissional em teatro, juntamente com o curso da Fundação Clóvis Salgado, criado trinta anos depois.

Apesar de sua importância indiscutível para a cidade e para o estado, o lugar institucional do TU sempre foi difícil no contexto da UFMG. Nascido como um grupo de teatro dentro da Universidade, sua circularização foi se constituindo como tal de maneira orgânica, sempre na corda bamba. Por esse motivo, quase como de maneira a se demarcar como um lugar, ao longo dos anos, o TU colecionou a si mesmo.

Sem muito método, apenas o acumulativo, o TU conta hoje com um acervo bem significativo – documental, fotográfico, de figurinos e objetos de cena –, criando, mesmo que de maneira intuitiva, uma espécie de coleção da sua própria memória. A Instituição foi escolhendo o que guardar em seus acervos, assumindo o grupo de sujeitos que lá estavam, incorporando o debate e o conflito de ideias, absorvendo os diversos corpos que ali passaram. Nesse sentido, a proposta que tentamos trazer à reflexão, neste artigo, abrange uma possibilidade: a de usar esse acervo para os novos grupos que transitam pelo TU, bem como gerar outros, capazes de absorver novas demandas e realidades que se fazem presentes na sociedade e que, obviamente, influenciam o fazer teatral.

Foi nesse território, de ideias e de ações, que o *site Mistura*<sup>11</sup> se concretizou, como fruto de pesquisas e de ações de extensão do TU. Trata-se de uma plataforma virtual, onde é possível acessar uma série de conteúdos sobre os trabalhos desenvolvidos no TU, por meio de duas frentes: a *web-série* e o *blog*. Em linhas gerais, o objetivo do *Mistura* é contribuir para a divulgação de pesquisas e de ações artísticas em um território *on-line* que agregue textos e produções audiovisuais, ampliando, conseqüentemente, a discussão/reflexão sobre as artes cênicas.

O projeto tem atuado a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da produção, circulação e divulgação de trabalhos acadêmicos e de apresentações artísticas, dando continuidade à tradição de mais de 60 anos de produção cênica do Teatro Universitário da UFMG. O grande fio condutor desse trabalho é a preservação da memória do TU, expandindo a construção de um repertório subjetivo que arquiva, mas que também apresenta formas de se ver/ler/criar e recriar o mundo em que vivemos.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <[www.misturateatro.com](http://www.misturateatro.com)>.

O trabalho tem revelado, sobretudo com a pandemia da Covid-19, parcerias entre artistas e pontos de intersecção entre variadas áreas em prol da manutenção de espaços culturais, além de ter oportunizado um espaço digital interativo e dialógico. A nova realidade, imposta pela pandemia e pelos efeitos dela, trouxe novos desafios para o ensino de teatro e para a forma de lidar com seus acervos, exigindo um fortalecimento dos conteúdos digitais para trocas, experimentações e acessos. A ideia de um lugar institucional fluido, nesse aspecto, permite a reinvenção constante.

Por outro lado, o tempo que já dura o curso permite o acúmulo de experiências e materiais, constituindo um acervo, bem como a ideia de “coleção”, termo que, na origem, significa escolher, reunir. Para Benjamim (1994), o colecionador é aquele que transfigura as coisas conferindo-lhes valor afetivo no lugar de uso. O ato de colecionar é, dessa forma, uma forma de domínio do mundo, organizando sistematicamente, criando uma tensão permanente entre a ordem e a desordem.

Sendo assim, ao longo de todo um percurso de décadas, o TU foi guardando, arquivando seus acervos – com pouca sistematização, é verdade –, mas com ações que deixaram rastros, que inserem sua marca, tornando-os documentos da ação humana. Os rastros que ficaram e as potencialidades da memória que eles podem gerar formam os eixos que sustentam nossa investigação: (i) criações na relação de ensino, diálogos, para que exista a experiência do fazer teatral por meio dos seus arquivos e (ii) provocações causadas pela memória numa arte notoriamente efêmera.

Dessa forma, pretendemos demonstrar como os acervos gerados no TU/UFMG, bem como as estratégias para gerar outros, permitem ações formativas da escola na relação docente-estudante-conhecimento. Para tanto, partimos de três conceitos norteadores, que emergiram de três leituras que foram

importantes para entendermos por quais percursos poderíamos abordar o tema: a noção de memória como rastro de experiências vividas, vinda de Paul Ricoeur (2007); a ideia de incompletude que a cena teatral gera – *ideia-teatro* –, de Alain Badiou (2002); e, ainda, a capacidade da memória de induzir, de ser geradora de outras, o que podemos ver tanto em Ricoeur, quanto bem diretamente em Bete Rabeta (2000), conforme tentaremos discutir brevemente neste artigo.

Ricoeur (2007, p. 180), ao falar do contexto do historiador, afirma que, a partir do início do século XX, uma nova discussão se fez em torno da pesquisa historiográfica. Se, antes, esse profissional deveria ter como valor absoluto a documentação e sua relação objetiva e imparcial, agora ele – historiador – constrói as fontes de pesquisas, fazendo com que a escrita da história tenha aspectos mais subjetivos. Nesse sentido, o arquivo deixa de ser o repositório da memória coletiva, passando a atuar como um lugar social que guarda rastros do passado, nos documentos arquivados.

A partir desse rastro, ocorre o que Ricoeur chama de “operação historiográfica”, momento em que a memória se torna História. Uma ação deixa “rastro” – põe sua “marca” – quando contribui para a emergência de configurações que se tornam os documentos da ação humana. Não se poderia dizer que a história constitui por si mesma o dossiê da ação humana através dos tempos? A história é esta quase “coisa” em que a ação humana deixa um rastro, põe a sua marca. Daí a possibilidade dos arquivos. Essa é a memória que nasce de registros, mas que se torna a memória do ofício teatral na escola e, num certo sentido, na cidade de um grupo que faz e que produz teatro ao longo dos anos.

Em seu livro *Pequeno manual de inestética*, no capítulo “Teses sobre o teatro”, Alain Badiou (2002) assume a perspectiva do teatro como uma experiência material e textual da simplificação, mas que não é exatamente simples. O autor discute que, nessa simplicidade, o teatro vai desenvolver uma

“ideia-teatro”, cujo ato teatral é um remate possível dessa ideia. Ele afirma que o teatro demonstra explicitamente, quase que fisicamente, pelo encontro com uma ideia, que o público vai para se comover com as “ideias-teatro”, de cuja existência não desconfiava. De acordo com as reflexões do autor, “o efêmero do teatro não é diretamente o fato de uma representação começar, acabar e só deixar vestígios obscuros no final. É, antes de mais nada, o seguinte: uma ideia eterna incompleta na experiência instantânea de seu término” (BADIOU, 2002, p. 98).

O ato teatral, nesse sentido, é uma complementação singular da ideia-teatro. Via de consequência, toda representação é um remate possível dessa ideia. Partindo dessa lógica de que a ideia-teatro é um processo que culmina com o ato teatral, mas que está sempre incompleta/inconclusa, parece-nos importante questionar e imaginar o que o processo de concepção de um espetáculo quer dizer, bem como refletir sobre o que resulta dele.

O que resulta do teatro, desse resto, está justamente na ideia da memória que desenvolvemos, a partir de Rabetti (2000, p. 4), que vai chamá-la de uma região privilegiada, ou seja, uma espécie de manancial provedor de sólidas fontes revitalizantes para o delicado exercício de reflexão ou de prática artística empenhada nesse encontro: “é que, em sua justa medida de tão rica e fugidia ‘zona de conservação possível’, a memória pode se configurar como um acervo não só informativo, mas também indutor”.

Foi a partir desses conceitos que tentamos desenvolver um projeto de caráter extensionista que lidasse com a experiência teatral com os acervos existentes, os quais permitissem viver, guardar e criar no teatro. Essa construção foi sendo feita anualmente, conforme ela será apresentada a seguir, a partir da criação da já mencionada plataforma *Mistura*. Esta foi concebida como uma maneira de auxiliar a instituição a olhar para si mesma e mostrar, compartilhar,

dividir a sua própria história, gerando novos acervos, novas memórias, mesmo que digitais.

### Rastros da experiência vivida da cena

Peter Stallybrass (2008), em seu livro *O casaco de Marx: roupas, memória e dor*, argumenta sobre a vida social das coisas, falando da jaqueta do amigo que falecera e que herdara como objeto habitado pela sua lembrança, como se o tecido gasto nos cotovelos e outras consequências do uso marcassem na roupa uma memória. Stallybrass (2008) vai dizer que a mágica da roupa está no fato de que ela nos recebe: recebe nosso cheiro e nossa forma. Quando nossos entes queridos morrem, eles vão e as coisas ficam lá; falecem as pessoas, as coisas ficam. “Os corpos vêm e vão: as roupas que receberam esses corpos sobrevivem.” (p. 10) As roupas sobrevivem aos personagens, mas também demonstram sua finitude com os desgastes do tempo.

Quanto aos objetos e às roupas, a vida cotidiana teatral é o campo da cenografia, aqui entendida como tudo o que interfere na espacialidade da cena (ator, figurino, objetos, luz). Os objetos que, dessa forma, são experimentados a partir de sua alma somente sobreviverão se conseguirem, também na cena teatral, interagir dentro de um determinado sistema, adquirindo assim uma nova capacidade de significar. Os personagens se criam e acabam naqueles figurinos e a partir dos objetos e do modo como são reapropriados. Essa nova pele no corpo do ator, como afirmam Barba e Savarese (1995, p. 119) em seu livro *A arte secreta do ator*, no capítulo “Cenografia é figurino”, funciona como um acervo que pretende agir sobre, contribuir para e ampliar as potencialidades da ação cênica.

No caso do projeto do qual nos ocupamos aqui, o inventário foi realizado inicialmente a partir do entendimento do contexto, surgindo assim a ideia de um guarda-roupa coletivo que se transforma a cada encontro do ator/personagem

com a peça do acervo. Em período de pandemia, dar esse suporte aos estudantes nos pareceu fundamental. Estando eles alijados da experiência presencial e coletiva, muito cara a essa arte, apostamos na ideia de que os figurinos trazem as memórias não apenas das experiências anteriores em que foram usados, mas também as da própria escola em que as montagens aconteceram. Nesse sentido iniciamos a inserção do inventário de figurinos no *blog*, criando uma aba chamada “Coleções” com o objetivo de viabilizar o empréstimo deles aos alunos, de maneira cuidadosa e respeitando as normas sanitárias, para que se abrissem assim possibilidades de uso dos figurinos nas cenas de casa.

### Ideia incompleta

Em 2019, outro projeto de extensão do TU, chamado “Teatro no Ar”, entrevistou sete grupos teatrais de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro, ocasiões em que parte da nossa equipe acompanhou as entrevistas, inicialmente para um simples registro. Ao analisarmos o que tínhamos nas mãos, percebemos que “a ideia eterna incompleta na experiência instantânea” retornava – nessas entrevistas, nesses vestígios –, recuperava a cena teatral. E que o rever as entrevistas implicava compartilhamentos passíveis de aprendizado em diversos níveis e assuntos.

Produzimos, então, 50 episódios da *web-série Mistura*, disponibilizada em nosso *site* homônimo e nas redes sociais do TU, os quais têm, em média, 6 minutos de duração e versam sobre os diferentes atravessamentos das artes: raça, gênero, sexualidade, territorialidade, além de evidenciarem os processos de produção teatral e do próprio viver de arte no Brasil na atualidade, tendo atingido mais de 12.000 visualizações. A produção da *web-série*, desde a fase de entrevista até o lançamento dos episódios, envolveu 14 estudantes, 3 técnicos e 2 professoras.

## Memória indutora

Mesmo em uma escola de teatro, capaz de abrigar diferentes realidades, percebemos uma tradição branca eurocêntrica e elitista, tema que é sempre objeto de reflexões, principalmente pelo alunato. Partindo do conceito de Bete Rabeta – segundo o qual é possível estimular e induzir a memória –, criamos, no *blog*, um espaço de publicação para discentes, docentes e ex-alunos<sup>12</sup>. A ideia foi criar um território democrático e dialógico em que todos/as/es pudessem escrever sobre questões que, em conversas, informalmente, já vinham sendo debatidas a partir do teatro – mas não somente dele – e que precisam ser amplamente discutidas.

Na construção do *blog*, costumamos seguir um procedimento interno: (i) convite, (ii) preenchimento de formulário, (iii) envio do texto, (iv) revisão e (v) publicação. Todo esse processo é feito com muito afeto, muito cuidado, e é conduzido pelo diálogo. Desse modo, tentamos fazer as interconexões possíveis no envolvimento de artistas e de estudantes para que colaborem com o *blog*, enviando seus textos livremente. Importante mencionar, neste ponto, que a revisão nada mais faz do que apontamentos e sugestões. Não adotamos, portanto, uma perspectiva redutora, muito menos uma postura de censura em um texto que está inserido em um universo particular de teorias, de práticas e de vivências.

A ideia é, de fato, desenvolver um espaço que seja mais acessível aos alunos do que o acadêmico; onde as linguagens possam ser livres e mais palatáveis, partindo das vivências de cada pessoa que escreve. Contamos, nesse processo, com uma pluralidade de artistas, discentes, docentes e grupos teatrais. A dinâmica textual é diversa: orbitando entre ensaios, poesias, artigos e traduções, as narrativas envolvidas nos textos permeiam variados aspectos sobre

---

<sup>12</sup> A utilização de uma terceira letra (“e”) para se referir a todos, sem particularizar gênero, é algo que consideramos importante principalmente no contexto do TU.

as artes, em particular, e sobre a sociedade de um modo geral. Até o momento, foram publicados mais de 70 textos de artistas da cena.

Todas essas perspectivas livres convergem para um ponto comum: o diálogo democrático sobre as artes. Nesse sentido, é possível observar, no *blog*, discussões sobre processos criativos, teatro e pandemia, antirracismo e artes cênicas, novas epistemologias nos cursos de teatro e de dança, teatro e infância, desafios do chamado “novo normal”, criado pela pandemia da Covid-19, entre tantos outros temas.

### Considerações finais

O *Mistura* nasce dentro do TU como uma plataforma possível para reverberar as memórias, narrativas e, conseqüentemente, os arquivos que garantam o lugar de um olhar único, tradicional e tipicamente institucional. Trata-se de um trabalho de registro e de pesquisa, expandindo visões e perspectivas sobre os mais diversos aspectos que atravessam as artes. Por isso, sua contribuição com esse movimento de registro e de expansão é muito importante para nós. Espera-se, com essa plataforma, estimular a concretização acerca desse espaço de memória que arquiva, mas também apresenta formas de ver/ler/criar e recriar o mundo em que vivemos. Além de ser uma forma de resgate dos vestígios do passado para inter-relacioná-los ao presente, trazendo questões emergentes de nossa época, ele também permite mirar o porvir, mirar o futuro. Tudo isso a partir de tessituras e tramas coletivas que refletem perspectivas plurais, sem nenhum juízo de valor.

## Referências

BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. São Paulo: Ed. Liberdade, 2002.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicolas. *A arte secreta do ator*. São Paulo/Campinas: Editora Hucitec/Editora da Unicamp, 1995.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 222-232.

RABETA, Bete. Memória e culturas do “popular” no teatro: o típico e as técnicas. In: *O percebejo: teatro e cultura popular*. Rio de Janeiro: Unirio, 2000, pp. 3-18.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

STALLYBRAS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória e dor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008

# O TEATRO CONTRA O PODER: DOIS IMPERADORES NA MIRA DA CENA DOCUMENTAL

DANIEL MARTINS ALVES PEREIRA

**RESUMO** O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, contém não somente a propositura de uma arte dramática política e popular, mas também as bases de uma cena documental, na delicada fronteira entre o real e a ficção – fenômeno que se observa desde as suas primeiras experiências com o Teatro Jornal, ainda no regime militar. Tomando o encenador brasileiro como ponto de partida (muito mais do que como método), este artigo se debruça sobre duas práticas de teatro-educação realizadas por seu autor no Brasil pré-pandêmico – e vinculadas a sua pesquisa de doutorado –, de modo a investigar formas teatrais que privilegiem as horizontalidades dos discursos, a democratização e apropriação dos meios de produção teatral, o protagonismo dos sujeitos por meio de suas memórias e, sobretudo, a potência das artes cênicas na contestação das estruturas de poder. Na trilha desse pensamento, e tomando como norte o chamado drama documental, este estudo busca compreender a aparição e os mecanismos do real em cena, de modo a apreender possibilidades no âmbito da Educação. Afinal, se o teatro é a arte do efêmero, a manifestação do documento nos palcos toca outros domínios que não o do mero registro factual. O documento posto em cena, mais do que o resgate histórico ou a fatura de um levantamento museológico, é o fragmento de um discurso político de conscientização e resistência.

**PALAVRAS-CHAVE** Teatro Documental; Augusto Boal; teatro-educação; memória.

## Ensaio para a Vida

Augusto Boal inicia o *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (2011) com uma história que bem poderia passar por anedota: o caso do prefeito de Godrano. Em 1977, no sul da Itália, o encenador brasileiro trabalhava formas teatrais com os camponeses da região; e o resultado desse trabalho culminou em uma peça que, naturalmente, mostrava o prefeito da comuna como “o grande opressor dos pobres” (BOAL, 2011, p. 23). Como se sabe, o Teatro do Oprimido – e, em específico, o Teatro Fórum, que é uma das suas variantes possíveis – é uma forma

de teatro popular que trata das relações entre os opressores e os marginalizados da sociedade. Normalmente realizado em locais abertos e públicos, o espetáculo é interrompido em determinados momentos estratégicos em que são deflagradas situações reais de opressão, e os atores convidam o público para que assuma os papéis dos oprimidos e continue a cena, de modo a pensar alternativas e fomentar o debate sobre o teatro e as estruturas de poder. Nas palavras de Boal (2011, p. 19),

[...] os espectadores – aos quais chamamos de *Spect-atores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias, que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo.

Era exatamente essa prática, de cunho político e libertário – foco das ações de Boal –, que os trabalhadores da Sicília realizavam naquela ocasião. Uma curiosidade relatada pelo encenador brasileiro, no entanto, dá o tom anedótico na narrativa: em uma das apresentações da peça, estava sentado na plateia justamente o prefeito da cidade de Godrano, o verdadeiro, em carne e osso, assistindo ao espetáculo em que ele era personagem – e não qualquer personagem, mas o vilão da peça. E então, no momento da mediação, quando a plateia foi convidada a entrar em cena e corporificar os papéis, ele, o chefe executivo, pediu o palanque, mas não para substituir “o protagonista-oprimido como é nosso costume, mas o personagem do prefeito – ele próprio – para melhor justificar suas ações” (BOAL, 2011, p. 23). O fato é que, quando o prefeito passou a representar o próprio papel, não mostrou um outro viés, a “interpretação correta” para uma personagem “mal compreendida”. De forma alguma. Ao contrário do que se poderia esperar, sua *leitura* intensificou ainda mais a opressão. Por certo, a hostilidade, a truculência, o patriarcalismo e a manutenção de privilégios se tornaram ainda mais evidentes com o opressor interpretando a

si mesmo no teatro: “O Prefeito era perfeitamente consciente do que fazia” (BOAL, 2011, p. 23) e, ainda assim, continuava fazendo. Ciente de seu comportamento opressor, negava-se à escuta e à transformação.

Para Boal (2011, p. 24) – palavras chocantes, porém não surpreendentes –, trabalhar “com esse homem seria tempo perdido [...] Lutar contra ele sim valia a pena”. A horizontalidade dos discursos, a empatia e o empoderamento das vozes periféricas não seriam possíveis ali. O diálogo – base da vida e do teatro – não poderia acontecer em um cenário onde a palavra do opressor se quer fazer à força: “O diálogo é, por natureza, o domínio do teatro”, e esse entrelaçamento de vozes é condição de primeira grandeza dentro e fora da cena (BOAL, 2009, p. 124). Larrosa talvez visse aqui aquele curioso efeito de poder em que se faz valer não só o *discurso* do mais forte, mas também a *anulação do silêncio* do oprimido, no (ab)uso de respostas mecânicas, da repetição e da saturação de um mundo que as classes dominantes querem impor aos desprivilegiados:

Essa forma de anulação do silêncio também é um efeito de poder. O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas as incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade (LARROSA, 2019, pp. 61-62).

O prefeito da cidade, ao pleitear o protagonismo da cena, no *burburinho* que reproduz as mesmas velhas estruturas de poder, é a piada pronta: a tentativa quase sutil de reprodução e imposição dos barbarismos que instituem a palavra de ordem. Ora, pensando justamente em formas teatrais que permitam enfrentar essas estruturas de poder – no uso da fala, do diálogo e na apropriação dos meios de produção teatral –, convido o leitor a se debruçar sobre duas experiências que realizei no campo do teatro-educação em 2019, no Brasil pré-pandemia. Se, como quis Boal, o teatro é um ensaio para a vida real, cabe aqui um olhar mais apurado

sobre suas práticas em sala de aula, de modo a incorporar a potência pedagógica que lhe é própria. A aprendizagem por meio da cena.

### **Brecht e Borges: o campo documental em duas tentativas**

Em contextos singulares, ambas as experiências aconteceram na cidade de Limeira, no interior de São Paulo. Nenhuma toma o Teatro do Oprimido enquanto método, mas assumem, tanto uma quanto outra, as palavras de Boal como inspiração. E caem, as duas, quase por acidente, nas teias daquilo que chamo aqui de cena documental, como veremos a seguir. A primeira se refere a uma vivência com meus alunos – jovens e adolescentes – do Teatro Escola, espaço que dirijo e onde leciono artes dramáticas em Limeira. Na ocasião, trabalhávamos a peça curta *O mendigo ou o cachorro morto*, do dramaturgo alemão Bertolt Brecht, que narra a história de um imperador que, saindo em cortejo para comemorar a vitória armada contra seu adversário, depara-se com um indigente em seu caminho. O imperador brada a infelicidade de, num desfile de solenidade tão importante para o reino, encontrar um miserável em sua porta, “fedendo a miséria” (BRECHT, 1986, p. 167), um pobre coitado que lamenta a morte de seu cão. O diálogo que é travado brevemente entre os dois mostra, de modo inusitado, a insolência do mendigo, que parece não ter medo do imperador – as palavras daquele revelam a inutilidade deste: “Não existe imperador. Só o povo pensa que existe um, e só um único homem pensa que é imperador” (p. 169). O monarca, desconcertado, vai embora e decide poupar a vida daquele miserável plebeu, dizendo que “você estragou o dia mais belo da minha vida. Eu não devia ter parado. Piedade não leva a nada. A única coisa que vale em você é a coragem de falar comigo nesses termos” (p. 172). Sozinho em cena, o indigente torna a pensar em seu cão. Antes de se retirar, por meio de sua movimentação, percebe-se pela primeira vez que o mendigo é cego.

Para a realização desse exercício cênico junto aos alunos do Teatro Escola, tomei como inspiração outra importante vertente da obra de Augusto Boal: o Teatro Jornal. A exemplo das experiências do Living Newspaper, na Nova York dos anos 1930, o Teatro Jornal “desenvolvia nas suas práticas encenações de notícias de jornais. Os integrantes tomavam as notícias diárias de jornais e as exploravam artisticamente, revelando suas contradições, objetivos, análise crítica dos fatos” (GIORDANO, 2014, p. 25). No auge do regime militar, Boal (2011, p. 18) desenvolveu uma prática de “transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais”, de modo a desmistificar a “pretensa imparcialidade dos meios de comunicação”. Foi com esse espírito que separei diferentes títulos da imprensa, publicações passadas e recentes, de circulação nacional ou local, e, num certo encontro, pedi ao elenco que folheasse os jornais, ou mesmo que navegasse pela internet em busca de uma nova roupagem para o texto de Brecht – uma *nova roupa para o Imperador!* –, ou seja, que procurasse nas notícias uma via para *O mendigo ou o cachorro morto*. Dentre as inúmeras possibilidades e propostas que ali surgiram, vale destacar a nota, selecionada por um grupo de alunos, que informava que João Dória, então prefeito da cidade de São Paulo, com jatos de água, espantou moradores de rua da Praça da Sé na madrugada mais fria do ano. Uma empresa de limpeza terceirizada assinou a atrocidade.

A provocação que fiz ao coletivo, no entanto, não consistia somente no desafio de “traduzir cenicamente as notícias de jornais” ou de vislumbrar “pontos de vista antagônicos” sobre o relato (SOLER, 2010, p. 65). Se, como defende Boal (2011, p. 18), um jornal “usa técnicas de ficção, tal como a literatura” – razão pela qual olhamos com desconfiança para a sua pauta –, será que a dramaturgia, de forma especular, não poderia também incorporar, em cena, os domínios da comunicação jornalística em seus pressupostos? Como contar ao mesmo tempo a trama de Brecht e a notificação da imprensa? Como abordar

analiticamente a notícia na cena? Onde estaria, neste recorte, a fronteira entre ficção e realidade – ou entre o documental e o fantástico? São essas algumas das inquietações com as quais nos defrontamos ao lidar com

[...] a presença do documental e do imaginário em cena. Este jogo interseccional, na fronteira entre o real e a ficção, pode alimentar os argumentos que cercam a prática do teatro documentário e suas possíveis contribuições no âmbito da educação (PEREIRA, 2019, p. 14).

Impossível esmiuçar aqui todas as soluções cênicas encontradas. Contento-me com um breve relato: o exercício se iniciava com um áudio (extraído da internet) noticiando a vitória do candidato João Dória sobre Fernando Haddad à prefeitura de São Paulo; e, logo na sequência, a personagem do imperador entrava em cena com a fala inicial da peça: “No momento em que vou celebrar o meu triunfo sobre o meu maior inimigo, quando o país mistura o meu nome com o fumo negro do incenso, há um mendigo sentado diante de minha porta fedendo a miséria” (BRECHT, 1986, p. 167). Mariana<sup>13</sup>, atriz que interpretava o imperador, entrava em cena com uma mangueira de bombeiros (adquirida em um descarte), e o seu caminhar em cena, entrelaçado às marcações do cortejo, criava uma espécie de teia, que ia se fechando em volta do morador de rua. Além de Mariana e Ivan (que interpretava o morador da Praça da Sé), participaram vários outros alunos na composição do séquito que acompanhava o monarca. Na nossa versão, contudo, ao invés de portarem espadas ou armas de fogo, entravam com vassouras e rodos: uma espécie de esquadrão da *limpeza*. O mais curioso nesse amálgama foi a forma como o texto literário, sem alterações, vestiu *à letra* o corpo da matéria publicada – quando, por exemplo, discutíamos as motivações da sandice higienista de Dória, expulsando os moradores de rua do espaço público com jatos de água, Ivan já puxou a resposta citando, de memória, o próprio texto

---

<sup>13</sup> Todos os nomes dos alunos são fictícios.

brechtiano: “você deve ser cego, surdo e ignorante. Ou é maldade sua” (BRECHT, 1986, p. 168). A conexão literal mostra não só a triste atualidade do texto original, mas sobretudo a proposta de Brecht de um fazer teatral que não se desloca da realidade. Como escreveu em seu diário Elisabeth Hauptmann (1962, *apud* ROSENFELD, 2011, p. 147), colaboradora de Brecht, quando “se vê que o nosso mundo atual já não se ajusta ao drama, então o drama já não se ajusta ao mundo”. O teatro não pode ser separado da vida.

A segunda experiência foi realizada com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Administração e Artes de Limeira (FAAL), num curso de extensão que ofereci no ano de 2019 e que, posteriormente, tomei como objeto de estudo de minha pesquisa do doutorado em Educação (em andamento) na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tratava-se de uma oficina teatral que trazia elementos do teatro político, do teatro épico e do Teatro do Oprimido, além de beber na autoficção e no drama documental. Foram dez encontros marcados por jogos teatrais, dinâmicas, exercícios de teatro físico e – o momento-chave do processo – rodas de histórias. Semanalmente pedia para que os alunos me trouxessem as suas “histórias necessárias”, que deveriam ser socializadas ao grupo e, na sequência, materializadas por meio da cena. São histórias pessoais, do território íntimo, voltadas mais para o *microsocial* do que para o *macro*. Naquele momento singular, na troca de relatos e no constante exercício da escuta, fazíamos o acolhimento dessas histórias por meio do teatro. Era um momento de elaboração do vivido, mas também de pensar nessas histórias teatralmente, a fim de operar a compreensão e a transformação de nossas ações.

Novamente, dentre tantas passagens preciosas e únicas, chamo a atenção para a história de Luísa, que dividiu com o grupo um episódio de censura ao seu trabalho artístico, fato que deixou marcas profundas na sua trajetória. Luísa desenvolvia – e ainda desenvolve – uma linguagem artística voltada para o

erotismo; e gosta de fazê-lo com um toque minimalista que lhe é característico, de modo a evidenciar o encontro dos corpos pela simplicidade da linha. Evidentemente, o desenvolvimento desse trabalho já encontrou diversas barreiras, e a primeira delas foi a própria artista, que levou muito tempo para conseguir aceitar a sua arte e defendê-la. O marco dessa virada aconteceu em dezembro de 2018, quando seus trabalhos foram selecionados para a tradicional exposição dos alunos da FAAL, que acontecia anualmente no Museu Pedagógico Municipal, no centro da cidade. Luísa narrou os episódios que antecederam a Mostra – preparação dos originais, montagem da expografia e os bastidores com colegas e professores – como uma verdadeira realização: a conquista de um espaço que era devidamente seu e do qual agora finalmente se apropriava por meio da aceitação da sua arte.

Entretanto, se o processo de montagem da exposição marcou simbolicamente as conquistas pessoais de Luísa e as vitórias sobre seus bloqueios, o que veio a seguir é de uma violência sem tamanho: censura, polêmica e escândalo. Por meio de uma denúncia anônima, à véspera da inauguração, um vereador da bancada evangélica da cidade entrou no espaço do Museu, em horário de almoço, a fim de flagrar as tais obras escandalosas. A montagem não havia sido concluída e, portanto, os quadros eróticos ainda não tinham sido colocados em sala especial, devidamente sinalizada, como mandam os protocolos para obras com conteúdo sensível à menoridade. O membro do legislativo não hesitou em fotografar os desenhos e expô-los nas redes sociais, denunciando a “vergonha” da veiculação de tais obras em espaço público voltado para a circulação de famílias e menores. O desfecho da história é pesaroso: a instituição, ciente da delicadeza do assunto, depositou a responsabilidade da decisão nas costas da aluna, que, por fim, optou por não expor seus trabalhos naquele tradicional e aguardado evento. Luísa compareceu

à noite de abertura, mas as paredes dedicadas ao seu trabalho expunham somente molduras vazias. Esta seria a sua primeira exposição.

Para a elaboração desse exercício cênico (que, como no caso anterior, não é um espetáculo e teve circulação restrita à sala de aula), trouxe aos alunos um desafio a mais: li, em meio à roda, o ensaio “A muralha e os livros”, presente em *Outras inquisições*, de Jorge Luis Borges. Nele, o escritor argentino se lança à arte da conjectura, buscando entender as razões que levaram o primeiro imperador da China unificada, Qin-Chi Huang-ti, a construir a imensa muralha chinesa e, igualmente, a destruir todos os livros anteriores a ele. A ideia de associar o mesmo monarca às duas ações – a construção e a destruição em larga escala – é o que de fato inquieta Borges (2007, p. 12): “A muralha tenaz que neste momento, e em todos, projeta seu sistema de sombras sobre terras que não verei é a sombra de um César que ordenou que a mais reverente das nações queimasse seu passado”. Novamente, a construção da cena promovia o encontro da realidade factual com o texto literário; mas agora, contudo, a parte documental tocava os domínios do *microsocial* e do *autobiográfico*; e o elemento literário não era mais um texto dramático ficcional, e sim, um ensaio de envergadura histórica. Além disso, o ponto de partida não era mais a literatura, e sim, um relato concreto. Era a literatura que surgia como aporte para o documental, e não mais o contrário.

Diversamente do que eu poderia supor como o caminho mais óbvio (ou previsível), a proposta cênica que recebi dos alunos fugia por completo de uma composição naturalista. A cena passava longe da divisão clássica de personagens, encadeamento cronológico dos fatos ou cenários realistas. Munida de folhas de papel *kraft* e carvão, a aluna fazia seus desenhos eróticos em tempo real – o tempo da cena –, enquanto os demais intercalavam falas de Borges e se apropriavam dos esboços. Ao final, todas as folhas de papel *kraft*, cobertas com linhas sensuais em carvão, postas verticalmente uma seguida à outra, formavam uma imensa

muralha, que cercava Luísa. Se apropriando do texto de Borges, conseguiram materializar em cena uma história real. A *muralha erótica* improvisada era a resposta que o elenco dava ao conservadorismo e à censura. Em uma das folhas de papel *kraft*, um dos alunos escreveu com carvão: “Talvez a muralha fosse uma metáfora” (BORGES, 2007, p. 11). Ali, aprendi que a memória, aliada à potência do teatro, pode se transformar em um poderoso documento para as artes e a Educação. E que o território das sensibilidades e afetividades também é político.

### Documento em cena: mais perguntas que respostas

Essas duas vivências, cada uma à sua maneira, certamente foram o pivô da minha aproximação com aquilo que hoje nós chamamos de Teatro Documental –, e talvez aqui caiba uma breve e arriscada definição. Diante da proliferação de nomenclaturas, Maria Ley-Piscator, viúva do encenador e pai da cena documental Erwin Piscator, disse que os “intelectuais escreveram sobre o teatro épico atribuindo-lhes nomes diferentes como teatro político, teatro documental, teatro engajado, peça atual (*Zeitstück*), palco de Piscator, peça didática (*Lehrstück*)” (LEY-PISCATOR, 1967, *apud* MALINA, 2017, p. 278) e que, talvez, estejamos realmente diante de uma mesma forma teatral, que carrega, sob diferentes alcunhas, sutis diferenças; mas todas sob a égide de uma mesma arte dramática política e transformadora. Marcelo Soler defende o uso da palavra *campo* (e não *gênero*) associada ao documentário, posto que o vocábulo “remete a um vasto espaço sem uma fronteira visivelmente delimitada [...] não se refere a uma área com rígidos contornos e permeada de definições, mas a uma possibilidade de lugar destinado à reflexão” (SOLER, 2015, p. 16). Esse é o território que pisamos quando falamos da cena documental – um lugar onde delimitar conceitos pode representar um perigo.

Nesse difícil jogo entre querer compreender um termo mas sem aprisioná-lo, cumpre assinalar que tratamos de uma forma teatral baseada na pesquisa de fontes e registros documentais que recuperam uma dada realidade. Sua dramaturgia, portanto, é constituída com base nessa pesquisa. O teatro documental difere do drama naturalista: este tem um pano de fundo histórico, aquele, um compromisso histórico. É uma forma teatral que carrega um significado político patente. Faz uso, muitas vezes, de recursos tecnológicos – projeções ou gravações – que servem como comprovação documental do tema tratado. Uma arte popular e engajada que, não raro, trabalha com não atores – e aqui evocamos novamente Boal, na horizontalidade das relações no teatro, na quebra das hierarquias e na necessidade de não só discutir questões de classe, como também, dar o protagonismo ao povo. Essa profunda conexão identitária entre o elenco e o tema do espetáculo, bem como a investigação que (na melhor trilha de Benjamin) regata os acontecimentos para além da história oficial, complementa as credenciais do teatro documental. Sim, o risco da conceituação existe, mas são essas algumas das impressões com as quais nos defrontamos quando em contato com esse *campo*, quando tateamos uma forma que não possui contornos nem limites precisos, mas que se faz presente.

As experiências com os dois imperadores – o de Brecht e o de Borges – não só oportunizaram formas teatrais de contestação ao poder, como também trouxeram a possibilidade de, junto ao elenco, problematizar o documento em cena. O que é o documento no teatro? O que é o teatro enquanto forma documental? Um documento do efêmero? Isso é possível? E, sobretudo: De que forma podemos explorar as potencialidades documentais do teatro na esfera da educação?

A primeira experiência, a partir do texto de Brecht, talvez possa parecer mais convencional aos olhos do drama documental: ou seja, a partir de recortes

da imprensa, fez um *levantamento de fontes* e buscou identificar as opressões e estruturas de poder que permeiam as relações de classe. Trouxe-nos, contudo, um dado novo que foi o componente literário. A possibilidade de pensar o Teatro Jornal e, ao mesmo tempo, não abrir mão da ficção, cria um jogo interessante de (re)construção do passado. Tanto a ficção quanto o jornalismo são artifícios, feitura por meio de símbolos, e não o fato em si. São construções. Mas, enquanto tais, permitem o desvelamento de novos olhares. A literatura ressignifica a ideia de documento.

Quem documenta quer construir o passado. O passado não está dado, ele é *a nossa construção daquilo que foi*. Assim, quando eu documento, estou construindo o passado. E, da mesma forma que carregamos a ideia equivocada do passado enquanto *algo dado*, também tratamos comumente o documento como *o registro daquilo que aconteceu*. Ora, o documento – argumenta Soler (2010, p. 48) – é menos um registro do que um ponto de vista: “a atenção para a criação de um ponto de vista [...] a articulação diferenciada, que parte de uma clareza no posicionamento em relação ao assunto alvo da documentação”. O documento, assim como o passado, é uma construção.

A segunda experiência, com Borges, talvez possibilite a desmistificação desse documento (se o documento não é *algo dado*, pressupõe-se que seja algo *fluido*). Daí o foco dessa experiência estar na oralidade das narrativas (mais do que em projetores e demais recursos cenotécnicos); daí a ideia de buscar o documento internamente, nas rodas de histórias (e não externamente, nas pesquisas em jornais ou registros). O documento agora é produzido em tempo real, por meio das narrativas, as “histórias necessárias”. Não é algo externo, pois nasce da cena. O documento não é poeira do passado: ele fala ao presente. E, para tanto, pode ser construído no presente, por meio do relato e da composição cênica. Para compreender essa fluidez, talvez seja importante enfatizar que, na

cena teatral, documento nem sempre é *papel*. Nem sempre é certidão lavrada em cartório ou texto com o beneplácito da editora. Documento pode ser uma roupa, um utensílio, uma história contada ou as linhas de carvão que dançam nas mãos de Luísa. Não só os desenhos no papel, mas os gestos que dão vida a eles: “*Arte é processo; obra de arte é objeto, coisa*” (BOAL, 2009, p. 153). A cena teatral não é apenas o lugar da *explicitação* ou *deflagração*: ela também é o lugar da *construção* desse documento.

Por fim, uma última pergunta – talvez ainda sem resposta – refere-se ao uso do documento na prática do teatro-educação, no que toca aos seus princípios motivadores. O documento está a serviço de quê? Para além de critérios estéticos e procedimentos estilísticos, o que movimenta as placas tectônicas do teatro para a inserção do real e da memória em cena? O depoimento de Luísa, ao fim do exercício, talvez traga uma luz:

[...] de certa forma eu queria que as pessoas entendessem, que olhassem com cuidado para aquilo [...] E quando eu contei a história pra vocês, e a gente começou a montar a cena e criar em cima disso, aconteceu exatamente como eu queria que tivesse acontecido. Que [aqui] as pessoas entenderam o que era, as pessoas tiveram... assim... sabe... a mesma sensibilidade pra falar das coisas. [...] Então eu acho que a gente conseguiu criar uma coisa que ficou bonita assim, sabe? Não é agressivo. Porque sempre... as pessoas vêm me perguntar: “Ah, por que você não foi lá e falou um monte, por que você não foi na mídia falar? Por que você não xingou o cara [o vereador] no dia? Por que você não foi lá socar a cara dele?”. E não é isso que eu queria fazer, sabe? Eu não queria ter esse tipo de atitude. Eu queria responder com arte e não sabia como. E eu acho que esse é o *como* eu queria, sabe? (Luísa, 2019, registro em áudio).

Pelo nosso direito de existir enquanto memória – e de sobreviver à surda marcha de imperadores, prefeitos ou vereadores –, documentamos. Para fazer ouvir a sua voz é que o real invade a cena. Documentar *a serviço de quê?* Fica o nosso apelo para que o documental, em cena, não obstante as suas diferenças

estéticas, esteja a serviço de uma mesma luta: contestar o poder. Porque o poder não pode nos fazer calar. Não mais.

## Referências

- BOAL, Augusto. *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BORGES, Jorge Luis. *Outras inquisições*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRECHT, Bertolt. *Teatro completo*. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIORDANO, Davi. *Teatro documentário brasileiro e argentino: o biodrama como busca pela teatralidade do comum*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MALINA, Judith. *Notas sobre Piscator: teatro político e arte inclusiva*. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- PEREIRA, Daniel Martins Alves. Teatro documentário: lugares da memória na pedagogia da não-ficção. In: *Anais eletrônicos do IX SEMINÁRIO NACIONAL DO CMU – Memória e histórias locais: esquecimento, diversidades culturais e identidades*. Maria Sílvia D. Hadler *et al.* (Orgs.). Campinas: CMU, 2019. Disponível em: <[ixseminarionacionalcmu.com.br](http://ixseminarionacionalcmu.com.br)>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- SOLER, Marcelo. *Teatro documentário: a pedagogia da não-ficção*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- SOLER, Marcelo. *O campo do teatro documentário: morada possível de experiências artístico-pedagógicas*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2015.

# PESQUISAS E PRÁTICAS EM CINEMA, INFÂNCIAS, MEMÓRIAS E ARQUIVO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ADRIANA HOFFMANN  
CLAUDIA TEBYRIÇÁ  
KARLA BECK

**RESUMO** No presente artigo, buscamos trazer alguns dos diálogos possíveis entre cinema, infâncias, memórias e arquivo, recuperando debate ocorrido no contexto do V Simpósio Arquivos & Educação e IV Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos, em 2020. Iniciamos o artigo trazendo uma discussão sobre pesquisas com cinema em geral, seguimos abordando uma experiência envolvendo as infâncias e o cinema de arquivo, e finalizamos dialogando sobre entrelaçamentos que podem ocorrer entre o cinema, a Educação e os acervos documentais, uma dimensão que está de diferentes formas nas práticas e pesquisas de quem trabalha com cinema na escola ou em instituições educativas e culturais em geral.

**PALAVRAS-CHAVE** cinema; arquivo; memórias; infâncias.

Este artigo se propõe a resgatar alguns dos diálogos possíveis entre cinema, infâncias, memórias e arquivo a partir do debate ocorrido na mesa “Cinema e produção de conhecimentos educacionais em diálogo com memórias e acervos documentais”, cujas debatedoras foram as autoras deste texto, com mediação de Claudia Bortolato. A mesa se inseriu no contexto do V Simpósio Arquivos & Educação e IV Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos, tendo ocorrido em outubro de 2020, em contexto virtual determinado pela quarentena imposta ao Brasil pela pandemia mundial de Covid-19. O debate iniciou-se com a professora Adriana Hoffmann, que trouxe sua experiência como coordenadora do grupo de pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação (CACE) e que já teve dois projetos de pesquisa articulados à reflexão

sobre práticas e pesquisas acerca do cinema na escola, gerando publicações<sup>14</sup> a respeito das pesquisas finalizadas<sup>15</sup>. Na mesa, ela inaugurou as discussões com a seguinte questão: Afinal, o que seria importante pensar acerca do cinema na escola nas nossas práticas e pesquisas realizadas?

Os projetos iniciados em 2010, agora finalizados e com resultados já publicados, trazem questões que hoje podem ser ampliadas a partir da experiência que vivemos envolvendo a pandemia de Covid-19. Num desses projetos, o foco da pesquisa era a relação de crianças e jovens com o cinema em suas escolas e universidades, considerados seus espaços de formação. Havia nessa época três campos de pesquisa: uma escola de Ensino Fundamental, uma escola de Ensino Médio e o *campus* de uma universidade. Nos três eram feitos encontros ao estilo de cineclubes, com exibição de filmes e debates com cada público participante. Dos resultados desses encontros eram feitas posteriores análises sobre o modo como em cada espaço os sujeitos, crianças ou jovens, relacionavam-se com os filmes e que sentidos construía a partir deles. Muitas vezes um mesmo filme era exibido para os três públicos, e isso nos dava a ideia de como cada público se relacionava com o que era exibido. Com o tempo fomos percebendo como as leituras que cada um deles fazia estavam estreitamente articuladas às suas experiências, suas memórias e ao que cada público valorizava naquele contexto.

---

<sup>14</sup> A esse respeito, ver livro publicado em 2020: HOFFMANN, Adriana; TESCH, Rosane; GNISCI, Vanessa, *Comunicação, audiovisual e educação: narrativas de pesquisa*, Salvador: Editora da UFBA, 2020. O livro pode ser acessado para compra de forma impressa pela Amazon e Estante Virtual e pode ser baixado gratuitamente em formato de *e-book* no repositório da UFBA, disponível em português (<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32359>>) e também com versão na língua espanhola: (<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32612>>).

<sup>15</sup> Grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação), que pode ser conhecido pelo acesso ao *site*: <<https://caceunirio.wixsite.com/cace>> e também ao Instagram: <[@cace.unirio](https://www.instagram.com/cace.unirio)>.

Trazemos como exemplo a exibição que fizemos do filme iraniano *Filhos do paraíso*. Enquanto o público infantil se identificava com as crianças do filme e fazia comentários e sugestões ou emitia opiniões sobre o que é ser criança naquele contexto etc., os jovens já assumiam outra postura e, especialmente os universitários, em sua maioria cursando licenciatura, colocavam-se no lugar da escola ou do professor e pensavam acerca dessas posições no filme. Assim, a leitura do mesmo filme por cada público estava diretamente relacionada ao modo como olhavam aquela narrativa e com quais personagens e posições narrativas se identificavam.

Essa situação foi uma constante nos diferentes filmes exibidos mensalmente durante o período da pesquisa nas diferentes instituições. Percebeu-se claramente como as situações de vida e contexto cultural de cada público eram mediadoras da leitura que faziam. Autores como Martín-Barbero (2001 e 2014) e Orozco (2018) nos dizem há tempos que esse processo de mediação do que nos chega pelos meios de comunicação é uma mediação cultural, que é nossa cultura que medeia as leituras e as escolhas que fazemos. Como nos diz Canclini (2008), o que vemos não está separado do que lemos e do que consumimos. Somos todos leitores, espectadores e internautas dessas múltiplas imagens que nos chegam através das telas, e isso não é diferente com os filmes que hoje tanto podem estar nas telas de cinema quanto acessíveis por outras, como as de TV, computador e celular, agora também especialmente nos canais do YouTube e nas plataformas de filmes, como Netflix e outras menos populares. Autores como Mirzoeff (2016), da área dos Estudos de Cultura Visual, surgida em diálogo com os Estudos Culturais, dos quais Canclini, Orozco e Martín-Barbero participam, ajudam-nos a pensar acerca de como visualizamos o mundo por meio das imagens. Afinal, quem somos e como contamos a partir das imagens e do modo como nos relacionamos com elas?

As pesquisas que trouxemos e as que estiveram na mesa de debates abordam essas formas de relação com as imagens e com nossa construção de memória de como “estamos sendo” com as imagens que vemos. Importante perceber que vivemos numa sociedade *visualizada*, sendo que a pandemia ampliou ainda mais esse nosso relacionamento com imagens e por diferentes telas.

Nesse contexto, cinema, memória e arquivos se relacionam e trazem também para o centro da cena públicos diversos. Que sujeitos são esses que perpassam as imagens das diferentes telas e estão imersos nas histórias vistas nos filmes? Em sua dimensão social, que relação é construída entre memória e arquivos? Como as materialidades dos filmes que guardam histórias de acontecimentos importantes do nosso país compõem o acervo de um arquivo? Como as crianças que veem pela primeira vez filmes antigos, desses ditos “de arquivo”, relacionam-se com eles nesse momento? Como adultos constroem filmes como documentos de memória, que guardam as histórias vividas por comunidades ou populações específicas? Este artigo vai procurar refletir sobre essas questões e dialogar com os meandros que na citada mesa de debate se fizeram presentes.

Na sequência das discussões da mesa “Cinema e produção de conhecimentos educacionais em diálogo com memórias e acervos documentais”, seguiram-se as falas de Karla Lopes Beck, intitulada “No labirinto em preto e branco: diálogos entre crianças e cinema”, e de Claudia Tebyriçá, “*Vila Aliança – memórias em cinco minutos: um filme e suas histórias*”, as quais são apresentadas a seguir.

## No labirinto em preto e branco: diálogos entre crianças e cinema

Quando falamos sobre cinema com as crianças pequenas, em geral, elas relacionam a palavra às salas escuras que frequentam para assistir a filmes. Em um primeiro momento, pode não ocorrer às crianças, e também a alguns adultos, a possibilidade de viver experiências cinematográficas também na escola. O cineclube se apresenta como uma dessas experiências e compreende a prática de assistir a filmes coletivamente e conversar sobre eles. Para Leite,

[...] os filmes e as discussões acerca deles (tanto com os professores como com as crianças), sem seguir qualquer padrão definido, criam espaços bastante ricos de produção de sentidos e de relações entre eles e o universo da sala de aula e da própria vida. De alguma forma os filmes criam “zonas” de discussão, espaços possíveis onde as palavras podem circular longe de verdades predefinidas (LEITE, 2011, p. 29).

A experiência de cineclube que será colocada em diálogo neste artigo ocorreu no ano de 2019, em uma escola de Educação Infantil pública municipal de Campinas-SP, com uma turma de vinte crianças com idades entre três e cinco anos. Enquanto professora da turma em questão, propus ao grupo que tivéssemos um cineclube em nossa rotina, de modo que ele ocorreria semanalmente na sala de referência da turma durante o período de permanência das crianças no ambiente escolar.

Neste artigo, especificamente, proponho colocar em movimento a discussão ocorrida em um dos nossos cineclubes, no qual assistimos aos filmes *The Magician* (1898) e *Le Livre magique* (1900), ambos de Georges Méliès. Ao propor a apreciação desses filmes, parti para a experiência (LARROSA, 2002) tendo dúvidas sobre o modo como as crianças dialogariam com eles. E me perguntava: As imagens em preto e branco vão causar algum incômodo? A narrativa do filme vai capturar a atenção das crianças? Quais diálogos essa experiência de assistir a filmes do início da história do cinema pode suscitar?

A partir de registros em áudio e vídeo da sessão de cineclube em que assistimos aos filmes de Méliès, montei o filme *É mágica* (2019), que servirá de base para a discussão que proponho a seguir.

Antes de pensarmos sobre o diálogo propriamente dito entre as crianças e os filmes, cabe uma discussão sobre a experiência do cineclube e nossa forma de nos colocarmos nela com as crianças. Conforme afirmam Ana Lúcia Ramos e Inês Teixeira,

Não se trata aqui, apenas de organizar sessões de cinema sucedidas por discussões, mas principalmente deixar de assumir uma postura de quem está ensinando alguma coisa para se colocar como acompanhante de uma jornada. Uma pessoa que pode até ter trilhado aquele caminho, mas que ao passar novamente por ele pode ser tão surpreendida pelo que encontra quanto qualquer novato, porque há obras que nos acrescentam muito sempre que interagimos com elas (RAMOS; TEIXEIRA, 2010, p. 18).

O cineclube nessa relação de parceria entre a professora e as crianças é um meio poderoso para nos dar a ver as possibilidades de criação de sentidos ocorridos na infância. Como nos lembram as autoras, é necessário um deslocamento por parte do adulto envolvido nesse processo e que ele não se coloque no lugar de quem vai ensinar algo sobre um filme, mas sim assuma a postura de um companheiro que, fazendo parte daquele coletivo, vai dialogar com o grupo sobre a obra cinematográfica.

Essa abertura demandada do adulto reverbera também na organização da experiência. A proposta original do cineclube envolve a apreciação de um filme e posteriormente a discussão sobre ele, mas, quando falamos em assistir a filmes com crianças pequenas, essa organização precisa ser revista. Como registrado no filme *É mágica*, que expõe nossa experiência no cineclube, não houve a intenção de estabelecer uma rigidez em relação ao momento em que as crianças poderiam falar sobre o filme. No caso delas, as elaborações sobre a obra cinematográfica ocorrem durante a exibição, e não apenas após o término.

Propor um cineclube com crianças esperando silêncio e corpos inertes em uma sala escura pode ser muito decepcionante para um adulto acostumado apenas com as sessões tradicionais de cinema. Galzerani, fazendo defesa de uma verdadeira aproximação na relação entre os adultos e as crianças, afirma:

A minha proposta, inspirada pelo próprio Benjamin, é que questionemos o nosso olhar relativamente à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato deste universo infantil. Que saibamos romper esses muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo do adulto e o mundo da criança. Universos tão distintos, tão hierarquizados (GALZERANI, 2002, p. 65).

É necessário estar junto às crianças, ouvindo-as e vivendo com elas; estar presente e disposto a ser deslocado pelas culturas da infância. O cineclube, nesse sentido, não envolve apenas assistir a filmes e discutir sobre eles. Mais do que isso, o cinema “remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades” (RAMOS; TEIXEIRA, 2010, p. 8).

Nesse sentido, estabelecer a prática de cineclube com crianças pequenas, acolhendo suas formas de se relacionar com os filmes é, em certa medida, subverter o sistema que quer estabelecer o espectador apenas como consumidor passivo das obras cinematográficas. Enquanto professora da turma e companheira do grupo nas discussões, desejei estar aberta às possibilidades que poderíamos explorar nessa experiência de assistir a filmes juntos, num movimento de acolhida das narrativas infantis em suas especificidades, tanto no que se refere ao conteúdo de suas falas, quanto ao momento em que elas se apresentavam na sessão de cineclube.

A partir dessa escolha e, portanto, escutando atentamente o que as crianças diziam assistindo aos filmes de Méliès, destaco primeiramente a fala de um dos meninos da turma, quando durante a sessão ele diz: “Eu nunca vi esse tal de filme, eu nunca vi na minha vida”. Essa fala nos dá pistas sobre as obras

cinematográficas que as crianças acessam na escola e pode nos deslocar em relação às nossas escolhas e ao que julgamos chamar a atenção das crianças. Será mesmo que precisamos sempre escolher animações ou filmes coloridos musicais para as crianças assistirem? A experiência descrita nos mostra que podemos nos arriscar e ir além dos filmes feitos especificamente para crianças. Filmes que não sejam coloridos, dialogados e musicais também podem ser acessados pelas crianças e incentivar que outras discussões sejam levantadas na escola.

Galzerani (2002), apresentando a concepção de sujeito que emerge em sua leitura de Walter Benjamin, revela sua aproximação de Freud quando põe em ação a noção freudiana de atenção flutuante como —

[...] pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta uma alteridade sempre renovada ao objeto. Neste sentido, concebe a verdade, não como adequação, ou possessão, mas como “contemplação”, como “atenção” intensa e leve (GALZERANI, 2002, p. 63).

Nesse estado de atenção flutuante, os sujeitos, e mais propriamente as crianças, contemplam o que está à sua volta – no caso da nossa experiência, o filme. Não é o domínio que elas exercem quando assistem a um filme, mas a contemplação. As falas infantis que pipocam durante a sessão de cineclube são indícios desse outro modo de assistir a filmes e apontam a possibilidade de acolhermos as produções de sentidos infantis.

“É uma bruxa!”

“É um vô!”

“Eu acho que é um pirata velho.”

“Eu acho que vai aparecer uma princesa. A bela.”

“É mágica.”

“Simsalabimbim.”

“A gente tem uma varinha e faz mágica.”

Essas e outras frases ditas pelas crianças durante a apreciação dos filmes nos dão pistas de como a infância cria brechas para a produção de conhecimentos. As crianças, ao assistirem aos filmes, não o fizeram em silêncio; ver filmes com os colegas é antes de tudo estar com seus pares discutindo o que está sendo visto. Não basta ver, é preciso dizer sobre o que se vê, estabelecer uma maneira mais profunda de relação com o filme, narrando, deslocando-se e construindo significações por meio das narrativas. Nesse processo as crianças optam por se aventurar por caminhos desconhecidos, abertas às possibilidades que podem surgir nesse passeio.

Na relação com as crianças, assistindo a filmes com elas, me vejo sendo levada ao labirinto, local de produção das narrativas criadas na infância. Como nos diz Olgária Matos (1990, p. 295), as crianças, como as figuras do forasteiro e do *flâneur*, “fazem a experiência de um mundo sem ponto fixo e não se deixam subjugar pelo totalitarismo do sentido único das coisas”. Elas não temem caminhos desconhecidos nem são guiadas apenas pela razão. Ao nos convidarem a explorar labirintos, incentivam-nos a repensar modos de estar na escola e questionar formas únicas de produção de conhecimento. Somos levados a considerar a escolha por uma racionalidade que acolha outras formas de produzir conhecimento, que não se pautem na técnica nem se atenha ao controle (MATOS, 1990; GALZERANI, 2002). A opção por uma outra racionalidade, a estética, pode ser um caminho para compreendermos a produção de conhecimento não como domínio, mas como contemplação.

Nesse sentido, inspirada pelas experiências vividas com as crianças, opto por percorrer caminhos na Educação Infantil que se assemelham mais ao labirinto que à iluminação cartesiana, acolhendo as culturas produzidas na infância de modo a abarcar os sentidos plurais e outras formas de ver produzidos pelas crianças com o cinema.

Com os diálogos que estabelecemos na sessão de cineclube, fui levada pelas crianças a pensar sobre modos de nos relacionar e possibilidades de fazer um filme mágico (usando recursos de ilusão e montagem das imagens em movimento). Esses sentidos levantados por elas nos fizeram, após o final da sessão, buscar uma varinha em nossa sala, já que, segundo as crianças, esse era o objeto necessário para a feitura de mágicas e produção de filmes seguindo essa temática.

Todos os aspectos levantados aqui a partir das experiências vividas no cineclube, me fizeram desejar escapar pelas brechas e, junto às crianças, acolher incertezas surgidas durante o processo de assistir a filmes coletivamente. Explorando o labirinto fui levada também a rever o modo de estar com elas na escola de Educação Infantil assim como repensar as imagens que levamos para serem discutidas no espaço escolar.

### **Vila Aliança – memórias em cinco minutos: um filme e suas histórias**

Para refletir sobre os entrelaçamentos que podem ocorrer entre o cinema, a Educação e os acervos documentais, relato uma história que envolve a produção de um filme documentário de arquivo e sua exibição, que atravessou diferentes momentos da história do Arquivo Nacional. Trata-se do filme *Vila Aliança – memórias em cinco minutos*, criação de Jeferson Cora, um curta metragem que resgata a história de Vila Aliança, sub-bairro de Bangu, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, e que conjuga imagens do acervo do Arquivo Nacional com depoimentos de moradores. O filme foi produzido no âmbito do Recine, Festival Internacional de Cinema de Arquivo, realizado pelo Arquivo Nacional e pela produtora Rio de Cinema, em 2010. O evento ofereceu uma oficina de criação de audiovisual em cuja proposta original os alunos utilizariam o acervo do Arquivo Nacional como fonte de pesquisa e matéria para suas produções. Nove anos

depois, o filme foi exibido na instituição, dentro do programa Arquivo Faz Escola, dirigido a estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e jovens aprendizes. A trajetória desse filme nos revela o potencial das imagens de arquivo, sua capacidade de representação em diferentes discursos e o seu impacto na promoção de conhecimento.

Essa trajetória se construiu em grande parte a partir de pesquisa em fontes primárias do Arquivo Nacional, catálogos, cartazes e outros materiais relativos às atividades do Recine, do Arquivo em Cartaz e do Arquivo Faz Escola na instituição, somada a informações da monografia de Thays Vanessa Lara, um dos poucos trabalhos acadêmicos que analisa os festivais de cinema de arquivo da instituição, e também da entrevista a Jeferson Cora, que concordou com esta publicação.

## O Recine

O evento foi criado em 2002, ano em que o Arquivo Nacional se transferiu para o belo prédio neoclássico, antiga sede da Casa da Moeda, situado à Praça da República, 173, após uma obra de restauração seguindo o projeto premiado do arquiteto Alfredo Britto (1936 -2015). Para inaugurar o anfiteatro no pátio interno da casa, foi proposto por Clóvis Molinari Jr. (1953-2019), servidor responsável pela Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos à época, a realização da Mostra Informativa “Tesouros do Cinema Brasileiro”. A motivação principal para essa proposta alinhou a divulgação dos arquivos audiovisuais brasileiros ao estímulo à criação e difusão de novas produções na área. A exibição de imagens raras também serviria de provocação para promover uma discussão sobre a preservação dos arquivos audiovisuais. Do evento inaugural, realizado em um dia, ao formato de festival, com uma semana de duração, passaram-se apenas dois anos. Na edição de 2004, o festival já apresentava, para além da

mostra competitiva, fórum de debates, oficinas e a publicação da *Revista Recine* (LARA, 2017, p. 30).

Não sendo objeto deste artigo a história do Recine, o que importa aqui ressaltar é a proposta, bem-sucedida, do festival em oferecer uma oficina de criação de audiovisual utilizando como matéria-prima documentos do acervo da instituição. Os curtas-metragens produzidos seriam exibidos na mostra competitiva e, por essa razão, as oficinas ocorriam em período anterior ao festival, cerca de dois a três meses antes, de modo a possibilitar a participação dos filmes, conforme descrito na programação do festival.

Cineastas de referência foram convidados a coordenar essas oficinas, que contaram em sua primeira edição com a participação de Silvio Tendler. Na edição de 2010, as oficinas já tinham contado com cerca de noventa alunos e a participação dos coordenadores, Arthur Omar, Silvio Da-Rin, Vladimir Carvalho, Silvio Tendler, Eduardo Scorel, além dos professores do curso de cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF): Nelson Pereira dos Santos, Aída Marques, Cezar Migliorin, João Luiz Vieira e Fernando Moraes (Programa Recine de 2010). Luiz Carlos Lacerda, Beth Formaggini e professores do curso de cinema da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) também foram coordenadores em outras edições.

Outro aspecto relevante sobre as oficinas diz respeito à seleção dos participantes. Com a intenção de formar um grupo heterogêneo, alunos experientes e novatos eram selecionados para integrar um mesmo grupo. Considerava-se na seleção tanto o contexto social quanto o domínio do candidato na linguagem cinematográfica. A ideia básica era de que essa mistura despertaria um “espírito de colaboração entre os alunos que demonstram um genuíno interesse pela oportunidade que a oficina proporciona” (conforme apresentação da Oficina de Vídeo no *book* de sua primeira edição).

Em 2010, a Oficina de Vídeo foi coordenada pelo jornalista, crítico e pesquisador de cinema Carlos Alberto Mattos. Foram produzidos onze filmes curtas-metragens, entre eles o *Vila Aliança – memórias em cinco minutos*, que iremos investigar melhor adiante.

A parceria entre o Arquivo Nacional e a produtora Rio de Cinema durou até 2014, a partir de quando a primeira passou a promover um novo festival: o Arquivo em Cartaz. Com objetivos similares ao Recine, o novo festival deu continuidade às mostras competitivas, às homenagens, aos debates e às oficinas de vídeo, que em sua nova versão foram renomeadas para “Lanterna Mágica”. Nesta versão, o festival de cinema acrescentou três atividades de cunho educativo: as oficinas técnicas, dirigidas ao público em geral e orientadas por técnicos da casa e convidados, e as mostras Arquivo Faz Escola e Arquivos do Amanhã, dirigidas à formação de um público escolar.

### **Arquivo Faz Escola**

Das novas atividades que incrementaram o Arquivo em Cartaz, vamos nos ater ao Arquivo Faz Escola que, a partir de 2018, passou a integrar as atividades educativas da recém-criada Equipe de Educação em Arquivos, Edarq (Portaria AN n. 291, de 2017).

É preciso registrar que, em seus dois últimos anos, o Recine realizou sessões na Escola Técnica Adolpho Bloch e sessões matinais no auditório do Arquivo Nacional, mediadas por professores, e que podem ser consideradas um protótipo do Arquivo Faz Escola. Na primeira edição do festival Arquivo em Cartaz, em parceria com a Universo Produções, o Arquivo Faz Escola (2015, [s.p.]) foi apresentado como uma exibição gratuita de filmes e documentários brasileiros para estudantes com objetivo de “despertar a consciência do público

escolar para a importância da preservação da memória cinematográfica, assim como promover a utilização do cinema como uma ferramenta de aprendizado”.

Em 2018 o Arquivo Faz Escola extrapolou o âmbito do Festival e passou a integrar as ações educativas da Edarq ao longo de todo o ano. Com inspiração na Lei n. 13.006, que determina a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional integrada à proposta pedagógica das escolas, cresceu o número de sessões dirigidas a estudantes e jovens aprendizes. O objetivo geral da atividade era apresentar o cinema brasileiro como uma fonte de cultura e transmissão de conhecimento, promover o desenvolvimento do senso crítico e estético, possibilitar o debate em torno de temáticas atuais em uma linguagem mais acessível ao público jovem. Com o intuito de apresentar e refletir sobre a história e a cultura brasileiras por meio do cinema, foram convidados professores especialistas nos temas abordados nas sessões, ou personalidades presentes nos filmes (diretor, pesquisador etc.) para uma roda de conversa com os estudantes. Os temas eram planejados de acordo com um levantamento sobre temas transversais à educação, entre os quais, cultura brasileira, etnias, igualdade entre os gêneros, meio ambiente, educação, fatos da nossa história, esportes etc. Os convidados para o bate-papo eram escolhidos com base em suas qualificações técnicas e acadêmicas, seu conhecimento sobre o tema em questão e sua vivência profissional. Outro importante critério era a experiência do professor em projetos educacionais envolvendo crianças e adolescentes.

Assim, podemos resumir os objetivos do projeto em:

- Reconhecimento das possibilidades do cinema para além do entretenimento;
- Reconhecimento do filme documentário como fonte de pesquisa;
- Instrumentalização do olhar;
- Capacitação para o diálogo com diferentes agentes sociais (estudante/professor/diretor);

- Possibilidade aos estudantes da experimentação de novas situações sociais;
- Possibilidade ao estudante do desafio de questionar a mídia e o mundo dos adultos;
- Valorização da fala em um ambiente seguro;
- Criação de laços afetivos com a instituição;
- Apresentação de diferentes tipos de documentos de arquivo.

Além de utilizar produções audiovisuais como recurso pedagógico e fonte de informação, o Arquivo Faz Escola divulga o acervo da MEDIATECA do Arquivo Nacional e familiariza o estudante com a cultura arquivística.

No mês de junho de 2019, com o tema “Rio de Janeiro: direito à cidade”, foram exibidos dois filmes, selecionados pela curadoria do projeto entre aqueles produzidos nas Oficinas de Vídeo do Recine: *Casas marcadas*, de 2012, com 9 minutos de duração, de Adriana Barradas, Alessandra Schimite, Ana Clara Chequetti, Carlos R. S. Moreira (Beto), Éthel Oliveira e Juliette Lizeray, um documentário que teve como tema as desapropriações no Morro da Providência, favela mais antiga do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro; e *Vila Aliança – memórias em cinco minutos*, de 2010, com 6 minutos de duração, de Jeferson Cora, abordando o surgimento da Vila Aliança, primeiro Conjunto Habitacional da América Latina, fruto da política de remoções da década de 1960 do Governo Carlos Lacerda. Foram convidados para conversar com os estudantes, o professor adjunto da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Alexandre Fabiano Mendes, na sessão das 10h; a cientista social e professora do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades da Universidade Cândido Mendes, Ana Paula Arruda e Jefferson Cora, diretor do curta *Vila Aliança – memórias em cinco minutos*, na sessão da tarde, às 14h. O tema foi tão procurado, que foi oferecida mais uma sessão, em uma

outra semana, e Binho Cultura, irmão de Jeferson, foi o convidado para conversar com o público.

## Entrevista com Jeferson Cora

Em uma entrevista de outubro de 2020, por meio do WhatsApp, concedida por Jeferson a esta autora, ele contou que, na ocasião em que tomou conhecimento da seleção para participar da oficina de criação de audiovisual no Recine, já tinha em mente o desejo de investigar a história de sua região, de seu lugar de origem. Morador de Vila Aliança, tinha participado de um projeto social de uma Ong holandesa no local, o que o inspirou a criar, em parceria com seu irmão Binho Cultura e Samuca, um amigo dos dois, o Centro Cultural História que Eu Conto. O objetivo deles era montar algo que contribuísse para que outras pessoas fossem protagonistas de suas histórias, que pudessem ter orgulho do lugar em que vivem e se sentissem como pertencentes a ele. Os três vinham buscando histórias sobre a formação da Vila Aliança, mas as informações que encontravam não se encaixavam direito. Por meio do centro cultural, fizeram muitos contatos com projetos sociais e editais, e foi assim que tiveram conhecimento da Oficina de Vídeo do Recine. Eles identificaram que no audiovisual encontrariam uma porta de entrada, e foi feita a inscrição de Jeferson: “A gente tinha a percepção do potencial da arte e do cinema como ferramentas de transformação social” (CORA, 2020, [s.p.]), disse ele.

Em suas palavras, a participação na oficina foi uma experiência incrível. Primeiro porque, ao longo das muitas horas da semana que passou no Arquivo Nacional, desconstruiu totalmente um imaginário sobre as dificuldades que poderia ter numa instituição como aquela. Depois, porque a proposta da oficina veio ao encontro de seu anseio: num primeiro momento, ele precisava entender o que era o cinema documentário de arquivo, para em seguida escolher uma

temática para seu filme. E a temática, ele já tinha. No acervo, com a pesquisa “Favelados da Guanabara”, encontrou boa quantidade de fotos e filmes, que foram por ele manipulados e selecionados sempre com a orientação de Carlos Alberto Mattos, coordenador daquela oficina. A emoção produzida pelo contato físico com as imagens, a criação de um critério mais apurado para fazer a seleção daquelas que entrariam no filme, tudo isso fez parte de um processo intenso de descoberta, que o levou a perceber que sua história, a história do seu lugar, estava atrelada a uma história maior. A construção da Vila Aliança, primeiro conjunto habitacional da América Latina, além de contar com financiamento do governo norte-americano, dentro do programa Aliança para o Progresso, está intimamente relacionada às políticas habitacionais da cidade nos anos 1960, no Governo de Carlos Lacerda, as quais justificaram a remoção de favelas da Zona Sul, zona nobre do Rio de Janeiro, para a Zona Oeste. “A essência maior foi a sensação de pertencimento” (CORA, 2020, [s.p.]).

Para montar o filme, foi feito um mapeamento entre os moradores da Vila, para descobrir aqueles que vieram na remoção. O receio inicial de que os moradores não se sentissem à vontade para serem gravados não se confirmou, pois não houve resistência para a coleta de depoimentos. “E o mais legal”, ele continua, “é que os depoimentos combinavam com as imagens encontradas” (CORA, 2020, [s.p.]).

O mais importante para ele era mostrar uma outra história sobre seu lugar, tão marcado pela violência. Uma história que restaurasse o orgulho e a autoestima para os moradores. Como de fato aconteceu e ele atestou em uma exibição do filme na comunidade.

Em junho de 2019, quando o filme foi selecionado para participar do Arquivo Faz Escola, Jeferson autorizou a exibição e aceitou o convite para conversar com o público. Na plateia ele encontrou jovens com os mesmos anseios

que tinha. “A ‘química’ foi imediata” (CORA, 2020, [s.p.]), relata. A dinâmica do projeto, que desconstrói o distanciamento do palestrante com o público, dando-lhe voz, provocou uma conversa intensa. Questões relativas à identidade, ao pertencimento, ao reconhecimento ainda estão presentes e são inquietantes para esses jovens. “Quando não se sabe de onde se vem, a gente acaba ficando perdido” (CORA, 2020, [s.p.]).

### O documento de arquivo e a produção de conhecimento

Com essa trajetória das imagens, estáticas ou em movimento, que vieram compor o filme, percebemos os desdobramentos que se tem da leitura de um documento de arquivo. O termo “leitura” aqui está sendo empregado em seu sentido mais amplo, do encontro, da investigação, da percepção de que um documento terá muito a nos falar, para além do contexto de sua criação. Quando associado à produção de audiovisual então, o termo agrega uma dimensão artística a esse processo, o que amplia os significados que a imagem original possa assumir.

Paulo Freire, em resposta ao educador norte-americano Iran Shor, em 1987, numa entrevista para o jornal de educação da Universidade de Boston, disse que “a educação é uma certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e estético” (FREIRE *apud* GADOTTI, 1996, p. 509).

A amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá “vida” ao objeto. Esta é uma tarefa artística porque nosso conhecimento tem uma dada qualidade de vida, cria e anima objetos com o nosso estudo a respeito deles (FREIRE *apud* GADOTTI, 1996, p. 509).

Quantas são as possibilidades que se abrem, nessa perspectiva, ao olharmos, ao encontrarmos com os acervos documentais e percebê-los como esse “objeto” a ser desvelado? Quantas perguntas podemos fazer, quantas histórias

poderão ser contadas ou recontadas, quantas identidades e representatividades poderão ser constituídas? E como contar essas histórias? Chimamanda Adichie (2019), em sua palestra sobre o perigo de uma história única, alerta-nos sobre como a quantidade de histórias que lemos e a que temos acesso vai afetar a nossa percepção sobre algo ou sobre alguém. A narrativa única corrobora a criação de estereótipos, “o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas é por que são incompletos” (ADICHIE, 2019, p. 26). Ela acrescenta:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram contadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

Nesse sentido, a proposta da oficina de criação de vídeo com imagens de acervo, em si, já apresentava uma novidade, uma oportunidade para que se produzissem novos olhares e, conseqüentemente, novas narrativas sobre a documentação. E, nesse ponto, faz-se oportuna a observação de Migliorin (2019) sobre o potencial que as imagens de arquivo possuem de representar, simultaneamente, um discurso narrativo atrelado ao contexto de sua produção e um outro discurso narrativo, sobre o lugar de representação que elas passam a ocupar no contexto da construção de uma nova narrativa audiovisual.

Na montagem de um documentário, as imagens de arquivo, de terceiros ou simplesmente desviadas de suas funções originais, ao mesmo tempo em que representam algo, se constituem também a partir de seu lugar discursivo. Essas imagens são necessariamente compostas por uma representação e por um lugar de representação (MIGLIORIN, 2019, p. 111).

Uma oficina de vídeo é um acontecimento que promove experiências únicas, como nos lembra Larrosa (2014). Migliorin (2019, p. 36) corrobora essa ideia, propondo que, no fazer do cinema, o que se vivencia é uma experiência de mundo, para além da multiplicação de pontos de vista; experiência é a própria

criação: “O cinema é uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro é alteração”.

Assim, do contato de Jeferson com o acervo documental surgiu uma nova narrativa sobre a Vila Aliança. O documento por si, ou em si, pode, aparentemente, possuir uma única narrativa sobre seu contexto de criação, considerando o fundo a que pertence. Mas sua curadoria, sua seleção e montagem resultam na ressignificação do seu lugar discursivo. Essa experiência do encontro da arte com o acervo promove um conhecimento específico, a partir daquilo que se desvela da leitura desse objeto/documento. Não se trata da informação contida nos documentos simplesmente, mas da maneira como se vai relacionar, se vai transformar aquilo que está posto. É o olhar do artista que vai criar as relações possíveis para contar uma história. Uma história na qual se repara a dignidade de um local que traz uma marca de violência, como no caso de Vila Aliança, que, mesmo não sendo mentira, não se trata de uma verdade completa. Nem sobre o lugar, nem sobre seus moradores. Como mestre Freire (1987, p. 44) nos ensina: “Ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comum mediados pelo mundo”.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma História única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARQUIVO FAZ Escola [Ciclo de cinema – Catálogo]. In: ARQUIVO EM CARTAZ – FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINEMA DE ARQUIVO. Produzido em parceria com a Universo Produções. 2015, [s.p.].

BECK, Karla Lopes. *Um convite ao labirinto: experiências cinematográficas na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2019.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

- CORA, Jeferson. [Entrevista concedida a Claudia Tebyriçá]. Out. 2020. (por WhatsApp).
- É MÁGICA. Realização de Karla Beck. Brasil, produção independente, 2019. Vídeo (3 min. 45 segs.). Disponível em: <<https://youtu.be/MgoZPAiXgAk>>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacyr. *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2020.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GOMEZ, Guillermo Orozco. La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: desafíos para su investigación. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, v. 11, n. 1, pp. 13-25, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6274>>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- LARA, Thays Vanessa. *Patrimônio, audiovisual e educação: uma análise sobre os festivais internacionais de cinema de arquivo – o Recine e o Arquivo em Cartaz*. Trabalho de conclusão de curso (1º Curso de Capacitação para Gestores de Bens Culturais) – Centro Lucio Costa/CLC-IPHAN, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Thais%20Vanessa%20Lara.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 21.
- LARROSA, Jorge Bondía. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LEITE, César Donizetti Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Como ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. Espana: Paidós, 2016.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MATOS, Olgária. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. Rio de Janeiro: Funarte, 1990.
- MIGLIORIN, César. *Cinema de brincar*. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, jul./dez. 2010.

VILA ALIANÇA – memórias em cinco minutos. Direção de Jeferson Cora. Brasil, produção independente, 2010. Filme curta-metragem (6 min.).

# O QUE SE LÊ NO ARQUIVO DE UM PROFESSOR DE CURSOS PRÉ-VESTIBULARES DO RIO DE JANEIRO: 1970-1990

LIBANIA NACIF XAVIER

**RESUMO** O texto apresenta algumas reflexões tecidas na imbricação entre a organização do arquivo pessoal de um professor da Educação Básica e as atividades de pesquisa que embasaram a redação da tese de professora titular na faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), defendida em outubro de 2018. Assim, o trabalho de organização do Arquivo Aquino vem sendo realizado em diálogo com as atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores, contando com a participação de mestrandos, doutorandos e de alunos de iniciação científica. O presente texto está dividido em três seções: a primeira procura entrelaçar dados biográficos do titular do Arquivo com os registros que ora destacamos nele; a segunda expõe o modo artesanal como o referido Arquivo foi se constituindo, ao longo da trajetória desse professor; a terceira articula a trajetória do detentor do Arquivo ao contexto histórico e, também, à sua vida, demonstrando a relevância de se abordarem as dimensões sociais e políticas, ligando-as às subjetividades que marcam a constituição do Arquivo e a trajetória de seu titular.

**PALAVRAS-CHAVE** arquivos pessoais; professores da Educação Básica; pesquisa.

## Apresentação

O presente texto apresenta algumas reflexões tecidas na imbricação entre a organização do arquivo pessoal de um professor da Educação Básica e as atividades de pesquisa que embasaram a redação da tese de professora titular na faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), defendida em outubro de 2018. Assim, o trabalho de organização do Arquivo Aquino vem sendo realizado em diálogo com as atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores, contando com a participação de mestrandos, doutorandos e de alunos de iniciação científica. O presente texto está dividido em quatro seções: a primeira procura entrelaçar dados biográficos do titular do

Arquivo com os registros que ora destacamos nele; a segunda expõe o modo artesanal como o referido Arquivo foi se constituindo, ao longo da trajetória desse professor; a terceira articula a trajetória do detentor do Arquivo ao contexto histórico e, também, à sua vida, demonstrando a relevância de se abordarem as dimensões sociais e políticas, ligando-as às subjetividades que marcam a constituição do Arquivo e a trajetória de seu titular.

### **Entrelaçando biografia e arquivo**

O arquivo pessoal do professor Rubin Santos Leão de Aquino (1929-2013) foi recebido pelo Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Proedes – UFRJ), em 20 de abril de 2017. Ele reúne a parte pedagógica do arquivo pessoal do professor Aquino, que iniciou suas atividades docentes durante o regime militar (1964-1985) e foi autor de livros didáticos de história que tiveram grande impacto na formação de alunos e professores, sobretudo nos anos 1990. Além da docência, sua trajetória foi marcada por intensa atuação política. Quando a Ditadura Militar já dava sinais de esgotamento, Aquino passou a atuar no Comitê Brasileiro pela Anistia, na Comissão de Mortos e Desaparecidos. Após a promulgação da Lei de Anistia, ele passou a colaborar para o Grupo Tortura Nunca Mais, também foi segundo secretário e, posteriormente, diretor do Departamento de Educação e Cultura do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro. Faleceu em 16 de janeiro de 2013, aos 83 anos.

Como vimos, a biografia desse professor expressa a trajetória de um profissional que atuou em diferentes frentes de trabalho, produzindo muitos registros dessas atividades, compondo um volume de documentação que ocupou um apartamento de sala e três quartos, repletos de livros e documentos pertinentes às suas atividades.

Como já assinalamos, importa destacar que a coleção de documentos abrigada no Proedes é uma pequena parte de um acervo bem maior e mais diversificado. Nesse recorte denominado *pedagógico*, o acervo reúne livros de autoria do professor Aquino; materiais levantados para a redação das publicações e para preparação de aulas, com destaque para ilustrações, mapas e charges; algumas correspondências institucionais; muitos roteiros, resumos, planos de aula e apostilas de diferentes escolas nas quais ele atuou; comentários sobre filmes; dossiês temáticos, entre outros itens.

Os documentos já chegaram com a organização que primeiro havia sido dada por seu autor e, posteriormente, ajustada pela organização feita pelos herdeiros, com o *auxílio luxuoso* de uma amiga da família, que também é profissional da área de biblioteconomia<sup>16</sup>, a fim de facilitar o acesso ao material e manuseio dos itens. Como observou Luciana Heymann (1997), as tensões que permeiam a constituição de um arquivo privado incluem a seleção realizada por seu detentor, que guarda e descarta os resíduos de acordo com a memória que melhor espelha as marcas de identidade que ele acalenta. Cabe acrescentar, ainda, a intervenção dos herdeiros, no caso, mediada por uma profissional que registrou, ordenou e acondicionou os itens do Acervo. Assim, procurou-se respeitar, na medida do possível, o arranjo que chegou à nossa equipe de trabalho. Entretanto, foi preciso realizar outras intervenções, tais como a compatibilização e fragmentação do conjunto documental, de acordo com as possibilidades dadas no espaço de acúmulo original e as condições das instituições de guarda que foram convidadas a receber a documentação para disponibilizá-la à consulta pública.

---

<sup>16</sup> Trata-se de Vera Lúcia Medina Coeli, biblioteconomista e professora de História, amiga da família de Aquino, em especial de sua primeira esposa. Foi ela que coordenou a organização do Arquivo para ser doado a diferentes instituições de guarda.

Conforme fomos informados, a família teve dificuldade de encontrar uma única instituição que fosse capaz de se responsabilizar pela totalidade do Arquivo, o que gerou a estratégia de fragmentar o acervo e distribuí-lo em nichos documentais por assuntos que garantissem certa homogeneidade e pertinência temática a cada subconjunto. Verifica-se, assim, a monumentalidade do referido arquivo, primeiro pela sua extensão e, segundo, por suas características particulares. Os conjuntos documentais foram distribuídos pela família de modo a contribuir para posterior disponibilização à consulta pública em instituições de guarda pertinentes, tais como: o Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (Aperj), que recebeu a documentação relativa às pesquisas sobre a Ditadura Militar no Brasil e à atuação do professor no Comitê Pró Anistia e no Grupo Tortura Nunca Mais; o Museu de Arte Moderna (MAM), que recebeu livros e DVDs do acervo; o Museu da República, que recebeu todo o material relativo à República; o Departamento de América Latina da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que abrigou os documentos relativos a esta região; e o Centro de Ciências Humanas da Universidade do Recôncavo Baiano (UFRB), que recebeu cerca de 700 itens entre livros e vídeos; além da parte pedagógica do acervo que, como já dissemos, foi recebida pelo Proedes (UFRJ). A quantidade de instituições mobilizadas denota outra característica do Arquivo, que é a sua variedade. Mais um aspecto interessante é o fato de que o valor dos itens acumulados era reconhecido por seu detentor, que expressou o desejo de legar a coleção de livros de História para a neta, que seguiu a mesma carreira, e a parte sonora para a filha mais jovem, que se dedicava à música.

Para a organização da documentação que coube ao Proedes, nós iniciamos pelas pastas que reuniam itens utilizados nos colégios em que ele atuou. Sobre esse trabalho, é importante destacar o quanto se tornou fértil o esforço de buscar a categoria que melhor descrevesse cada item para registro no catálogo de

descrição dos documentos do acervo. Seguindo a Norma Brasileira de Descrição Arquivística, a equipe de graduandos em atividades de iniciação científica, sob nossa coordenação e supervisão da arquivista do Proedes<sup>17</sup>, realizou a identificação, seleção e higienização dos documentos, compondo um catálogo preliminar.

O trabalho foi dividido em duas etapas, conforme o tipo de documentos a serem tratados: em primeiro lugar, cuidamos dos documentos produzidos para as aulas, que chegaram organizados em pastas com os nomes dos respectivos cursos e colégios. Sobre esse tipo de registro, é interessante assinalar a sua informalidade, isto é, muitos não possuíam nem cabeçalho com o nome da instituição escolar em que foram aplicados. Outra característica que salta à vista é a bricolagem, isto é, a mistura de textos já aplicados, que eram recortados e colados a outros, dando a ver como ele reutilizava esse material, adaptando-o às turmas e séries ou escolas diferentes, bem como fazendo os ajustes que a aplicação porventura tivesse demonstrado necessários. Em seguida, passamos para a higienização e acondicionamento adequado das colagens de jornais e das imagens preparadas para comporem os livros didáticos que ele assinou em coautoria com outros professores, como por exemplo, uma grande quantidade de mapas preparados por ele. A etapa seguinte correspondeu ao trabalho de seleção, classificação e higienização, para posterior registro, dos livros que compunham a sua biblioteca pedagógica.

Como observou Vera Lúcia Medina Coeli, o acervo que Aquino elaborou ao longo de sua vida nos remete a um professor em tempo integral, denotando o acúmulo de diferentes tipos de materiais, como já observamos. A

---

<sup>17</sup> A equipe contou com as bolsistas de iniciação científica (IC) Graziela Ferreira (Faculdade de Educação – FE-UFRJ) e Rebecca Muniz Rozas (Instituto de História – IH-UFRJ), além do licenciado Emanuel Germano (IH e FE-UFRJ) e, posteriormente, com as graduandas em atividade de IC como voluntárias – Mariana Correa e Fernanda Uchôa (FE-UFRJ), sob a supervisão da arquivista Michele Almeida.

heterogeneidade visível nos diferentes suportes para os conteúdos de interesse – áudio, visual, textual – em suas diversas formas e gêneros – jornalístico, acadêmico, didático, literário, entre outros – reflete, ainda, as mudanças tecnológicas que ocorreram no período, assim como a busca de uma abordagem multidisciplinar que permeia o referido material, mobilizando os conhecimentos históricos, sociológicos, econômicos e geográficos, em suas relações com a cultura e o desenvolvimento científico.

Em sua biblioteca pedagógica, encontramos livros escritos por professores da educação básica a partir de uma concepção inclusiva de ensino, voltada para o acolhimento de crianças pobres, tais como os livros da educadora argentina Maria Teresa Nidelcof. Ali encontramos, também, livros originados de dissertações e teses que analisavam *as belas mentiras* contadas nos livros didáticos, assim como aqueles que se propunham a desvelar as ideologias a estes subjacentes.

A esse respeito, há também, estudos que Aquino desenvolveu sobre os livros didáticos em circulação, desde a época de sua formação universitária até os anos 1990/2000. Outros documentos nos permitem acompanhar o processo de elaboração de livros didáticos, contendo provas e ajustes que fazem parte desse processo. Merece registro o conjunto de ilustrações, mapas, charges e outras modalidades de ilustração, preparados para compor os livros didáticos de sua autoria.

Entre as múltiplas narrativas que esse acervo encerra, alguns documentos deixam ver as relações de seu detentor com as tensões, as lutas e as conquistas de diferentes gerações de professores que viveram os anos de recrudescimento do regime militar, em fins da década de 1960 e inícios da de 1970, até os anos da distensão democrática, que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988. Porém, se o contexto nacional desvela as turbulências dos anos 1960-1970,

a documentação sobre a década de 1980-1990 expõe acontecimentos extremos, como a queda do Muro de Berlim (1989) e o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1991). Tal ambiência política vai repercutir nas práticas profissionais e políticas do detentor do Arquivo, que abraça a missão de fazer frente ao autoritarismo e promover, pelos meios disponíveis, uma verdadeira campanha de formação política e sensibilização sobre os problemas nacionais.

### O arquivo como diário de bordo

O interesse por acompanhar a trajetória de um professor em particular, Rubin Santos Leão Aquino, impôs a tarefa de reunir dados que nos permitissem perceber em que medida um professor de história, formado pela então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi), um ano antes da implantação do Regime Militar, contribuiu para forjar uma imagem propositiva do professor e do ensino de História em nosso país. Por imagem propositiva, estou me referindo à constituição de uma identidade profissional que reúne valores, crenças e perspectivas, enfim, que se articula a um projeto mais amplo de construção social.

Aliás, o seu acervo é, ele próprio, expressão do tempo que o professor dedicava a registrar novos conhecimentos necessários para suas aulas e seus livros, bem como para deleite próprio. Isso nos remete à expressão *artesanato intelectual*, cunhada por W. Mills (2009). Para este sociólogo, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, sempre que encontra condições de aperfeiçoar o seu ofício. Esse trabalho de construção de si, como pessoa e como profissional, é que constitui, em sua visão, o artesanato intelectual. Para que este se realize, observa Mills, é necessário organizar um diário de campo, ou um arquivo próprio que, reunindo o que se faz como profissional e como pessoa, acaba compondo uma história – a história de uma trajetória pessoal/profissional, que é única.

Porém, ainda que única e particular, a trajetória de Aquino constitui um móvel de autorreflexão sobre as nossas próprias experiências como professores. O que pretendo com isso dizer é que o estudo de uma trajetória individual – em especial de alguém que lutou pelo fim do autoritarismo nas escolas em que trabalhou e nas associações com as quais colaborou, assim como nos livros que escreveu –, reveste-se de grande potencial formativo.

E a observação dos documentos pertinentes às atividades docentes de Aquino nos remete às observações de Mills (2009, p. 23), para quem o conhecimento pessoal pode se deslocar da esfera individual e se expandir para o campo (profissional) mais geral, quando aquele que o produziu também é capaz de, compondo um arquivo adequado, aprender a desenvolver hábitos autorreflexivos, *mantendo* o seu mundo interior desperto. Os registros das atividades pedagógicas, acumulados ao longo da vida profissional, constituem o seu acervo pessoal como um diário de campo. Trata-se de um acervo que foi sendo constituído, dia a dia, desde a hora em que ele se sentava à mesa para tomar o café da manhã, ocasião na qual lia os jornais e já ia recortando as notícias e reportagens que lhe interessava reter para formar dossiês temáticos que, ao que parece, exerciam uma dupla função: a primeira era informá-lo sobre os acontecimentos contemporâneos e a segunda era constituir um conjunto de fontes que embasariam as suas aulas, atualizando os assuntos e fornecendo diferentes visões sobre um mesmo processo histórico.

Esse comportamento por assim dizer, ritualístico, tornou-se o hábito de uma vida toda e resultou na composição de mais de 70 volumes encadernados com capa dura, com cerca de 300 páginas cada, que ficavam numa prateleira que se espalhava acima e em toda a extensão do corredor de seu apartamento. Supomos que a maior parte deles tratasse da história contemporânea, de locais e culturas sobre as quais não havia, ainda, estudos consistentes e acessíveis. Assim,

alguns dossiês cobriam a história recente do Oriente Médio, da Ásia, África, América Latina e dos países do leste europeu; as guerras no Kosovo, o conflito entre palestinos e o Estado de Israel. Esses, entre outros assuntos, eram *fotografados* com as lentes possíveis (por meio de recortes de jornais, revistas e artigos acadêmicos), possibilitando o acúmulo de informações sobre lugares, processos e tempos que a historiografia não contemplava, mas que Aquino reputava como importantes para seu próprio conhecimento e para informar os seus alunos<sup>18</sup>.

A preocupação com o acúmulo de informações que deveriam compor um amplo acervo de conhecimentos, que se pretendia total, aproximando-se de um saber de tipo enciclopédico, revela a pressão exercida por duas tradições de ensino que se complementavam e, ainda que fossem criticadas pelo jovem professor Aquino, não poderiam ser por ele desconsideradas, sob o risco de lhe desautorizar como especialista, tanto na sua área disciplinar quanto no exercício da docência.

A primeira tradição se refere ao ensino ministrado na FNFi, no período que antecedeu a Reforma Universitária de 1968. Ainda moldada pelas rígidas hierarquias entre o professor catedrático e seus auxiliares, assim como pelo predomínio do conhecimento erudito, clássico e universalista, a formação do historiador por essa instituição exigia de seus alunos o domínio de amplos conhecimentos. A segunda tradição vem da característica que historicamente definiu o ensino médio como uma marca da educação das elites, daqueles que teriam acesso ao ensino superior e aos mais altos postos de trabalho. Nesse

---

<sup>18</sup> Encontram-se, no Proedes, apenas dois exemplares completos e encadernados, além de vários dossiês que reuniam esse tipo de material e que, visivelmente, estavam em processo de composição, sem encadernação, muito provavelmente, por ainda não terem reunido um total de páginas que justificasse mandar encadernar de modo a tornar esse arranjo mais durável.

sentido, o ensino médio também trazia as marcas da erudição, acompanhada de uma visão eurocêntrica.

Essa pressão social pela universalização das oportunidades de ensino e, sobretudo, pela ampliação do acesso aos cursos superiores acabou por acirrar a concorrência e, em contrapartida, acirrou também as exigências dos exames de ingresso nas universidades, forçando a ampliação da carga de conhecimentos exigidos e mantendo o ensino conteudista que, ainda hoje, distingue o nível médio dos demais níveis de ensino que compõem a educação básica.

Mesmo tendo trabalhado apenas com uma parte do amplo conjunto documental legado por Aquino, pudemos perceber uma clara integração dos registros das diferentes ações e ambições que desenharam a trajetória do titular. O fato de a equipe saber o conteúdo das outras partes que compõem o conjunto, certamente, contribuiu para essa visão. Daí a importância de as demais instituições de guarda mencionarem não só o catálogo da documentação que abrigam, mas, também, informações sobre as demais instituições que receberam outras partes do mesmo acervo.

## **A memória de si e a história do país**

Quando lemos o depoimento do professor Aquino (2008) e ouvimos os relatos de duas de suas filhas que, como o pai, tornaram-se professoras<sup>19</sup>, percebemos que essas atividades inscritas nos registros de seu Arquivo se apresentavam como mais uma tarefa que dava sentido aos seus dias, que sustentavam os debates que ele iria propor em suas aulas ou em conversas informais com os amigos e a família. Conforme depoimento de sua filha Lígia, as

---

<sup>19</sup> Estela Aquino cursou medicina e se tornou professora universitária na Universidade Federal da Bahia (UFBA); Lígia Aquino cursou pedagogia e é professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

atividades de ler e escrever faziam parte de seu cotidiano e, por isso mesmo, chegaram a inspirar um de seus filhos pequenos, que permaneceu um bom pedaço de tempo fazendo rabiscos em folhas de papel de rascunho, muito ciente de que, para se espelhar no pai, era necessário imitar os gestos e tarefas que faziam parte da sua maneira de ser, de seu modo de viver<sup>20</sup>.

Uma observação mais atenta demonstra em que medida o autor se permitiu moldar o conhecimento da História a diferentes usos, reunindo e organizando informações de cunho político; transmitindo mensagens éticas e morais; provocando debates e induzindo reflexões mais amplas sobre a vida social e o papel de cada um na construção da história de todos. Como outros professores que viveram aqueles anos e se mobilizaram politicamente, Aquino aceitaria de bom grado a identidade de *intelectual orgânico da classe trabalhadora*, tal como concebeu Antônio Gramsci (1968). Do ponto de vista simbólico, a identificação com a classe trabalhadora aproximava o *povo simples da vanguarda revolucionária*.

Além dos livros didáticos<sup>21</sup>, Aquino publicou livros paradidáticos e capítulos inseridos em coletâneas dirigidas ao público mais amplo, os quais podem gerar o interesse de historiadores, professores ou mesmo de um público não especializado. Ainda que constituíssem gêneros literários diversos – coletâneas, livros paradidáticos, livros comemorativos, relatório de atividades de pesquisa para reparar a memória dos tombados na ditadura, súmulas de seminários etc. – e mirassem públicos diferentes, tais obras convergiam em uma característica que viria a se tornar a marca registrada de, praticamente, todos os seus esforços editoriais.

---

<sup>20</sup> Depoimento concedido por Ligia Aquino à equipe de pesquisa, em 22 de março de 2018.

<sup>21</sup> Aquino tornou-se nacionalmente conhecido em razão da publicação da coleção de livros didáticos para o ensino médio e, depois, para o ensino fundamental, escrita por ele em coautoria com outros professores de história.

Algumas publicações, tais como *Pernambuco em chamas* (2009), *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais* (2000), este em dois volumes, publicados pela editora Record, apresentam os seus estudos sobre os movimentos insurgentes, as sedições, inconfidências e conjurações ocorridas na História do Brasil, conferindo centralidade ao estudo desses movimentos, de certo modo, considerados como legítima expressão dos descontentamentos e dos desejos de autonomia e liberdade dos setores dominados de nossa sociedade. Expressam, da parte do estudioso que os toma como objeto, a crença no poder do povo que se rebela, que sonha com a liberdade, que se identifica e empresta legitimidade aos movimentos da esquerda brasileira na luta contra o regime militar.

Outras, visavam disseminar os conhecimentos históricos, em particular, de uma história dos gostos e dos talentos das pessoas comuns, assim como fazer uma espécie de inventário dos atos e processos coletivos de resistência à dominação, seja de que natureza e período fossem. Nessa perspectiva, encontramos em seu acervo, os livros *Futebol, uma paixão nacional* (2002) e *O samba-enredo visita a História do Brasil: samba-enredo e os movimentos sociais* (2009).

Prefaciado pelo historiador Joel Rufino, o primeiro livro apresenta uma história evolutiva do futebol, desde a idade antiga, no Egito, Babilônia e China, até a classificação da seleção brasileira, no Chile, para a Copa de 2002. Como mediador do conhecimento, comprometido com sua disseminação, Aquino oferece ao leitor uma parte final com curiosidades, tais como algumas falas de jogadores, técnicos, repórteres, literatos e dramaturgos, compartilhando frases que se tornaram bordões. Há também um glossário do mundo do futebol, uma listagem completa de filmes que tratam desse esporte, assim como apresenta uma lista dos principais clubes do Brasil.

Já o livro sobre o samba-enredo analisa a produção cultural desenvolvida pelas escolas de samba na história do carnaval carioca. Fixando-se nos enredos cantados pelas agremiações, o livro articula duas linhas de abordagem: o samba-enredo e os movimentos sociais brasileiros; e o samba-enredo e os grandes personagens da História brasileira. Esse gênero musical é tratado como expressão da cultura popular, de suas inquietações e desejos, de suas dificuldades e capacidade de resistência, destacando, acima de tudo, a criatividade do povo brasileiro.

As temáticas privilegiadas nesses dois livros vão ao encontro das paixões populares, arrefecendo a obsessão para com os movimentos de luta e resistência e abraçando temas mais leves, como o esporte, a música e o carnaval. Fundindo-se com o povo que ele tanto cultuava, o próprio autor se fazia partícipe dessas histórias, como se pode ver na apresentação de suas credenciais, em geral escritas nas orelhas dos livros de que participava. Algumas, além de apresentá-lo como professor e autor de livros didáticos de história, acrescentavam ser ele um apaixonado pela Mangueira e pelo Flamengo, tal como se lê em Aquino e Arua (2008). Não por acaso, esses eram o time de futebol e a escola de samba mais populares do Rio de Janeiro. Outras dinâmicas indenitárias articulavam, tanto o gosto pelo samba e pelo futebol – expressões culturais típicas dos setores populares –, quanto a participação em debates políticos e intelectuais e o consumo de livros, filmes e músicas que, ainda que não fossem propriamente populares, expressavam a cultura do povo ou expunham o seu vigor e as suas agruras. Desse modo, fundiam-se as representações de povo e de vanguarda intelectual, proporcionando uma identificação tanto afetiva quanto estratégica com a cultura popular, visando, segundo a expectativa de muitos de seus pares, formar a base necessária para uma revolução socialista.

## Considerações finais

A organização do Arquivo Aquino e sua disponibilização à consulta pública, bem como o estudo da trajetória desse professor se inserem numa reflexão mais ampla, cujo interesse central se volta para melhor apreender aspectos particulares das ações de mediação intelectual e política de algumas lideranças docentes, em conexão com suas redes de interação social, política e intelectual.

O tema ganha relevância renovada no atual contexto, de graves ataques aos processos e regras democráticos, incidindo sobre a liberdade de pensamento e expressão de professores atuantes nas escolas de educação básica, assim como nas instituições de ensino superior. A emergência de movimentos da sociedade civil, como aqueles ligados à educação doméstica e o que se autodenomina “escola sem partido”, tem disseminado suspeitas sobre o trabalho dos professores, propugnando o controle moral e político-ideológico sobre o trabalho destes.

Entendemos que tal reflexão sobre a trajetória de estudiosos, como o professor Aquino, é crucial para a formação de professores e pedagogos, pois nos remete à importância do acesso à memória de indivíduos e grupos, bem como ao conhecimento da história da educação e das políticas recentes, dando a conhecer aspectos cruciais da identidade dos formandos, futuros professores, que também são brasileiros e sofrem os efeitos das condições conjunturais e estruturais do país, como profissionais e como cidadãos.

Frente ao avanço do negacionismo científico e ao desprezo pelo conhecimento da realidade nacional, este que é validado pelo trabalho de historiadores, a preservação de fontes documentais torna-se ainda mais relevante. Daí a importância de continuidade do trabalho de organização arquivística e de pesquisa com o Arquivo Pessoal do Professor Aquino. A

disponibilização dele à consulta pública permite garantir a todos os interessados o acesso à memória e à sua própria história, direito que possibilita preservar o patrimônio educacional do país, assim como viabiliza a construção de novas versões de nossa história, oportunizando sua renovação e disseminação.

## Referências

AQUINO, Rubin Santos Leão de. *História das sociedades: das sociedades modernas às atuais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

AQUINO, Rubin Santos Leão de. *Você é a História: do homem das cavernas ao homem das máquinas*. 32. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.

AQUINO, Rubin Santos Leão de. *Fazendo a História: da pré-história ao mundo feudal*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1990.

AQUINO, Rubin Santos Leão de; MENDES, Francisco; BOUCINHAS, André. *Pernambuco em chamas: revoltas e revoluções em Pernambuco*. Recife: Massangana, 2009.

AQUINO, Rubin Santos Leão de. *Futebol, uma paixão nacional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

AQUINO, Rubin Santos Leão de [Entrevista a Américo Freire e Angela de Castro Gomes]. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, pp. 95-114, 2008. [on-line] Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100006>>. Acesso em: 3 ago. 2021.

AQUINO, Rubin Santos Leão de; DIAS, Sérgio. *O samba-enredo visita a História do Brasil: samba-enredo e os movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

AQUINO, Rubin Santos Leão de *et al.* *Sociedade Brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

AQUINO, Rubin; ARUA, Marcos. *República dos fazendeiros: história, economia e literatura*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HEYMANN, Luciana Quillet. Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Müller. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, n. 19, pp. 41-66, 1997.

MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

XAVIER, Libania. *Relações e vínculos evocados no ato de ensinar: reflexões a partir do acervo de Rubin Santos Leão de Aquino*. Tese (Titularidade) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018. (Mimeo)

XAVIER, Libania. Rubim Santos Leão de Aquino (1929-2013): ensino e militância política na trajetória de um professor de história. *História Hoje*, Anpuh, v. 8, n. 15, pp. 278-301, 2019.

# MUSEU E ARQUIVO ESCOLAR: PRÁTICAS E REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO REGENTE FEIJÓ EM PONTA GROSSA/PR

ANGELA RIBEIRO FERREIRA  
PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO

**RESUMO** Este trabalho relata e discute questões teóricas, práticas e as possibilidades de trabalho com a memória escolar a partir da organização de um museu e um arquivo escolar. Trata-se de um projeto de extensão desenvolvido por professores do curso de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e do Colégio Estadual Regente Feijó. O objetivo do projeto foi organizar em acervo a documentação e os objetos da cultura escolar, guardados no colégio, desde a sua fundação em 1927, além de produzir um museu escolar, com espaço expositivo e local de guarda de objetos da cultura material escolar. Destacam-se no conjunto de atividades a interconexão entre a formação inicial de docentes e historiadores que integram o projeto; a formação continuada de professores do colégio; a formação de estudantes do ensino médio que participam como voluntários no projeto ou com bolsa de Iniciação Científica Júnior; e o desenvolvimento de ferramentas e metodologias de organização do museu. Para este texto, vamos apresentar as atividades desenvolvidas e alguns resultados alcançados na organização do museu escolar e do arquivo, bem como tecer reflexões sobre os limites e possibilidades concretas desse tipo de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE** memória; formação de professores; museu escolar; cultura escolar.

## Considerações iniciais

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a experiência de criação de um Museu e organização de um Arquivo Escolar que articulou ações de formação inicial e continuada de professores/as de História e alunos/as da Educação Básica numa escola da Rede Pública do estado do Paraná. O projeto foi realizado no Colégio Estadual Regente Feijó em Ponta Grossa, Paraná, com acadêmicos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de

Ponta Grossa (UEPG), em uma parceria entre professores de Estágio e a direção do Colégio<sup>22</sup>. Foi iniciado em 2016 e concluído em 2019.

O Colégio Estadual Regente Feijó pode ser considerado uma escola de “referência” na cidade de Ponta Grossa, na acepção de colégio histórico, cujo prédio foi tombado pelo Patrimônio Histórico do Paraná e por onde circularam várias “personalidades” locais, como alunos/as e docentes, predominantemente oriundos de grupos sociais privilegiados, os quais ocuparam, posteriormente, espaços políticos e sociais de prestígio. Em 2017, o colégio completaria 90 anos, e, por ocasião da efeméride, a direção da escola propôs a criação de um museu escolar, cuja inauguração deveria marcar a data. O museu surgiu, assim, como uma “demanda de memória” da escola, como expressão e ato celebrativo de sua “história”.

No processo de diálogo, negociação e convencimento da comunidade escolar, a proposta inicial foi mantida, mas convertida em projeto mais amplo de construção de um centro de memória da escola, que seria constituído por museu e arquivo. Esse “centro” seria composto por, respectivamente, um *espaço de exposição*, que retratasse a trajetória da instituição através de sua cultura material e de documentos; e uma *reserva técnica* organizada para guarda e preservação desses elementos materiais e documentais. Além disso, o trabalho proposto não era de mera prestação de um serviço de organização desses espaços, mas de formação de estudantes da licenciatura e do próprio colégio.

O desenvolvimento do trabalho enfrentou inúmeros obstáculos, mas também alcançou êxitos. Não propomos aqui nenhum relato laudatório do projeto, ao contrário, questionamos, apesar dos bons resultados, os limites de um trabalho dessa natureza em instituições escolares públicas que estão sujeitas às

---

<sup>22</sup> Em 2016, na ocasião do início do projeto, a direção do colégio era ocupada por uma professora de História, que teve um papel importante na aprovação e execução do trabalho.

intempéries das políticas educacionais e mergulhadas no movimento constante da vida escolar.

Em primeiro lugar, como podemos efetivamente operar mudanças, ou negociar novos sentidos e concepções de História e memória com os agentes envolvidos? Como construir uma percepção sobre a importância de documentos antigos, materiais didáticos, objetos escolares que estão em estado de abandono, muitas vezes cobertos de sujeiras, jogados em salas escondidas das vistas de todos? Como superar a ideia de que apenas estamos revirando coisas velhas e inúteis, artefatos quebrados e incompletos, animais taxidermizados em péssima condição de conservação, livros empoeirados, pastas velhas e caindo aos pedaços? Especialmente, como sensibilizar a comunidade que não participa diretamente das ações de organização e desenvolvimento do trabalho? Como lidar com as disputas pela memória, com os conflitos de concepção sobre a História, sobre o que são museus?

Em segundo lugar, como dar sustentabilidade ao trabalho iniciado? Como assegurar que o trabalho realizado não se perca? Como manter, sem recursos humanos assegurados, a continuidade do projeto de guarda, conservação e recuperação de objetos e documentos? Como promover a contínua atualização dos acervos organizados de documentos e objetos? Como extrair desses materiais novos estudos e investigações? Como inserir esses espaços e documentos no processo ativo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola, no seu currículo escolar? Como manter laços duradouros com a universidade? A profunda instabilidade da política educacional, sempre sacudida por intenções e ações reformadoras dos governos, agrava a mobilidade inerente de uma organização escolar. As mudanças de política afetam diretamente a continuidade de equipes de direção, de corpos docentes, de equipes de funcionários. Nesse terreno instável que sempre caracterizou as escolas, projetos que exigem

continuidade representam um desafio. É possível que sejam incorporados à cultura da escola?

O relato que apresentamos neste texto ensejou essas indagações. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, foram muitas as inquietações, dúvidas e questões. Nele procuramos responder algumas indagações, mas deixamos muitas em aberto. A começar pelas disputas pela memória, seguindo pelas questões da formação e da relação entre universidade e escola, até as considerações finais.

### **Memória, patrimônio, museu e História escolar no Regente Feijó**

Quem adentra o *hall* de entrada do Colégio Regente Feijó, vindo da praça Barão de Rio Branco, após atravessar o portão, passar pelo jardim e subir a escada que dá acesso à sua porta principal, expõe os próprios sentidos a uma experiência, digamos, monumental. O prédio em si é um monumento arquitetônico que foi integrado ao espaço deliberadamente planejado e urbanizado da praça pública. Sua arquitetura eclética revela a mescla de elementos clássicos, com leões, vasos, jardins, numa evocação de templo do conhecimento. Já no *hall* o visitante se depara com um cenário imponente, repleto de signos e significados. A porta de madeira trabalhada, o pé direito elevado do edifício, o piso de azulejo hidráulico são elementos arquitetônicos que remetem a um requinte sóbrio e monumental. Na parede lateral direita, estão dispostas e alinhadas as fotografias de todos os diretores do estabelecimento, desde sua fundação: é a “galeria dos diretores”, denominada assim, no masculino, sem qualquer incômodo com questões de gênero. As paredes também ostentam duas placas comemorativas que aludem à data festiva do septuagésimo aniversário do Colégio, marcando no espaço o tempo: uma delas, cedida pelo legislativo municipal, refere-se ao Regente como “berço da cultura pontagrossense”; outra,

mais recente, refere-se ao tombamento do edifício como patrimônio histórico paranaense e registra obras de restauração. Ao fundo do *hall*, ergue-se imponente uma escadaria de madeira trabalhada que leva ao andar superior do edifício. No topo, na parede frontal, um quadro estampa a figura do político do período regencial que dá nome ao Colégio. Sob a escada, de forma discreta, foi disposto um pequeno oratório, com espaço para devoção e uma imagem da Virgem Maria. O laico e o sagrado convivem aparentemente de forma pacífica. O cenário é completado por um piano de parede que recebe, silenciosa e gravemente, o visitante.

Nesse cenário marcado pela presença de vários elementos simbólicos, as concepções de História e memória, tradição e cultura, educação e formação, laicidade e religiosidade são colocadas em aparente harmonia para forjar uma identidade com base no passado. Aqui a memória é encenada como um empreendimento de patrimonialização do passado material, de registro de pessoas, de culto a objetos pelo que evocam determinados valores. O prédio, o piano, a escadaria, os quadros, as placas comemorativas. Segundo Laville (2005, p. 20), no final do século XX, o termo “patrimônio” se expandiu e passou a englobar “tudo que no passado deixou traços no presente”, e todo traço de origem tornou-se sujeito à preservação, porque o presente tem aí sua origem. A palavra “patrimônio” parece hoje sinônimo de bem cultural, incluindo tudo o que entendemos pela definição da palavra “cultura” (p. 20). O colégio é um patrimônio educativo material, que entende ser preciso preservar e conservar todos os testemunhos e vestígios materiais que definem e caracterizam uma comunidade de cultura.

Essa expansão dos empreendimentos patrimoniais está relacionada com a emergência da memória como problema central de nossa cultura (HUYSSSEN, 2000). Somoza e Yanes (2009) afirmam que há uma tendência das sociedades

modernas em refugiar-se na memória, na identidade e na história frente às incertezas, medos e perigos de um futuro cada vez mais indefinido. Como resultado, assiste-se a um movimento no qual o mundo está se “musealizando”, ou seja, está cada vez mais voltado ao passado, e todos desempenhamos algum papel nesse processo, como afirma Huyssen (2000). Desde o indivíduo, que sucumbe aos apelos da “automusealização”, passando pelas artes, pela historiografia, pelas instituições. Como afirmam Somoza e Yanes (2009), parece ocorrer nas sociedades contemporâneas uma “explosão museística”, uma verdadeira compulsão em musealizar tudo o que possa ser musealizado. Vivemos, assim, um processo de mudanças na sensibilidade temporal, que não se restringe às instituições museais, mas atravessa toda a sociedade, e gerou uma indústria cultural musealizadora.

Somoza e Yanes (2009) identificam que esse processo também está vinculado a um giro na concepção de museus promovido pelo movimento da “nova museologia”, nos anos 1970 e 1980. O movimento deslocou o objeto e a coleção do centro de gravidade dos museus para colocar em seu lugar as pessoas, os visitantes e usuários, agregando às funções clássicas de guarda, preservação e exposição, uma forte dimensão didática. Tal tendência teve continuidade nos museus de História da Educação, pedagógicos e escolares, seja com a criação de novos centros, novos enfoques, novas técnicas e formas de exposição, ou com novas concepções de História da Educação. Apesar disso, ainda persistem os enfoques baseados na coleta, conservação e mera exposição dos objetos físicos, e na mera transposição didática dos objetos para o espaço museal. Além disso, há uma tendência à nostalgia, a organizar exposições em narrativas lineares, isentas de conflitos ou contradições, que não incorporam elementos imateriais da memória, que reproduzem signos e significados que efetivam e representam o

discurso oficial, e que são feitas de cima para baixo, sem colaboração e envolvimento de todos os segmentos da escola.

Nesse sentido nossos propósitos foram transformar o projeto de construção do museu e do arquivo escolar em processo de colaboração ativa, que não se limitasse a recolher, higienizar, guardar e expor objetos. Assim, sem ignorar que museus tendem a celebrar, comemorar e constituir uma memória, preferencialmente homogênea e unificada, que sirva para afirmar e reforçar uma determinada identidade, pensamos no projeto como um empreendimento para estimular a reflexão sobre essa mesma operação ideológica que forja autorrepresentações, imagens de si mesmo, que reorganizam simbolicamente o “universo das coisas e das relações, e produz legitimações” (MENESES, 1992, p. 7). Um projeto que instigasse a percepção da memória como construção, e não como mero resgate, que convertesse os elementos da cultura material em “problemas históricos”, em perguntas, dúvidas e polêmicas sobre como os processos sociais e culturais se desenvolvem historicamente em meio a continuidades, descontinuidades, conflitos, disputas, confrontos (MENESES, 1992).

Por isso, concebemos o museu e o arquivo:

[...] como a forma pela qual nossa sociedade institucionalmente transforma objetos materiais em documentos. Por isso ele tem que funcionar, também, como centro de documentação. [...] Por isso, conviria conceber um museu histórico, não como instituição voltada para os objetos históricos, mas para os *problemas históricos*. Assim, em última instância, seriam históricos os objetos de qualquer natureza ou categoria, capazes de permitir a formulação e o encaminhamento de problemas históricos (e por problemas históricos se deveriam entender aquelas propostas que permitem conhecer a estruturação, funcionamento e, sobretudo, a mudança de uma sociedade) (MENESES, 1992, p. 4, grifo nosso).

Os problemas históricos a serem pensados através do projeto foram e são muitos: Como a criação da escola expressou a implantação de um determinado projeto de escolarização na sociedade brasileira e da comunidade local? Que

propostas expressava e para quais públicos a escola foi construída? Quais foram os momentos significativos de lutas, tensões, confrontos na trajetória da instituição, e como a escola foi afetada pelos diferentes contextos históricos? Quais as mudanças, quais as continuidades? Como os objetos da cultura material escolar traduzem esses processos complexos? O que revelam os vestígios documentais? O que foi preservado, o que foi abandonado, descartado? Quais os sujeitos que participaram da trajetória da escola?

Assim, na construção desses espaços de memória e documentação, pensamos em constituir no meio escolar lugares e momentos de reflexão e aprendizagem sobre temas e problemas da história da Educação, da escola, da escolarização, indagações sobre o conhecimento e a cultura escolar<sup>23</sup>, e suas relações com as sociedades local, nacional e internacional. Por isso o projeto assumiu como eixo a questão da formação. Desde o início ele envolveu os professores de Estágio, os acadêmicos do curso de História, os professores, a direção e os alunos do Colégio (inclusive algumas alunas com bolsa de Iniciação Científica Júnior), e a comunidade escolar.

Como parte da primeira etapa do projeto, realizamos cursos básicos que permitissem ativar reflexões sobre o que é um museu histórico, o que é um museu escolar, como fazer a higienização de objetos, como criar um museu, até chegar à parte prática (higienização, catalogação, seleção dos objetos, montagem da exposição permanente, inauguração, monitoria). Os cursos foram destinados primeiro aos acadêmicos e professores da escola, depois aos alunos do Colégio, e, em todas as etapas, participaram todos os envolvidos.

---

<sup>23</sup> A cultura escolar “pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (VINÃO FRAGO, 2000, p. 100) ou como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). O trabalho com elementos da cultura material escolar revela essas dimensões complexas, que podem ser problematizadas para a compreensão das dinâmicas da cultura escolar.

A articulação entre a criação de um museu escolar e formação de professores de História está baseada nas Diretrizes de História (2001), que estabelecem como objetivo do curso de graduação

[...] desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgão de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural (BRASIL, 2001, p. 8).

E desenvolver também reflexões sobre os saberes necessários à formação do professor de História (GIROUX, 1997, 2006; FONSECA, 2003 e 2008; SEABRA, 2012), entre os quais está o trabalho com museus, arquivos e patrimônio histórico.

Elizabeth Seabra (2012, p. 2), a partir de projetos desenvolvidos com professores em formação, ressalta que “as visitas a museus são uma possibilidade de ampliação da formação acadêmica e profissional para além do espaço escolar e, ao mesmo tempo, trazem para o cotidiano de formação múltiplas dimensões históricas, políticas e culturais”. Se as visitas já têm esse potencial, a participação na concepção e elaboração das narrativas do museu pode ter um potencial ainda mais significativo para a formação dos/das futuros/as professores/as, tanto na temática relacionada a ensino de História e museus, como nas tarefas do trabalho do historiador – investigar, problematizar fontes e objetos, construir narrativas, nesse caso, as narrativas das exposições.

Todo o período de desenvolvimento do projeto foi intercalado por estudos e práticas de organização do museu. A parte prática do trabalho foi organizada a partir da separação e identificação do material disponível na escola, composto de um arquivo documental (fotografias, livros-ata, livros de registro de ocorrência, documentos pessoais dos alunos, contratos de professores e funcionários, relatórios de ensino e exames etc.) e de um acervo de objetos da cultura material escolar (mobiliário escolar, uniformes, materiais didáticos e principalmente uma coleção denominada Museu Escolar, composta por animais taxidermizados,

esqueletos humanos e de animais, modelos anatômicos, modelos de células, além de pranchas de botânica, zoologia, física etc., coleções de rochas e fósseis). Uma grande parte dos objetos disponíveis nesse conjunto faziam parte de uma coleção chamada Lições de Coisas, produzida pelo laboratório francês Émile Deyrolle e constituída de materiais didáticos baseados na utilização do método intuitivo de ensino. O laboratório vendeu suas coleções para escolas brasileiras e de vários outros países na primeira metade do século XX. A coleção não está completa, pois ao longo dos anos muitos materiais se perderam. Isso colocava em questão a ausência, a perda, extravio, abandono dos objetos.

Entre os principais resultados do trabalho estão a criação efetiva do Museu como um espaço permanente no Colégio Regente Feijó, aprovado pelas instâncias legais, como o Conselho Escolar e a Secretaria de Educação<sup>24</sup>, com a participação de alunos e professores no processo de criação do museu; a formação dos alunos da UEPG, futuros professores e professoras de História, no trato com documentos e objetos e na participação da concepção e execução de um museu histórico escolar; além da produção de novos trabalhos acadêmicos a partir dos documentos do acervo. Mais que a mera celebração da “memória institucional”, da apologia às figuras ilustres, ou evocação de “tempos dourados”, o trabalho permitiu explorar o passado como problema, discutir os caminhos e projetos, por vezes, descontinuados, para a escola pública no Paraná e no Brasil e assumir a necessidade do exercício de reflexão sobre a História na definição de rumos e defesa da Educação Pública.

---

<sup>24</sup> A Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência da Educação do Paraná publicaram, em 2017, um documento chamado Orientação n. 27/2017 – SUED/SEED, que tratava da Organização dos Centros de Memória e do Museu da Escola Paranaense (MEP). O documento orientava e dava algumas diretrizes para criação dos centros de memória.

## A cultura escolar, percalços e negociações

Sendo honestos, precisamos reconhecer que o trabalho com patrimônio, museu, memória e História no Brasil trilha caminhos eivados de armadilhas e dificuldades. No campo educacional, esse caminho seguramente é um pouco mais íngreme. Longe do apoio que verificamos existir em outros países e dos resultados apresentados por várias instituições, no Brasil as atividades museais podem literalmente virar cinzas, como é o caso do Museu Histórico Nacional, consumido pelas chamas em 2019. No campo educacional, os museus e espaços de acervo muitas vezes sequer saem do papel.

Isso não significa que estejamos dizendo que é impossível qualquer trabalho. Fizemos muito, apesar das dificuldades. No entanto é preciso que relatos apresentem não apenas seus triunfos e resultados exitosos, mas, sobretudo, reflitam sobre as dificuldades e percalços que surgem no processo. Em geral, o processo de construção de projetos de museus e arquivos escolares exige muitas estratégias para contornar, mitigar, enfrentar e até superar obstáculos, entre conflitos, negociações e resistências advindas de um espaço que, em geral, lida com memória como culto e celebração.

O andamento de nosso projeto remete, sem que isso tenha qualquer *glamour*, ao mito de Sísifo. Como se sabe, a mitológica personagem grega é condenada a empurrar uma gigantesca pedra morro acima, mas toda vez que alcança o cume, ela rola pressurosa morro abaixo. E lá estará Sísifo a reunir novamente energias para a ingrata tarefa à qual está condenado eternamente. Essa danação (para emprestar o termo de Moraes) não está restrita apenas aos objetos, mas a todo o espaço destinado a abrigar acervos escolares, particularmente em espaços escolares.

Concorrem para isso vários fatores. Certamente o principal é uma cultura profunda do descaso com a educação e a permanente sucessão de mudanças nas

diretrizes políticas educacionais (que, se por vezes são necessárias, na maior parte do tempo descuidam deliberadamente de preservar documentos materiais dos processos que serão substituídos). Há uma prática, quase naturalizada, de que inovações implicam o descarte do antigo, às vezes simplesmente do anterior, que não é um mero gesto de superação ou instauração do novo, mas de apagamento, de censura, de destruição de vestígios.

Assim, projetos que lidam com a memória e história escolar, que pensam em reconstruir processos, a partir de vestígios da cultura escolar, já padecem de uma dificuldade inerente que é encontrar esses mesmos vestígios preservados. Outro aspecto é a mutação constante das escolas em suas condições físicas e seu quadro humano. Hoje podemos ter disponível e reservado um determinado espaço da escola para organizar a exposição do Museu e alocar os materiais e documentos numa “reserva técnica”; mas, amanhã, este espaço poderá ter sido requisitado para se transformar em sala de aula, em laboratório de informática, em depósito para guarda de materiais em desuso etc. E esses exemplos não são casuais, pois tivemos que mudar ao menos três vezes de sala de exposição até que pudéssemos definir um espaço que fosse considerado definitivo, mas que ainda pode ser alterado. O mesmo aconteceu com a “reserva técnica” dos objetos e o acervo de documentação escolar. Os objetos, literalmente, andaram pela escola, até acharem uma guarida no porão do edifício.

A instabilidade dos espaços também se verifica no quadro humano. Nas escolas públicas, o conjunto de pessoas que lá trabalham está cada vez mais desestabilizado. Anos sucessivos sem concursos para ingresso de docentes e funcionários novos, ou simplesmente para a reposição daqueles que alcançam a aposentadoria, transformaram o corpo docente e de funcionários das escolas num coletivo precarizado, aqui entendido pela incerteza temporal da relação contratual de trabalho com a escola, pela permanente instabilidade no vínculo e

emprego. Em projetos que exigem um esforço continuado e de longa duração, isso é um problema concreto. Novamente, se hoje temos um quadro de docentes que se envolve com o trabalho, na virada do ano esse grupo poderá não ser mais o mesmo. Pessoas importantes se desligam ou são desligadas. Por isso, nesses casos, precisamos reiniciar o trabalho de adesão, formação e envolvimento de professores e equipe escolar. Trata-se de um fenômeno que atinge todos os níveis e as funções, dos valiosos funcionários que cuidam da manutenção da escola até a equipe de direção e o corpo docente. Essa instabilidade do grupo dificulta um enraizamento da proposta na cultura da escola.

Um outro fator que não pode ser ignorado são as lutas e disputas que caracterizam os grupos sociais e as culturas das escolas. Essas culturas são formadas por pessoas que entram em relação entre si na estrutura em diferentes posições, situações e atividades. Como dizia Antonio Candido ([s.d.]), as escolas têm uma estrutura formal (representada por códigos, normas e ações visíveis que as faz pertencerem a uma rede ou a um sistema de ensino hierarquizado e, nesse sentido, são um grupo social instituído por um agente externo: o Estado) e uma estrutura informal (que resulta das interações internas, de sua dinâmica própria, das relações como grupo social, das trocas com a comunidade, de sua trajetória como grupo humano). Barroso (1996) afirma que, sob o prisma sociológico e interacionista, não falamos da Escola apenas como instituição global e formal, mas sim como uma escola em particular, e, principalmente, tratamos da “cultura” produzida pelas pessoas nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes, nas relações com a comunidade externa e com os poderes institucionais. Numa perspectiva sociológica e interacionista, a “cultura escolar” é entendida como a cultura organizacional da escola.

Por isso, não há que pensar as escolas como estruturas idênticas e coletivos homogêneos, cujos membros abraçam todos as mesmas concepções e

perspectivas educacionais emanadas de um poder externo. Há uma dimensão prática da cultura na vida cotidiana, onde a atuação dos sujeitos locais tem peso e determina a configuração de culturas escolares plurais. Por isso, são significativas as experiências e relações cotidianas desenvolvidas nos espaços escolares, as quais são marcadas tanto por conflitos, resistências, disputas, quanto por cooperação, coesão, colaboração. Como afirma Kazumi Munakata,

[...] o importante é, então, levar em conta que a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola (MUNAKATA, 2016, p. 122).

Nesse contexto, as práticas, apropriações e atribuições de sentidos sobre a história e memória de uma escola dependem dos sujeitos concretos, da cultura da escola, e são marcadas por tensões, negociações e conflitos. Para exemplificar, em nosso caso específico houve disputas no colégio tanto sobre quem deveria dirigir o processo desencadeado pela direção da escola, quanto sobre o seu sentido. A primeira questão em disputa foi se tal processo deveria estar a cargo dos próprios docentes ou sob responsabilidade da universidade. A solução negociada e ajustada foi a produção coletiva do projeto, sua condução compartilhada e sua aprovação junto ao Conselho de Escola.

Tal disputa, entretanto, não se ateve apenas ao controle do processo, mas implicou interrogações sobre quais memórias e histórias seriam reveladas, preservadas e celebradas. Questões sensíveis sobre raça e etnias, gênero, classe social, não foram excluídas da discussão: Como revelar e tratar a escassa presença de negros e membros das parcelas mais pobres da população numa escola destinada à clientela de elite? Qual o tratamento dado a imigrantes durante o período do nacionalismo exacerbado da Ditadura Vargas? Como se exercia o controle ideológico sobre a docência em períodos ditatoriais? Como se revelam

as relações de gênero no ambiente escolar? Essas questões foram negociadas e assumidas como problemas a serem estudados, a despeito de trazerem à tona questões “incômodas” que, aparentemente, não se coadunavam com determinada ideia de celebração festiva da memória.

Todavia, mesmo após negociadas essas questões controversas, isso não significou inteira pacificação dos ânimos. Episódios como a mudança repentina dos espaços, mudanças na equipe e o “desaparecimento” de parte da documentação escolar que estava sendo higienizada, que foi entregue para “reciclagem” à revelia da direção e da coordenação do projeto, durante o período de recesso escolar, revelam que o processo de negociação de projetos nas escolas, particularmente, daqueles que lidam com o passado, deve ser contínuo.

### **Algumas considerações finais e outras sobre o futuro**

O projeto “Centro de Memória Colégio Regente Feijó: arquivo e museu escolar” foi executado como projeto de extensão em duas edições, entre 2017 e 2020. Ao longo de ambas as edições contou com a participação de docentes de diferentes departamentos da UEPG (História, Artes, Geociências, Física, Química, Pedagogia), acadêmicos do 4º ano do curso de Licenciatura em História, na disciplina de Estágio Supervisionado, acadêmicos do curso de Geografia, mestrandos, docentes, estudantes e equipe administrativa da escola.

Foram concretizadas ações em duas frentes e espaços distintos: 1) Espaço do Colégio Regente Feijó; 2) Espaço público de difusão do projeto. A primeira frente foi realizada no próprio Colégio e se desenvolveu no planejamento e organização de três atividades fundamentais que resultaram na: 1.1) Exposição Permanente do Museu Colégio Regente Feijó; 1.2) Reserva Técnica de Objetos da Cultura Material Escolar; 1.3) Espaço de Documentação/Arquivo Escolar. Para a organização da Exposição do Museu Colégio Regente Feijó, foram realizadas as

seguintes atividades: a) planejamento e organização da exposição: definição de temas, seleção dos objetos e documentos (escritos e visuais), organização do espaço expositivo, obtenção e adequação de mobiliário de suporte expositivo junto ao colégio e à UEPG, produção de painéis expositivos. Para a organização da Reserva Técnica, foram realizadas a higienização dos objetos, recomposição e pequenos reparos, classificação para a guarda, organização do espaço físico da reserva, obtenção e fabricação de estantes para acondicionamento dos objetos e, ao fim, organização e guarda dos objetos. Para o Espaço de Documentação/Arquivo, foram realizadas atividades que envolveram o processo de higienização, classificação preliminar e acondicionamento dos documentos em estantes.

Importante frisar que as atividades desenvolvidas no espaço do Colégio, que contaram com a participação dos acadêmicos da Licenciatura em História, ocorreram em articulação com o Estágio Supervisionado e foram pensadas de forma a desenvolver proposições de usos do Museu Escolar no ensino de História, o que envolveu a elaboração de materiais de apoio a visitas monitoradas e da própria exposição permanente. Além disso, o acervo de cultura material e documentação foi explorado nas aulas das disciplinas dos professores envolvidos, e também foram realizadas visitas com as turmas. Vale registrar ainda que nesse período, a documentação do Colégio passou a ser objeto de estudo e pesquisa, no âmbito do Programa Pós-Graduação em Educação.

A segunda frente de atividades – espaço público de difusão do projeto – foi desenvolvida de forma concomitante para a difusão do trabalho realizado. Participamos de eventos internacionais e nacionais, realizando comunicações e apresentações de trabalho, e também como conferencistas.

Importante, por fim, registrar que um conjunto de atividades foi intempestivamente interrompido em março de 2020, com a pandemia da Covid-

19, o forçoso fechamento do Colégio e a suspensão de todas as atividades da escola. Estávamos preparados para em abril de 2020 inaugurar o Museu e sua exposição permanente e, assim, desencadear um conjunto de atividades junto à comunidade, tais como a coleta de testemunhos orais, de objetos e documentos de ex-alunos, professores e funcionários; realização de gincanas e jogos envolvendo o Museu; eventos especiais ligados às memórias do Colégio. Atividades que esperamos poder retomar ao final da pandemia.

## Referências

- BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União* de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.
- CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. *Synapsis Educação* – Entre, Aprenda, Compartilhe [site]. [S.d.], [s.p.]. Disponível em: <<https://educacao.synapsis.org.br/tiki-index.php?page=CANDIDO%2C+Antonio.++A+estrutura+da+escola>>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva G.; COUTO, Regina C. do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva G.; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008.
- GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, Henri; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma Contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomás T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 125-154.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, pp. 9-44, 2001.
- LAVILLE, Christian. Em educação histórica a memória não vale a razão. *Educação em Revista*, n. 41, pp. 13-42, jun. 2005.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Para que serve um museu histórico? In: *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista da USP, 1992, [s.p.].

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Museus históricos: da celebração à consciência histórica. In: *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista da USP, 1992, [s.p.].

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *Revista História da Educação*, Santa Maria, v. 20, n. 50, pp. 119-138, dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SEABRA, Elizabeth A. D. Práticas de visitas a museus: ensino de História e formação de professores. *E-hum*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, pp. 1-23, 2012.

SOMOZA RODRÍGUEZ, José Miguel; YANES CABRERA, Cristina María. La (re)construcción de los procesos educativos en la museología escolar: reflexiones en torno a sus relaciones. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV COLOQUIO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN. *Anais...*, v. 2, pp. 647-660. Pamplona-Iruñea, 2009.

VINÃO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, pp. 100-101, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata, 2002. (Colección Pedagogía. Razones y Propuestas Educativas, v. 10).

# EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM ACERVOS DOCUMENTAIS: CRIAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CAROLINE PACIEVITCH

**RESUMO** Neste texto, relato duas experiências de ensino e pesquisa com acervos documentais conduzidas na Área de Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na graduação e na pós-graduação. Tais experiências ajudam a refletir sobre as perspectivas de ensino de história que estamos a construir, coletivamente, há alguns anos, seja sobre a aprendizagem histórica em geral, seja sobre a aprendizagem histórica com acervos documentais. Entendo ensino de História como um campo de pesquisa atento às culturas escolares, juvenis e patrimoniais; aos debates sobre gênero e sexualidade; à imaginação, à utopia e à defesa de uma educação antirracista. A análise das experiências de trabalho com acervos documentais ajuda-me a argumentar que não há fronteiras nem hierarquias entre um suposto saber histórico acadêmico e um saber histórico escolar. Ao invés de fronteira, a aula de história é lugar de produção (coletiva) de conhecimento histórico. Seus limites não se definem – necessariamente – pelo espaço escolar, mas pelas políticas, éticas, estéticas e poéticas da sua criação. O conhecimento histórico é incompleto, falível e contestável – desde que guardados os critérios éticos de compromisso com a justiça para todas as pessoas. Logo, é também da natureza da aula de história o imperfeito e o inacabado.

**PALAVRAS-CHAVE** ensino de História; acervos documentais; formação de professores.

## Introdução

Neste texto, relato duas experiências de ensino e pesquisa com acervos documentais conduzidas na Área de Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na graduação e na pós-graduação. Essas duas experiências ajudam a refletir sobre as perspectivas de ensino de história que estamos a construir, coletivamente, há alguns anos, seja sobre a aprendizagem histórica em geral (GIL *et al.*, 2017; PACIEVITCH *et al.*, 2019; PEREIRA *et al.*, 2020;

SEFFNER *et al.*, 2018), seja sobre a aprendizagem histórica com bens culturais (GIL, 2019; GIL; PACIEVITCH, 2017).

As experiências foram selecionadas a partir de dois critérios. O primeiro é minha proximidade com as ações desenvolvidas: fui a orientadora da pesquisa de mestrado e acompanhei o desenvolvimento de um projeto de ensino por parte de quatro estagiários, junto com os supervisores no Museu. O segundo critério foi a conexão entre essas duas produções e as problemáticas que envolvem o ensino de história com acervos documentais. Procurei avaliar em que medida os conhecimentos produzidos pelos professores e futuros professores envolvidos nas experiências tensionam, contribuem para e criticam as formas pelas quais temos conceituado e organizado a formação de professores de História na Área de Ensino de História da UFRGS.

O conteúdo desse capítulo deve muito a debates coletivos entre docentes universitários, docentes supervisores de estágio, discentes da licenciatura em História, mestrandos e outras pessoas que, de alguma forma, participam dos movimentos em torno do patrimônio e da Educação em Porto Alegre e região metropolitana. Evidentemente, a responsabilidade pelas análises é minha, mas a riqueza dos projetos aqui apresentados se deve a muitas pessoas que trabalham para que a escola pública siga sendo um espaço por excelência de criação cultural, de alegria e de pensamento crítico (SNYDERS, 1993).

Na próxima seção, discuto como concebemos o ensino de História na UFRGS. Descrevo as articulações entre ensino, pesquisa e extensão (na graduação e na pós-graduação), principalmente a partir dos estágios de docência. Em seguida, apresento algumas posições em relação à dicotomia entre história acadêmica e história escolar, as relações com as culturas escolares e juvenis e o conceito de aula de história, principalmente quando dialoga com acervos documentais. Na terceira seção do artigo, apresento as duas experiências: a

dissertação defendida em 2018 por Fernando de Lima Nunes – no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória UFRGS) –, que utilizou documentos da Comissão da Verdade de São Paulo, e o projeto de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, realizado por Ana Carolina Martinez, Bruno Pereira, Daniel Quadrado e Raul Godinho no segundo semestre de 2019, junto ao Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

Na última seção, estabeleço alguns aprendizados sobre o ensino de história com acervos documentais, que nascem do diálogo com experiências, desafios, erros e acertos desenvolvidos por quem ensina História, cotejados com alguns princípios teórico-metodológicos. Assim, a formação de professores de História para a aprendizagem com acervos documentais se estabelece nas conversas com quem ensina e que, simultaneamente, teoriza sua prática. Dessa forma, é possível produzir conhecimento acadêmico no campo do ensino de história de forma propositiva e sem o autoritarismo da prescrição.

### **Como pensamos o ensino de História na UFRGS**

O curso de Licenciatura em História da UFRGS ainda mantém em distintos espaços (institucionais e físicos) as instâncias para aprender História e aquelas para aprender a ensinar História. Assim, as 400h de estágio de docência e uma parte (60h) da carga horária de prática como componente curricular são ministradas por seis docentes do Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (Faced). As demais disciplinas do curso são ministradas pelo Departamento de História, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Esse arcaísmo burocrático, porém, não é reforçado no Projeto Político-Pedagógico do curso, que procura acompanhar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015). Além disso, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Grupo

de Pesquisa do Laboratório de Ensino de História e Educação (Lhiste) têm participação de docentes dos dois departamentos, o que enriquece o curso e transmite aos e às estudantes um clima de diálogo respeitoso e produtivo entre “o pessoal da Faced” e “o pessoal da História”. Por último, o aperfeiçoamento dos debates no ProfHistória está contribuindo para amplificar o entendimento do ensino de História como um campo de pesquisa, e não apenas como um lugar de práticas. Ou seja, aos poucos, mas de forma consistente, futuros professores de História são formados, na UFRGS, num ambiente que rejeita a dicotomia entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática, e que busca vínculos institucionais e criação de referenciais teóricos mais adequados a esse espírito.

Os seis docentes da Área de Ensino de História têm construído uma perspectiva sobre o ensino dessa disciplina calçada na atenção às culturas escolares, juvenis e patrimoniais (GIL, 2020), no apreço às questões de gênero e sexualidade (SEFFNER, 2020), na defesa de uma educação antirracista (MEINERZ, 2017; PERUSSATTO, 2018), na imaginação (PEREIRA, 2020) e na utopia (PACIEVITCH, 2014). Desconfiamos da separação entre saber histórico e saber histórico escolar, pois conhecimentos sobre o tempo e a história se produzem em distintos espaços sociais, por uma multiplicidade de agentes. Para nós, a sala de aula de História é lugar de encontros, de narrativas que envolvem identidades e alteridades. Esses encontros produzem afetos, num caos criativo que pode incluir transmissão de conteúdos, escuta de saberes tradicionais, conflito entre versões divergentes de fatos, análise de documentos, reflexão sobre usos do passado nas mídias, entre outras formas de se relacionar com o tempo e a história, que podem ir da indiferença à revolução.

Definir – como é comum nos debates europeus (BERG; CHRISTOU, 2020) – se é melhor que o ensino de História nas escolas tenha por objetivo formar a consciência histórica ou desenvolver habilidades de pensar historicamente é

irrelevante, pois tanto um quanto outro são importantes, mas não suficientes. Apesar de o senso comum afirmar constantemente o oposto, não há uma relação direta entre dominar conhecimentos e habilidades históricas e tomar decisões éticas na vida cidadã adulta. Saber muitas informações sobre o passado; ou contextualizar fontes; relacionar causas e consequências; e distinguir diferentes ritmos de mudanças e permanências na história (SEIXAS, 2017) tampouco garantem necessariamente pessoas que sejam capazes de argumentar temporalmente contra injustiças e propor ações antirracistas. Se queremos que o conhecimento histórico seja um elemento na educação emancipadora (FREIRE, 2000), é preciso que ele esteja comprometido em escutar muitas vozes. Isso implica, por vezes, caminhar ao lado de formas de conhecimento antes silenciadas ou, no máximo, integradas – nos boxes e textos complementares – aos discursos centrais dos livros de história.

Portanto, entendo que a aula de História é espaço comprometido com um mundo melhor para todos, onde circulam múltiplas formas de pensar e de entender os tempos e a História e, finalmente, onde acontece produção de conhecimento em estreita conexão com bens culturais. Nesse sentido, o conceito de Educação Patrimonial que ampara nossas ações de ensino, pesquisa e extensão não se contenta com o trinômio conhecer – valorizar – preservar. A função de guarda, proteção e divulgação de bens culturais patrimonializados não é da aula de História, mas do Iphan e de órgãos correlatos locais. Na aula de História com acervos documentais podem-se questionar as escolhas patrimoniais; refletir sobre as referências culturais presentes (ou invisibilizadas); executar inventários participativos; inventar e reinventar monumentos; apreciar o belo, o conhecido e o distante, e deleitar-se com eles (GIL, 2020).

A aula de História que opera com bens patrimoniais é oportunidade para dar saltos no tempo, confrontar-se com perspectivas díspares, estranhar o

cotidiano, indignar-se, manifestar-se, calar. A materialidade que acervos documentais proporcionam às aulas não é, em si, nem atrativa, nem representa um obstáculo, mas uma oportunidade para dispor nossas criações pedagógicas. As duas experiências que apresentarei a seguir ilustram essas palavras. A próxima seção foi escrita a partir da escuta de outros narradores, na esperança de aprender com a sabedoria de compartilhar experiências.

## Duas experiências

A primeira das experiências foi teorizada na dissertação de Fernando de Lima Nunes, defendida em 2018 no ProfHistória UFRGS, com o título: *Para não esquecer: ensino de História e empatia histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira*. Nunes é professor de História em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre e ingressou no Programa com alguns interesses prévios – que identifico como os elementos *conmovedores* a que se referem Zavala e Scotti (2005, p. 30), quando explicam os processos de pesquisa prática da prática. Primeiro, ele questionava o sentido de anacronismo, condenado como erro imperdoável da aula de História, o que o conduziu a explorar o conceito de “empatia histórica”, definido conforme a tradição da History Education inglesa. Em segundo lugar, pretendia aperfeiçoar um trabalho que já realizava, há alguns anos, com base em acervos documentais: a produção de biografias históricas de mortos ou desaparecidos da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985) por parte de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio.

Ainda, era importante para ele realizar as atividades nos horários regulares de aula de História com as respectivas turmas, enfrentando todos os desafios e as alegrias do cotidiano docente. Nunes tinha a explícita intenção de romper com perspectivas que hierarquizam conhecimentos produzidos na

academia e na escola e, mais ainda, com aquelas que reforçam o lugar do professor da Educação Básica como elaborador de produtos de divulgação e/ou de didatização do conhecimento histórico acadêmico. Sua problemática de pesquisa nasceu e se desenvolveu na sala de aula e alimentou-se de conceitos teóricos ao mesmo tempo em que os tensionou e redimensionou: “a problemática da pesquisa é ‘que conhecimentos e sensibilidades os estudantes da educação básica mobilizam ao aprender sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil através de exercícios biográficos?’” (NUNES, 2018, p. 15).

Essa redação demonstra que Nunes compreendeu o trabalho de pesquisa em ensino de História como criação de problemas da prática, que merecem ser explorados, aprofundados e teorizados. Uma pesquisa que coloca teoria da História, Historiografia e ensino de História como igualmente colaboradores da investigação. Caso contrário, ele poderia ter-se limitado a revisar estudos atualizados sobre a Ditadura Civil-Militar e a produzir séries de atividades escolares, sem conexão com as produções dos estudantes, sem questionar suas práticas, sem a vida da sala de aula. Os objetivos de pesquisa elencados por Nunes (2018, p. 15) explicitam melhor essa colaboração:

- investigar a potencialidade do uso de escritos biográficos para a aprendizagem em História;
- analisar a possibilidade de desenvolvimento de “empatia histórica” pelos alunos a partir da prática de escrita biográfica;
- refletir sobre o ensino da história da Ditadura Civil-Militar numa abordagem de defesa e garantia dos Direitos Humanos.

Há algum tempo que pesquisadoras/es da Educação e do Ensino procuram se desvincular da tendência de prescrever deveres, exigir novos conteúdos, tachar docentes como malformados: recusamos olhar para a escola como o lugar da falta e do erro. Sabemos que não basta atualização historiográfica para transformar o ensino de História. Essas constatações levaram a procurar

metodologias que permitam uma escuta crítica dos rumores da escola. Nessa esteira, Nunes criou um complexo percurso metodológico que envolveu:

- 1 aplicação de questionários às turmas, antes e após a realização das atividades, acerca dos conhecimentos dos/as estudantes sobre a Ditadura Civil-Militar;
- 2 produção de um dossiê documental sobre cada personagem a ser biografado, acompanhado de fichas para análise interna e amparado na historiografia disponível;
- 3 realização de aulas expositivas para explicar conceitos como “desaparecido político”, “doutrina de segurança nacional” e “terrorismo de Estado”, e oferecer panoramas historiográficos sobre o período em estudo;
- 4 escrita da biografia, em pequenos grupos de estudantes. As redações foram comentadas e corrigidas pelo professor, originando versões finais;
- 5 roda de conversa com as turmas para avaliar todo o processo.

Essas ações produziram diversos tipos de fontes, tais como: as respostas dos/as estudantes aos questionários, as biografias, as fichas de análise documental, os próprios dossiês e as anotações em diário de campo, que foram valiosas para registrar as impressões do docente sobre as interações com os/as estudantes. Nunes analisou esses documentos sem hierarquizá-los, tomando como baliza os conceitos de biografia e de empatia histórica, buscando verificar, nos processos e produções dos/as estudantes a:

- a) Capacidade de realizar a análise interna dos documentos, fazendo a crítica documental;
- b) Criticidade ao relacionar acontecimentos do passado com situações do presente;
- c) Habilidade de comparar fontes primárias com textos historiográficos;
- d) Qualidade da escrita historiográfica ao relacionar os documentos à produção historiográfica (NUNES, 2018, p. 85).

Nunes ressalta a relevância da pesquisa com acervos documentais para seu trabalho. Ele produziu os dossiês com base no *site* da Comissão da Verdade do estado de São Paulo. Buscou por pessoas que tivessem tido algum envolvimento com o estado do Rio Grande do Sul, contemplando diversidade étnica e de gênero. Por exemplo: o dossiê de Alceri Maria Gomes da Silva contemplava fotocópias da certidão de nascimento e da certidão de óbito; uma página do jornal Zero Hora e outra página do Jornal da Furb; e um exame necroscópico. As/os estudantes analisaram cada um desses documentos, com auxílio de uma ficha orientadora e um curto resumo sobre a trajetória de Alceri. O mesmo foi feito para os demais personagens.

O referencial teórico-metodológico construído por Nunes indicava a relevância do contato com fontes primárias sobre pessoas reais que viveram momentos difíceis do passado para o exercício da empatia histórica. Suas aulas não tinham o objetivo de induzir os/as estudantes a nenhum tipo determinado de relação com o passado (de simpatia ou de antipatia, por exemplo), mas sim, de “desenvolver compreensão de processo histórico e da escrita historiográfica, reconhecendo o passado a partir de leituras das representações produzidas pelas gerações passadas, as circunstâncias do presente e projetos de futuro” (NUNES, 2018, p. 81).

Por fim, ao discutir e analisar os resultados, o pesquisador percebeu que o acompanhamento do processo e o registro das interações dos estudantes com as fontes documentais foram muito mais importantes do que o resultado final em si. Alguns documentos mostraram-se mais instigantes para a mobilização de sensibilidades entre as/os jovens do que outros – notadamente, aqueles que tratavam da vida familiar e dos gostos dos personagens biografados. Os trabalhos produzidos demonstraram que houve aperfeiçoamento nos conhecimentos sobre a Ditadura Civil-Militar, principalmente ao operar com os

conceitos de terrorismo de Estado, preso político e segurança nacional. Mesmo assim, houve um descompasso na compreensão dos estudantes sobre opiniões pessoais e interpretações históricas com base nas fontes. Ao longo da interação com os documentos, os/as estudantes elaboraram hipóteses e pensaram na impossibilidade de recuperar o passado tal qual ele foi. Porém, essas nuances – muito importantes para o desenvolvimento do pensamento histórico – não apareceram na redação final das biografias. Aparentemente, os/as estudantes acreditavam que textos históricos finalizados e publicáveis não podem apresentar dúvidas, controvérsias ou vazios factuais.

É justamente no trabalho com as múltiplas histórias, com recurso a diversos acervos documentais que se destaca a segunda experiência aqui analisada, a ação educativa realizada no Museu da Comunicação Hipólito José da Costa (MuseCom), no segundo semestre de 2019, pelos estagiários Ana Carolina Martinez, Bruno Pereira, Daniel Quadrado e Raul Godinho. Os quatro eram, então, estudantes de licenciatura em História da UFRGS, cursando a disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, que deve acontecer em espaços de memória. Nesse caso, o contato com acervos documentais foi mais intenso, pois a aula foi preparada por eles lançando mão de jornais de diversas épocas sob a guarda do MuseCom, além de diversas peças da exposição permanente, ligadas à produção de filmes, transmissão televisiva e impressão de jornais. A aula foi ministrada para seis diferentes grupos escolares que visitaram o museu.

Assim como na experiência anterior, nesta não houve separação entre projetar, realizar e analisar a aula de História, tendo em vista que o planejamento teve como ponto de partida problematizar o

[...] conceito de narrativa, seja ela histórica (historiográfica), oral, fílmica, literária, jornalística ou folclórica/mítica. Assim, encaramos o entrecruzamento de tais elementos como as formas existentes de se contar histórias, sem perdermos as ligações entre o conhecimento produzido na academia, no ramo das artes, ou no espaço das culturas populares (MARTINEZ *et al.*, 2019, pp. 1-2).

Portanto, desde a concepção da ação educativa, o grupo de estagiária/os procurou articular o acervo documental do Museu (disponível tanto em arquivo quanto em exposição) a um fio condutor que envolvia a aprendizagem histórica, tendo como base o estudo do feminicídio de Maria Francelina Trenes. Esse crime ocorrera em Porto Alegre, em 1901, e foi recontado e reapropriado muitas vezes em diversas produções culturais e no imaginário popular, que criou o mito da “Maria Degolada”, motivo de brincadeiras juvenis e de devoção popular. Existe um pequeno santuário repleto de ex-votos, localizado no Morro da Conceição, onde ocorreu o assassinato.

Assim, o grupo projetou um percurso pelo MuseCom que incluía explicações, leituras, análise documental e de objetos em torno de diversas formas pelas quais a mídia porto-alegrense narrou – e julgou – esse caso de feminicídio. Além disso, expôs alguns pôsteres de filmes de terror sobre mulheres assassinadas que voltam dos mortos em busca de justiça, a fim de debater estereótipos de gênero presentes nessas representações. Com isso, dimensões historiográficas, políticas e estéticas foram contempladas. Para registrar as percepções, compreensões, indignações e questionamentos dos/as estudantes visitantes, a/os estagiária/os produziram um “Caderno do Percurso”, repleto de perguntas que poderiam ser respondidas espontaneamente, em qualquer momento da aula, por qualquer participante.

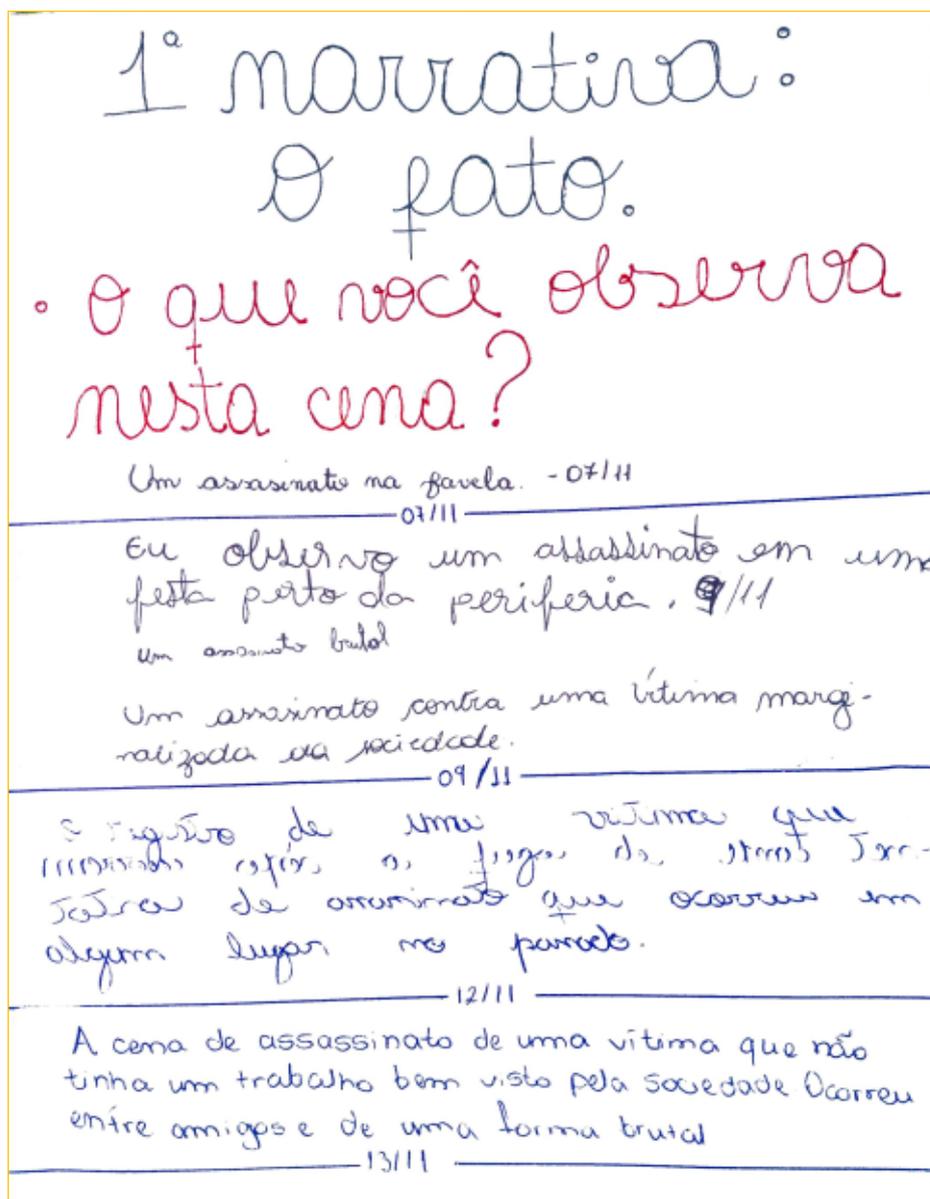
Assim, para proporcionar à turma um contato produtivo com o acervo documental e com a exposição permanente do Museu, a ação educativa se iniciava com a divisão do grupo em duas partes. A primeira dirigia-se ao

mezanino, onde havia: projeção de um documentário sobre o Morro da Conceição; um cenário montado com papel colorido representando a possível cena do feminicídio (remetendo ao espírito dos seriados de investigação criminal); e uma miríade de documentos relatando o caso. Nesse espaço, a dupla formada por um estagiário e a estagiária expunha o propósito da aula e contava sua versão sobre o caso de Maria Francelina Trenes, de forma dialogada com o público. Houve um esforço constante de interação a partir de perguntas, mediadas pelos documentos expostos. Muitas pessoas participavam nesse momento, seja por conhecer o caso específico da “Maria Degolada”, seja por já terem ouvido falar de situações semelhantes. Outro momento que mobilizava a participação era o do debate sobre feminicídio, quando a dupla explicitava que essa não era a perspectiva da época, o que não significa que não existissem, então, discriminação e violência de gênero.

Paralelamente, o segundo grupo de visitantes acompanhava a outra dupla de estagiários, caminhando pelo térreo do Museu. Os objetos selecionados funcionaram como pontos de parada para debater reportagens de diversas épocas tratando do caso de Trenes. Dessas, a que mais chamava a atenção dos visitantes era um texto de opinião, redigido por um jornalista que lamentava a sorte do assassino de Maria Francelina, cujo erro não fora assassinar uma mulher, mas ser ignorante a ponto de se deixar levar pela paixão por uma companheira provocante e despudorada. Debates e exercícios de interpretação e de contextualização do documento foram realizados nesse ponto de parada, enquanto outros documentos e objetos tiveram um tratamento mais expositivo.

A equipe de estagiária e estagiários tinha dúvidas sobre se o caderno seria de fato utilizado, mas não queria abrir mão de ter algum registro escrito da participação dos/as jovens em sua ação educativa. E eles não se decepcionaram: houve intensa participação, sem a necessidade de obrigatoriedade. O caderno

circulava tranquilamente entre as pessoas, que eventualmente o abriam, escolhiam uma pergunta, rabiscavam algo e depois passavam para outra. Algumas perguntas ficaram sem resposta. Para outras, faltou espaço na folha, com tantas participações. As figuras a seguir apresentam três páginas do caderno.



**FIGURA 1:** Página do Caderno de Percurso: o fato.

**FONTE:** Ação educativa MuseCom.

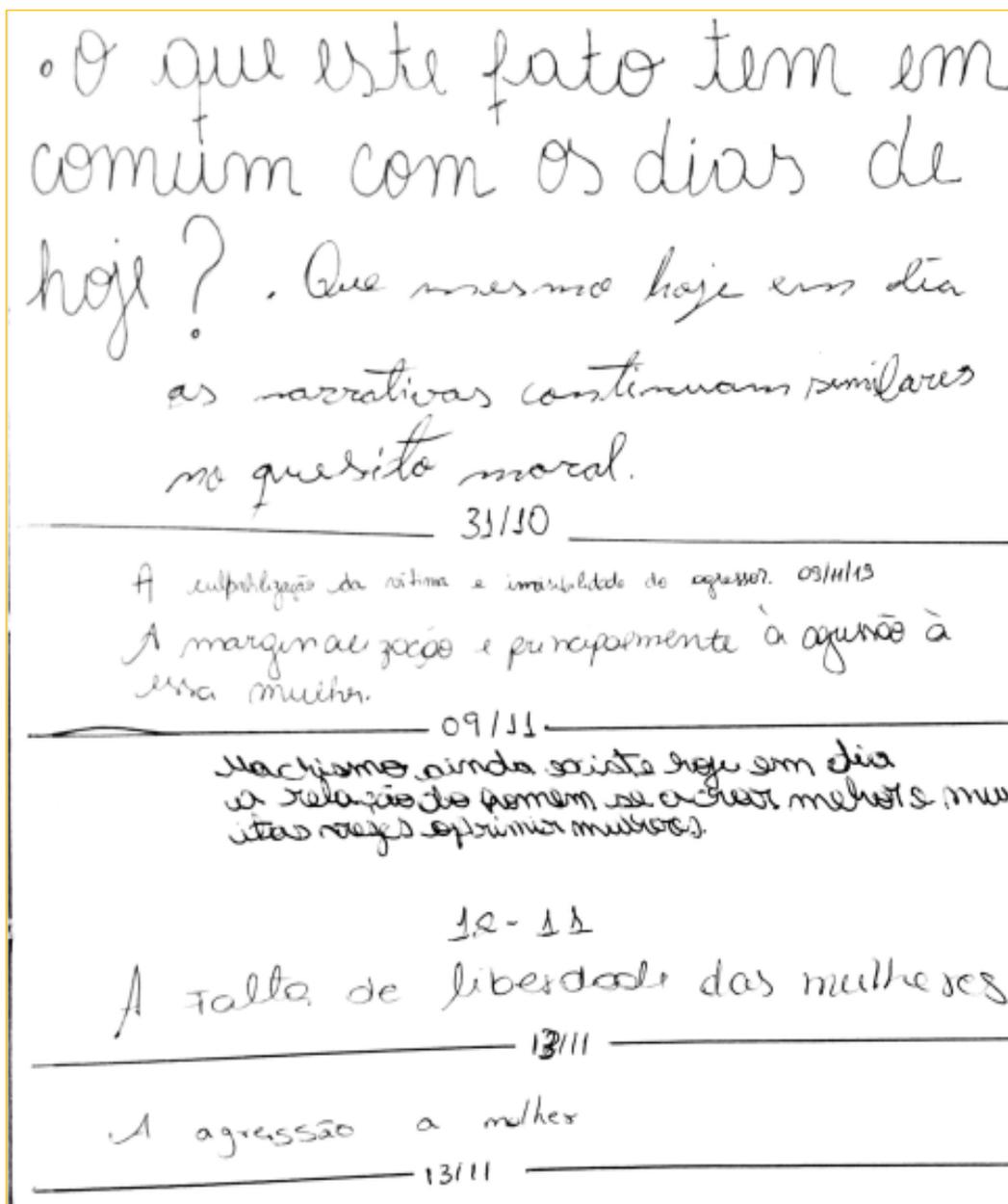


FIGURA 2: Página do Caderno de Percurso: relação com o presente.

FONTE: Ação educativa MuseCom.

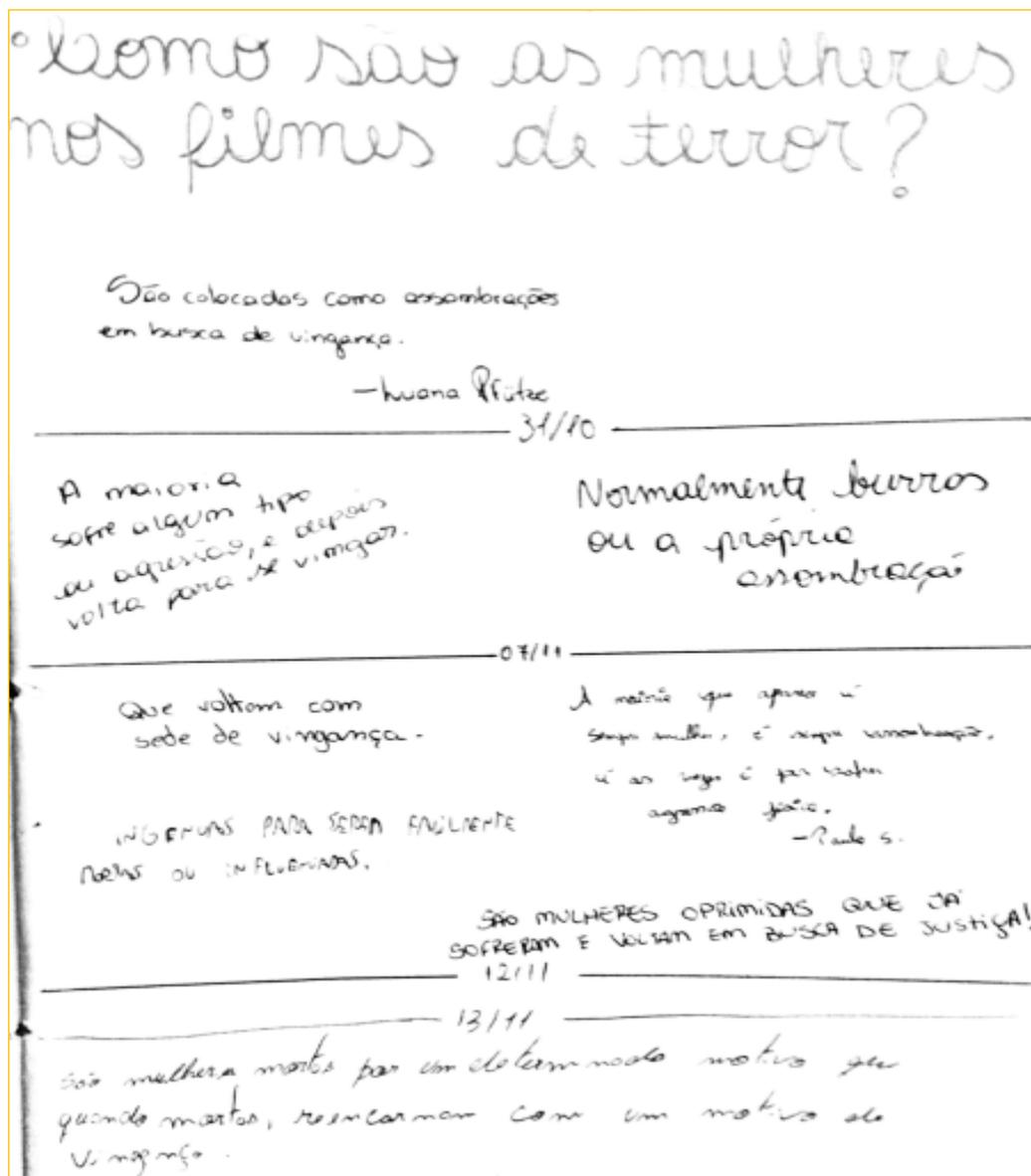


FIGURA 3 Página do Caderno de Percurso: mulheres nos filmes de terror.

FONTE Ação educativa MuseCom.

A ação educativa foi finalizada poucos meses antes de explodir a pandemia do Coronavírus. Houve intensa participação de visitantes e uma articulação produtiva com toda a equipe do setor educativo e da direção do MuseCom. A problematização e os objetivos propostos pelo grupo de estagiária/os foram redimensionados a partir das questões e dos comentários dos/as estudantes, principalmente em relação às mudanças e permanências nas

relações de gênero. Os documentos selecionados pelo grupo, junto com as atividades propostas na ação educativa, procuraram cercar a questão sensível da violência de gênero por distintas perspectivas temporais e políticas que, por sua vez, encontraram-se com as dos/as visitantes. Três dos quatro estagiários produziram artigos e capítulos de livro debatendo e amplificando as aprendizagens que tiveram com esses encontros e afetos (MARTINEZ, 2020; MARTINEZ; GODINHO; PEREIRA, 2020). Conceber a aula, pesquisar em arquivos, dar a aula e pensar a aula não são tarefas separadas. É esse meu convite para reflexão, na última seção do texto.

### **Aprender com quem ensina**

Fernando, Ana Carolina, Bruno, Daniel e Raul são historiadores, professores de história, mediadores em museus, ou produtores de material didático? Procurei evidenciar que, em suas criações, eles não separaram nem privilegiaram conhecimentos e habilidades, pois operaram com:

- pesquisa em acervos documentais e seleção de fontes;
- expografia e ação educativa em museus;
- criação de dossiês documentais e fichas de análise para estudantes de Ensino Fundamental e Médio;
- estudos sobre os períodos históricos com os quais trabalharam;
- conhecimentos em torno de questões difíceis como violência de gênero e terrorismo de Estado;
- sensibilidades na invenção de problemáticas, objetivos e situações didáticas conectadas com o pensar historicamente e com a defesa dos Direitos Humanos (GALZERANI, 2012);
- relação dialógica com os/as estudantes e postura crítica sobre a própria prática.

Essas duas experiências de trabalho com acervos documentais no ensino de História ajudam-me a argumentar que não há fronteiras nem hierarquias entre um suposto saber histórico acadêmico e um saber histórico escolar. Mais que fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), a aula de História é lugar de produção (coletiva) de conhecimento histórico. Seus limites não se definem – necessariamente – pelo espaço escolar, mas pelas dimensões políticas, éticas, estéticas e poéticas da sua criação. O mesmo acontece com qualquer outra narrativa sobre o passado, inclusive aquelas produzidas na academia.

Não faltou rigor ético e científico nem método às experiências de Nunes e do grupo de estagiária/os, o que não significa que estejam imunes a erros. É da natureza do conhecimento histórico ser incompleto, falível e contestável – desde que guardados os critérios éticos de compromisso com a Justiça. Logo, é também da natureza da aula de História o imperfeito e o inacabado.

Talvez seja justamente isso o que instiga a seguir brincando com os tempos e as histórias nas salas de aula, nos arquivos e museus, nos colóquios acadêmicos: o gosto por aprender com as experiências narradas por outras pessoas (BENJAMIN, 2017) e o espaço aberto para imaginar mundos em que haja boa-vida para a humanidade. Em outras palavras, para manter vivo o princípio de esperança (BLOCH, 2005). A proposta que deixo é que sigamos ouvindo, criticamente, as salas de aula de História. Temos muito a aprender.

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BERG, Christofer W.; CHRISTOU, Theodore M. *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.

BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Brasília: 1 jul. 2015, pp. 1-16. Disponível em: <<https://is.gd/7dOYLO>>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, cidade e educação das sensibilidades. *Resgate*, Campinas, v. 20, n. 23, pp. 1-6, 2012. Disponível em: <<https://clck.ru/TYokx>>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- GIL, Carmen Z. de V. et al. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. *PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, pp. 8-32, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5965/1984724618382017008>>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- GIL, Carmen Z. de V. Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017). *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 38, n. 1, pp. 107-127, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22264/cliio.issn2525-5649.2020.38.1.02>>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- GIL, Carmen Z. de V. Patrimônio e ensino no ProfHistória: discussões teórico-metodológicas. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, Cuiabá, v. 26, n. 1, pp. 281-299, 2019. Disponível em: <<https://is.gd/TVTLOF>>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- GIL, Carmen Z. de V.; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino de História: aportes para a formação docente. In: SIMAN, Lana M. de Castro; MIRANDA, Sonia R. (Orgs.). *Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, pp. 121-146.
- MARTINEZ, Ana Carolina. O ensino de história em educação patrimonial a partir da (re)construção de narrativas e a representatividade feminina no processo educativo. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, pp. 413-434, 2020. Disponível em: <<https://is.gd/heNX6u>>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- MARTINEZ, A. C. et al. *Planejamento de ação educativa no Museu Hipólito da Costa*. Porto Alegre: UFRGS, 2019.
- MARTINEZ, A. C.; GODINHO, Raul D.; PEREIRA, Bruno C. Quem conta um conto aumenta um ponto: ensino de história e história das relações de gênero em perspectiva. In: SILVA, Thiago C.; GANDRA, Edgar A.; SIMÕES, Elvis S. (Orgs.). *História em movimento: múltiplas abordagens*. Vol. 2. Porto Alegre: Casalettras, 2020, pp. 10-23.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, pp. 59-77, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623661184>>. Acesso em: 4 mar. 2021.
- MONTEIRO, Ana Maria F. da C.; PENNA, Fernando de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, pp. 191-211, 2011. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080/11518>>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- NUNES, Fernando de L. *Para não esquecer: ensino de História e empatia histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da ditadura civil-militar brasileira*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/185949>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PACIEVITCH, Caroline. *Responsabilidade pelo mundo: utopias políticas na formação de professores de História*. Curitiba: Appris, 2014.

PACIEVITCH, Caroline *et al.* A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de história. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, pp. 1.626-1.647, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1626-1647>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PEREIRA, Nilton M. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 38, n. 1, pp. 48-67, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.06>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

PEREIRA, Nilton M. *et al.* Teaching History (Inter)Lacing Futures. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 25, pp. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250002>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PERUSSATTO, Melina K. *Arautos da liberdade: educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal O Exemplo de Porto Alegre (c. 1892 - c. 1911)*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/183003>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SEFFNER, Fernando *et al.* Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. *Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 2, pp. 79-96, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.18316/recc.v23i2.4459>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, n. e201 5010, pp. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://is.gd/hIE2OJ>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SEIXAS, Peter. A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49, n. 6, pp. 593-605, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena. *Historias de la enseñanza de la historia*. Relatos que son... teorías. Montevideo: ClaeH, 2005.

# ARQUIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA MATERIAL EM ATIVIDADES DIDÁTICAS

TAIGUARA VILLELA ALDABALDE

**RESUMO** Dada a ausência de literatura sobre competência material e arquivos no contexto da Educação, o presente texto busca introduzir o tema, tendo como objeto suas possíveis relações e refletindo sobre seus potenciais em atividades educacionais. Recupera a trajetória inicial do trabalho, no projeto de uma plataforma digital colaborativa com itens do espólio de Fernando Pessoa (1888-1935), situando-o em seu contexto e adversidades. Propõe uma reflexão, de caráter introdutório, relativa ao desenvolvimento da competência material no ensino, a partir das potencialidades educacionais dos arquivos em sua dimensão material. Sugere questões e registra encaminhamentos didáticos possíveis, buscando estabelecer uma base para a prática articulada entre arquivo e educação, voltada ao público escolar e aos educadores.

**PALAVRAS-CHAVE** competência material; arquivo; atividade didática; mediação; Educação.

## Introdução

Para que os sujeitos sociais possam exercer sua cidadania plena, faz-se necessária a promoção de práticas que a viabilizem para a fruição de direitos e o cumprimento de deveres, tornando-os de fato cidadãos. Nessa formação, parece incontornável a construção de uma competência material [*material literacy*], pois, para realizar-se tal fruição dos direitos e o cumprimento de deveres, é necessário um mínimo conhecimento que permita a apropriação dos arquivos como provas. Daí resulta a demanda pela aquisição de uma competência material.

Nesse entendimento, compreende-se como os arquivos são fundamentais para constituir base material para efetivação de direitos civis, informacionais, culturais, trabalhistas, previdenciários, dentre outros. Aos deveres a serem cumpridos, também vale a prova. Note-se, por exemplo, que os registros de identidade e os comprovantes de declaração do imposto sobre a renda da pessoa

física são necessários aos cidadãos no atendimento de suas obrigações para com o Estado ou, ainda, que o livro de ponto ou registro de produção representa o dever contratual do operário ao seu patrão.

Na educação escolar, a utilização dos arquivos tende a ocorrer pelo viés cognitivo, de maneira que eles são mediados no âmbito do conhecimento ou da interação pedagógica. À vista disso, percebe-se que os arquivos são recursos didáticos e podem ser usados tanto no ensino de conteúdos quanto no desenvolvimento da habilidade de pesquisa. Por isso propomo-nos a pensar em encaminhamentos de atividades didáticas visando desenvolver a competência material, tão necessária para a formação cidadã global, face ao desafio de mediar a significação de fontes primárias por indivíduos de um mundo sem referências, isto é, indivíduos globalmente conectados à virtualidade via *web*, porém, ao mesmo tempo, desconectados da materialidade dos artefatos e das ocorrências que os conectam, unem ou separam, enquanto coletividade, classe ou grupo.

Partindo da premissa de que os arquivos são recursos didáticos estratégicos a formar cidadãos com competência material, busca-se pensar sobre essa competência, bem como sobre os arquivos e as possibilidades que o uso potencial dos documentos oferece. Com isso almeja-se subsidiar as práticas de atividades com arquivos, de maneira que o resultado possa sugerir alternativas para uma educação comprometida com as fontes primárias e com o saber-fazer/fazer-saber docente. Para tanto, revisita-se um projeto voltado à descrição dos documentos digitalizados de Fernando Pessoa (1888-1935), que abre possibilidades para o campo da ação educativa com itens documentais do espólio pessoal.

## Contextualização, trajetória e justificativa

O ponto de partida concreto desta reflexão é o projeto de um espaço de mediação digital intitulado *Pessoa Ufes*, elaborado com base no acervo aqui designado por “Arquivos de Pessoa(s) On-line”<sup>25</sup>. Esse trabalho foi concebido a partir da necessidade de tornar acessíveis os arquivos manuscritos de Fernando Pessoa, uma vez que, naquela altura, em 2017, poucos itens documentais pessoais eram acessíveis na *web*. Contou com a colaboração do Prof. Dr. Carlos Pittella (Universidade de Lisboa) e do Prof. Dr. Jerónimo Pizarro (Universidad de los Andes).

Um dos marcos do projeto ocorreu quando o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo (Ufes) sinalizou o recebimento dos manuscritos digitalizados, oferecidos para armazenamento e acesso.

Para levá-lo a cabo, avaliou-se inicialmente o programa AtoM: Open Source Archival Description Software, porém sua arquitetura corresponde apenas à descrição arquivística, sendo que o próprio conceito de objeto digital coincide tão somente com o consenso sobre documentos arquivísticos na Arquivística, tendo sido, por isso, descartado. O Ava Ufes<sup>26</sup> também foi considerado, mas igualmente não atendia às necessidades do projeto, porque a proposta deste era estender-se para além do ensino. Foi então que o Núcleo de Processamento de Dados (NPD) sugeriu o *software* Dupral – usado por Cornell

---

<sup>25</sup> Fernando Pessoa possui como eu(s) lírico(s) 136 autores fictícios, por isso a adoção do termo “Pessoa(s)”. Destes são reconhecidamente heterônimos, a depender do estudioso pessoano, ao menos os seguintes: Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis, Raphael Baldaya, Jacinto do Prado Coelho, Angel Crespo, José Gil, José Augusto Seabra, Maria José, António Mora e Vicente Guedes.

<sup>26</sup> Ava é uma adaptação da plataforma de ensino-aprendizado chamada “Moodle”, para a Ufes.

University<sup>27</sup>, Harvard University<sup>28</sup> e Brown University<sup>29</sup> –, porque é um sistema flexível e o suporte poderia ser ofertado pela equipe do NPD.

Após a seleção do sistema, formalizou-se, junto ao NTL, o encaminhamento técnico, como a necessidade de registro do domínio <<https://arquivopessoa.ufes.br/openatrium/node/13>> e o armazenamento de arquivos manuscritos inéditos digitalizados de Fernando Pessoa (1888-1935). O objetivo principal do sítio era, a princípio, criar um espaço de mediação para identificação, descrição colaborativa, ensino e pesquisa. Um dos primeiros desafios foi a transcrição, realizada pelo professor Jerónimo Pizarro. Esse espaço de mediação foi pensado como um protótipo de plataforma digital colaborativa, constitutivo de diferentes possibilidades de produção de conhecimento<sup>30</sup>.

A ideia era que, primeiramente, os próprios docentes da Ufes fossem beneficiados com o acesso ao material, a fim de que pudessem colaborar uns com os outros, em seus interesses e especialidades. Pensado como objeto de pesquisa aplicada, para criar e desenvolver a plataforma colaborativa, o *Pessoa Ufes* foi projetado em três módulos: o Módulo de Ensino, voltado aos experimentos de alunos e professores no contexto didático; o Módulo de Pesquisa, dedicado à sistematização, ao compartilhamento e à difusão do conhecimento científico produzido a partir dos arquivos pessoais; o Módulo de Extensão, cuja finalidade seria viabilizar a identificação e a descrição dos documentos digitalizados de Fernando Pessoa, os “arquivos de Pessoa(s) On-line”.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://camp.drupal.cornell.edu/>>.

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://www.drupal.org/harvard-medical-school>>.

<sup>29</sup> Disponível em: <<https://library.brown.edu/create/digitaltechnologies/category/drupal/>>.

<sup>30</sup> Desde 2017, o NTL passou a ser impactado por cortes orçamentários sistemáticos, até que, em 2019, constatou-se que não seria mais possível ao NTL desenvolver o *Pessoa Ufes*. Registrou-se a possibilidade de que o Laboratório de Estudos Aplicados em Infoprodutos (LEAemInfo) assumisse a gestão técnica do projeto, mas este também foi impactado com cortes de financiamento e perdas de recursos humanos. Ainda hoje, o mais desafiante óbice a transpor é a demanda por equipe e infraestrutura, pois ainda se depende de voluntarismo para o progresso do trabalho.

Vislumbrou-se, de início, que o módulo de ensino fosse espaço de mediação digital, a estabelecer parceria com professores do ensino primário, secundário, da Ufes e também de outras universidades, no país e no exterior, dentre outros colaboradores como artistas ou coletivos culturais. Já no ano de 2021, tais possibilidades se ampliaram para parcerias com arquivos, bibliotecas, centros de documentação, centros de memória, centros culturais, escolas, museus e outras instituições que foram levadas a ter que representar-se na Internet por via da mediação digital, dado o agravamento da pandemia da Covid19.

Quanto às instituições arquivísticas ou Arquivos (com a maiúscula), cabe apontar que a existência de um espaço para educar é prevista nas *Diretrizes gerais para a construção de websites de instituições arquivísticas*, do Conselho Nacional de Arquivos – Conarq (BRASIL, 2000). O espaço para educação no *site* de um arquivo pode servir aos diferentes públicos como lugar de mediação [*mediation space*], de interação, e aos usuários como lugar de ensino-aprendizagem e/ou produção do conhecimento, podendo se realizar via *Pessoa Ufes* ou, ainda, por meio de outros portais, a depender das demandas. Desse modo, pela criação de redes digitais, arquivos e escolas podem mediar digitalmente criações, manifestações e práticas com documentos arquivísticos.

No momento em que escrevemos, a precariedade das verbas se encontra em outro contexto, ainda grave, com má gestão na economia e na saúde, sendo o momento nacional marcado pela morte de centenas de milhares de cidadãos, má gestão que gerou a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia, que inclusive compartilha informações com a CPI das *Fake News*<sup>31</sup>. Dados o contexto desfavorável e as campanhas de *Fake News*, que colaboraram para que se chegasse

---

<sup>31</sup> Há muitas notícias falsas que incidem sobre a pandemia, de maneira que desde julho de 2021 foi autorizada a colaboração entre as duas comissões, particularmente o suporte do corpo técnico da CPI das Fake News, a fim de realizar análises de documentos probatórios e o franqueamento de acesso aos autos ou arquivos sigilosos, quando for necessário.

a um cenário tão desfavorável, faz-se clara a justificativa para este trabalho educativo, dedicado ao relevante tema “arquivos e competência material” [*material literacy*], no campo intitulado “arquivo e educação”. O termo “competência material” tem sido encontrado unicamente no Direito ou nas Ciências Jurídicas – muito embora possa haver também uma zona interdisciplinar entre Arquivologia e Direito. O potencial deste trabalho dirige-se ao ensino, inclusive no ensino de Ciências Jurídicas, ou seja, pode servir a docentes e aos discentes de Direito e das Escolas de Magistratura, entre outros lugares de mediação do conhecimento.

### **Competência material e arquivo**

A seguir colocam-se em tela, de modo introdutório, as noções de competência material e arquivos, pensadas sob a perspectiva dos usos potenciais dos arquivos para práticas em atividades didáticas, a serem abarcadas nas seções posteriores.

Mas, afinal: O que é competência material? Em síntese, trata-se da capacidade de decodificar a composição, a construção, o funcionamento e o estado físico do material de registro tangível, como um arquivo. Em termos práticos, a competência material diz respeito ao domínio sobre a compreensão material de fontes, referências, instrumentos e documentos textuais e não textuais, ou seja, com gêneros documentais distintos, a partir de camadas da materialidade (REKRUT, 2006). Aqui é que se inserem os arquivos como recursos úteis ao ensino, ou seja, documentos que são ferramentas para o uso educativo, sendo didaticamente utilizados em atividades para desenvolver essa competência.

Há tantos arquivos quantas atividades humanas existiram, existem e existirão. Arquivos, como instituições ou estruturas, podem ser públicos

municipais, estaduais, nacionais, dos poderes Executivo, Legislativo (arquivos parlamentares) e Judiciário. Além disso, segundo Sutton (2019), há arquivos militares, científicos, de indústria, de tecnologia, de negócios empresariais, hospitalares, de fundações, de museus, de filmes, de música, de história oral, de sociedades, de grupos comunitários, de movimentos sociais, de mídia (rádio, TV e Internet), de genealogia, familiares, de direitos humanos, eclesiásticos, de movimentos LGBT, universitários, dentre outros. Não é incomum que esses arquivos funcionem sistematicamente por meio de Sistemas de Arquivo.

No interior desse universo arquivístico, há diversas unidades documentais simples ou compostas que podem ser usadas no ensino, por exemplo: processos jurídicos, mapas, diários de campo, manuscritos de cadernos escolares, rascunhos de desenhos de pinturas, rabiscos ou trabalhos de artes em educação infantil, filipetas de grupos musicais e artísticos, plantas arquitetônicas de teatros, registros de salas de cinema, encartes completos de discos de vinil, manuscritos de literatos, fotos de obras arquitetônicas, moedas, fitas de áudio, boletins de ocorrência, projetos de engenharia, documentos numismáticos, arquivos genealógicos e heráldicos – como cédulas, títulos nobiliárquicos, títulos honoríficos de cartórios eclesiásticos –, inventários de artigos bélicos, cartazes de eventos, fotos aéreas, cartões-postais de pontos turísticos com selos, cartões-postais de temas natalícios, rolos de filme, dossiês de investigação, *clipping* da imprensa com ilustrações, diapositivos, desenhos técnicos, registros de alistamento militar, passaportes, documentos de identidade, documentos pessoais de imigrantes com selos do serviço consular, documentos carimbados, *press release*, rascunhos de peças de cenografia, desenhos de indumentárias, cartazes de eventos artísticos ou cartas de sesmarias, entre outros.

Para o desenvolvimento da competência material com atividades que se valem dos arquivos, é tarefa do educador-mediador abrir caminhos a desvelar as

camadas de materiais embutidas nos documentos. Essas camadas são as manifestações físicas por: elementos químico-físicos ou físicos do suporte, signos e marcas de atos do passado que demandaram práticas tais como ler, escrever, produzir, registrar, adquirir, organizar, datar, ordenar, apagar, consultar, descrever, rasurar, conservar, alterar, reproduzir, assinar, armazenar, difundir, preservar, entre outras possibilidades no campo de ação sobre os documentos.

Trata-se, assim, de iniciar a competência material pela ação que deu origem ao documento ou a atividades ligadas aos arquivos, como, a seguir, será dado um exemplo. Muito embora as habilidades que podem ser trabalhadas na competência material digam respeito apenas a um exame pericial, também cabe observar que, na rede semântica ou no conteúdo dos documentos, elas também são parte de sua materialidade, ainda que em uma dimensão simbólica. Por isso, requer-se um mergulho profundo no material ao nível informacional. Considerando o pensamento interacionista representado por pensadores como Vygotsky (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975), pode-se afirmar que as informações humanas não se originam em documentos digitalizados ou analógicos nem se encontram em registros na *web*, mas são produtos dos cérebros dos indivíduos em uma busca por algo como uma resposta, um dado ou narrativa em interação necessariamente mediada.

Por isso, desenvolver essa competência é observar a materialidade do objeto também nas relações estabelecidas por meio dos documentos, recorridos para além do que é visível a olho nu, devendo-se observar as categorias de análise da cultura material, quando for necessário. Isso porque, além da parte física, há discursos e representações no documento, sobre o documento e a partir do documento, que são circundantes ao ato de produção. Dessa forma, há camadas físicas embutidas no registro, algumas, simbólicas, sem as quais não seria possível compreender os arquivos em sua totalidade ou unidade.

Buscando ir ao nível informacional, pelo campo da cultura material, em Aldabalde (2018), é possível entender que as representações dos arquivos são o objeto de mediações, sendo que há tipos diferentes de representações mediadas por práticas. E ainda mais: há as informações mediadas por operações ou processos em espaços como arquivos, biblioteca, museus e salas de aula. Se há tipos de representação, logo, há tipos de informação – veja-se que o conceito de informação inclui a representação registrada. Portanto, a partir da identificação das representações, seria possível categorizar, por exemplo, tipos específicos de informações como as gráficas ou as digitais. Isso seria indispensável ao uso educativo dos arquivos, pois ele é eminentemente cognitivo e também uma contribuição para a Ciência da Informação.

Em se tratando de um documento arquivístico, no senso comum impera a noção de que um arquivo é somente o suporte. Frequentemente os arquivos são referidos como “papéis” ou “papelada”, como se os documentos arquivísticos em suporte eletrônico fossem outras coisas que não documentos arquivísticos. Nisto está uma potência para trabalhar a ideia de que arquivos e suportes não são a mesma coisa, estando aquele imbricado no funcionamento deste (REKRUT, 2006). O que é relevante para pensar propriedades dos arquivos, como a autenticidade, já que o “original” se acha também no suporte original autêntico.

Outro exemplo de senso comum é o uso dos termos “arquivo físico e arquivo digital”: colocá-los como opostos é uma manifestação semântica de incompetência material. Isso porque todos os arquivos são físicos, afinal, quando um documento arquivístico é registrado em suporte eletrônico, por meio de máquina, como microcomputador ou aparelho celular, o seu funcionamento em *bits* possui base material física, seja ferromagnética ou composta por *chip* de silício. Essa base material compõe circuitos elétricos binários integrados aos circuitos lógicos digitais para geração – seguida por transmissão – de dados via

transistores ou outros dispositivos de distribuição por fluxos de elétrons em picosegundos<sup>32</sup>.

É necessário saber que o original é produzido em *bits* de um único circuito integrado, porém isso era mais comum no passado, e hoje o desafio que se apresenta é a obsolescência tecnológica. Esta é um perigo para a preservação dos originais e pode comprometer o valor legal do documento nato digital. Não por mero acaso, o *software* BitCurator tem sido usado por arquivistas para controlar, por meio de metadados, a produção e a manutenção dos registros [*recordkeeping*] ou a gestão eletrônica de documentos nato digitais a fim de preservar esse tipo de arquivo como prova.

No trabalho didático para o desenvolvimento da competência material, operam-se os arquivos como eles são de fato, ou seja, objetos físicos no mundo material, que estão na realidade objetiva física, sendo o seu estatuto probatório o que define a natureza distintiva em relação aos outros materiais. Esse estatuto caracteriza o arquivo como uma “prova sobre cuja base pode firmar-se a verdade” (SCHELLENBERG, 2006, p. 359). Assim, os livros em uma biblioteca não provam, não podem provar ou não possuem valor probatório. Somente as obras raras são objetos de perícia, quanto a sua autenticidade. Nesses casos, as obras raras se aproximam dos arquivos<sup>33</sup>. Veja-se que as marginálias manuscritas em itens da biblioteca pessoal de Fernando Pessoa na Casa Fernando Pessoa aproximam-se dos manuscritos pessoais originais.

Tomados como objetos de mediação, documentos pessoais do Arquivo de Cultura Portuguesa Contemporânea e a Casa-Museu estão a manifestar fisicamente uma ação [*actio*] em seus suportes originais, de acordo com fórmulas

---

<sup>32</sup> Um picosegundo corresponde à trilionésima parte de um segundo.

<sup>33</sup> Note-se que as marginálias manuscritas em itens da biblioteca pessoal de Fernando Pessoa, guardados na Casa Fernando Pessoa, aproximam-se dos manuscritos pessoais originais.

[*conscriptio*], e contêm registros de mudança ao decorrer da sua história custodial (REKRUT, 2006). Além disso, a competência material é também desejável aos professores e alunos que buscam compreender minimamente esses documentos para fazer um uso adequado deles.

É preciso, ainda, compreender a custódia legal e institucional sem misturá-la com a custódia física ou distribuída (híbrida: digital e analógica, que podem ocorrer em repositórios de preservação digital e/ou analógica por armazenamento no suporte eletrônico ou outro). Conhecer isso é relevante, pois o professor, como mediador, deve estar a par dessas informações/desses detalhes para definir estratégias. Um exemplo de estratégia consciente das diferenças entre tais suportes é a possibilidade de o professor solicitar à instituição arquivística um dossiê pedagógico sobre determinado assunto, a ser incorporado em seu Google Sala de Aula em custódia distribuída, e apresentar um projeto junto à sua instituição de ensino para promover um diálogo entre as políticas arquivísticas e as políticas educacionais, de modo que a custódia legal dos documentos leve em conta a missão institucional de ambas as instituições: arquivo e escola.

### **Potencial dos arquivos para as atividades didáticas a partir do espólio pessoano**

O que ensinar com os arquivos de Pessoa(s)? Leitura, interpretação e redação de textos podem ser aprendidas com arquivos, a exemplo do que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), como lastro ao ensino de disciplinas como Literatura, História, Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, Filosofia e Artes. Contudo, mais relevante do que o ensinar com os itens do espólio pessoano que foram digitalizados, é traçar uma linha de possibilidades sobre os potenciais dos arquivos para as atividades didáticas.

No ensino superior, os arquivos manuscritos podem ser utilizados no ensino das seguintes disciplinas: História da Literatura, Crítica Genética, Direito, Manuscriptologia, Filologia, História, Historiografia, Teoria Literária, Linguística, Metodologia(s) do Ensino(s), Paleografia, Humanidades Digitais, História Cultural, Ontologia Aplicada, Arquivologia, Diplomática, Biblioteconomia, Sociologia, Administração, Contabilidade, Ciências Forenses, Ciências da Informação, Metodologia da Pesquisa, Archival Research, Pesquisa Documental, Semiótica, Grafotécnica, Documentoscopia, entre outras.

Um dos eixos norteadores da educação com arquivos é a compreensão de que, se para cada atividade humana no mundo há um registro ou documento arquivístico, cabe ensinar sobre essas atividades por meio dos respectivos arquivos. Para a formação técnica, isso possui relevância, pois as atividades técnicas se caracterizam justamente pela especificidade de seus domínios. O mesmo vale para as atividades científicas.

Sendo assim, o ensino com arquivos pode ser comprometido com as fontes. Pode ser, ainda, um ensino que admita a mediação como atividade central, e não qualquer mediação, mas aquela cujo objeto são os arquivos, utilizados com direcionamento para a competência material. Em outras palavras: um ensino com base na materialidade, que abarque possíveis usos dos arquivos no mediar objetos (digitais ou analógicos) de forma a levar a um entendimento de que arquivos são materiais que demandam o mínimo desta competência por parte dos discentes e professores.

E não é necessário fixar-se somente na produção do conhecimento literário para fazer uso de fontes primárias, com os itens do espólio pessoal, pois a partir de um questionamento prévio e um estudo dirigido com a equipe pedagógica, pode-se chegar a encaminhamentos práticos em diversas disciplinas.

Os docentes e os profissionais de arquivos podem trabalhar como agentes de instituições de custódia e, como mediadores, devem, por imperativo deontológico, realizar uma gestão de documentos com vistas a atender públicos e usuários nas suas necessidades informacionais, inclusive o público escolar e os professores. Para tanto, parcerias entre escolas e arquivos são estratégicas. Não por acaso, os espaços da mediação digital dos arquivos precisam ser pensados, elaborados, implantados por plataformas ou ferramentas e mantidos pelos educadores e arquivistas ou demais colaboradores parceiros.

Em um esforço de atividades didáticas com documentos, há lugar para a análise destes, com a proposta de ensinar aos alunos a diferença entre o original e as cópias. Nesse encaminhamento, é possível buscar repostas na materialidade, pois podem ser verificadas alterações por caneta, tinta, rasuras ou mascaramento, algum tipo de remendo e material usado para suporte ou alterações de metadados, no caso dos documentos arquivísticos em suporte eletrônico. Assim, ao caso dos documentos analógicos cabe o reconhecimento de componentes como selos, fitas ou carimbos, marcas de idade e sinais de mudanças que permitam diferenciar por análise comparativa, por exemplo, o original das cópias.

No caso dos documentos nato digitais ou digitalizados, é possível destacar que toda a mídia e a tecnologia presentes podem ser necessárias para auxiliar o reconhecimento das alterações dos documentos, e isso não restringe esse reconhecimento apenas às tecnologias digitais, pois alterações posteriores podem ser realizadas por meio de outros tipos de tecnologia em desenvolvimento, como a dos processadores quânticos, por exemplo.

Em uma educação altamente comprometida com a competência material dos educandos, o resultado esperado seria, em tese, que o sujeito já fosse capaz de reconhecer as características físicas dos registros, de modo que pudesse

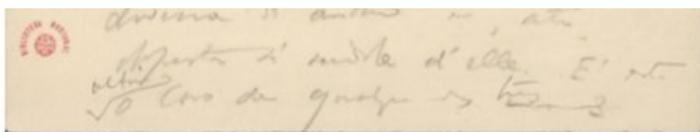
verificar evidências para apoiar ou refutar a suposta confiabilidade ou autenticidade dos documentos arquivísticos, estando, assim, imunizado contra *fake news*. Some-se a isso que, aquele que tem competência material não toma o documento como peça isolada, mas como registro fisicamente manifesto das determinações de um contexto social, político, econômico e cultural. Portanto, pode não apenas utilizar os arquivos, mas também usufruir deles como bens culturais.

Embora seja relevante, essa fruição cultural dos arquivos será tema de outra reflexão. Podemos antecipar, no entanto, apenas para ilustrar, que atividades didáticas com arquivos podem ter um encaminhamento de fruição, como, por exemplo, uma carta de amor de Pessoa usada como material didático para desenvolver essa competência por seus valores formais (MENESES, 2010), por meio da observação de aspectos estéticos do documento na proposta da atividade. Isso é fundamental para Literatura, Língua Portuguesa, Redação, Leitura e Interpretação de Textos, assim como para produção de conhecimentos nessas disciplinas.

Outra ocorrência que pode servir como referência à fruição cultural dos documentos é a “Efeméride 100 Ultimatum”, realizada na I Semana Nacional de Arquivos e no II Encontro de Pesquisa de Arquivologia Ufes, em 2017. O evento envolveu processos criativos e a formação de um coral em torno da obra de Pessoa, particularmente de um excerto do Ultimatum (1917), manifesto sensacionista de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa. Na ocasião, como celebração dos 100 anos da publicação desse texto, os alunos da disciplina “Ação Cultural”, cantaram a canção “Abram todas as janelas”, composta por eles em sala de aula com base no manifesto. Note-se que, nesse encaminhamento, um documento foi utilizado para desenvolver, em contexto de ensino, uma ação cultural com arquivos, não apenas pelo viés informativo, mas antes disso, pelo

viés da estética harmônica da poesia pessoal e da música. Uma das potências do ensino com os documentos é justamente fazer conhecer outras coisas, dinamizar e agregar valores à prática.

Para apresentar as potenciais atividades didáticas para a prática, toma-se como objeto empírico o arquivo Pessoa(s) On-line, já devidamente contextualizado. Parece, então, ser necessário responder: Como ensinar com arquivos? Um dos modos é por meio de atividades práticas que fazem demandadas em relação a eles, tal como a atividade de descrever. Assim pode-se considerar descrever arquivos como uma prática educativa. Com vistas ao desenvolvimento da competência material, podem-se descrever elementos sensíveis dos documentos, tais como as cores, o aspecto do papel, o formato dos carimbos e demais sinais ou signos materializados. Pode-se, também, propor aos alunos que respondam às seguintes questões, com vistas a descrever um item documental: Qual código do manuscrito? Qual instituição codificou o documento com essa notação? Qual a data? Qual a fase do manuscrito? Qual é a espécie? Qual o tipo documental? Quem é o autor? Qual o instrumento de escrita? Qual a cor do traçado? Qual o papel? Qual a dimensão do original? Tem-se, na descrição física do documento (Figura 1), um indicativo de resposta:



### DESCRIÇÃO FÍSICA

**Manuscrito:** 133A-13

**Data:** Não há data no documento. Estimativa: entre 1928 e 1932.

**Fase do Manuscrito:** Pré-redacional.

**Espécie:** Plano.

**Tipo documental:** Plano de trabalho para escrita.

**Autor:** Ortônimo (Fernando Pessoa).

**Instrumento de escrita:** Lápis.

**Cor do traçado:** traçado em tons cinza (possivelmente da Fábrica Portuguesa de Lápis).

**Papel:** apergaminhado com acabamento alisado.

**Dimensão:** 228 mm x 170 mm

**FIGURA 1** Captura de tela de uma descrição de documento do anteprojeto da plataforma digital *Pessoa Ufes* no Open Atrium.

**FONTE** *Pessoa Ufes* (2017), com base no manuscrito BNP/E3 133A-13.

As respostas ou a chave-de-respostas para as questões elencadas na atividade didática foram encontradas no próprio documento, provocando uma demanda para que os alunos recorressem à materialidade do documento e pudessem, assim, ir desenvolvendo a competência material. Desdobramento possível para esse tipo de trabalho é a composição de um acervo de questões sobre os documentos. Isso seria relevante não apenas para docentes, como também para arquivistas, informatas, bibliotecários, museólogos e os trabalhadores da informação digital envolvidos em espaços de mediação [*mediation spaces*], considerando o incremento de sistemas de recuperação da

informação, o aumento de grau na acessibilidade e na usabilidade da plataforma digital para fins didáticos entre outras finalidades.

Também é preciso apontar que essa proposta foi pensada em direção à descrição ampliada como prática. Tanto mais potente é a atividade quanto maior é a multiplicidade de descrições e quanto mais as interações forem mediadas de modo a dar significados plurais aos arquivos, ou seja, não apenas como provas, mas demandando aos usuários/alunos que busquem conhecer os significados emotivos dos documentos para seu produtor-autor/receptor e as respectivas escolhas deste na produção-criação/identificação do documento; e das tecnologias empregadas na produção documental, a dependendo do ambiente (social, político e cultural), dentre outros pontos elencados por Rekrut (2008).

Além disso, para trabalhar com esses outros sentidos nos documentos, será necessário pensá-los como produzidos em um sistema de valores culturais indissociáveis dos arquivos como bens culturais. Esses valores culturais são elencados por Meneses (2010) e serão objeto de pensar em outra reflexão nossa.

Isso posto, pode-se propor aos alunos, por meio do ensino remoto, ou em atividades extraclasse, ou em laboratório de informática, que descrevam aspectos físicos dos documentos refletindo sobre os originais representados digitalmente em plataformas pessoais já lançadas, tais como, segundo Pittella e Aldabalde (2018): o Portal Espólio de Fernando Pessoa (2008-atual), da Biblioteca Nacional Portuguesa, com 2.811 páginas de documentos; a Biblioteca Pessoal de Fernando Pessoa (2010-atual), da Casa Fernando Pessoa, com 1.317 volumes; o Pessoa Plural (2012-atual), da Brown University, com 2.945 imagens de documentos; o Arquivo do Livro do Desassossego (2012-atual), da Universidade de Coimbra, com 754 testemunhos; o Pessoa Digital (2017-atual), da Universidade Nova de Lisboa e Köln Universität, com 189 páginas de documento; e o Fausto Digital (2018-atual), da Universidade de Lisboa, com 350 páginas de documentos. Dos

mais de 35.000 itens documentais, dentre eles 1.311 livros e diversos outros objetos de Fernando Pessoa, uma pequena parte – porém não menos significativa – está acessível nessas plataformas abertas ao registro de usuários.

A fim de subsidiar atividades didáticas e instigar a prática, apresenta-se a relação de alguns itens documentais a serem pesquisados em plataformas pessoais, como exercício de habilidade de pesquisa e com encaminhamentos possíveis ao desenvolvimento da competência material em práticas de mediação. Em todas as possibilidades propostas, a visita *on-line* e a pesquisa com enfoque em encontrar o documento e responder questões arroladas é momento central de aprendizagem significativa das competências propostas.

A partir daí, encontrados e escolhidos os documentos, é preciso questioná-los: Qual a data de produção? Quem é o autor do documento? Onde foi produzido? É cópia ou original? Qual idioma? Qual o conteúdo ou o que consta do documento? Qual é o suporte? Qual atividade gerou o documento? Já conhecia esse tipo de documento? O registro pode ser considerado como uma prova? Qual o gênero textual? Como foi escrito o original? Quais as diferenças entre a produção dos arquivos de hoje e a dos arquivos dessa época? Quais as cores do original e da cópia digital? O documento possui algum tipo de marca de época ou do tempo? Há desenho, iluminura ou alguma forma simbólica que não seja uma letra de um alfabeto? Há selo? Há logotipo? Qual o signatário? O documento registra atividades artísticas, administrativas ou de outra natureza? Se sim: Qual? Há carimbo? Há brasão? Há sinais de validação? É um documento sigiloso? Possui aspectos estéticos notáveis? Há assinatura? Por que é importante preservar os originais?

E, para o caso de ser total ou parcialmente impresso: Qual é a tipografia? O papel possui marca d'água? Quais usos possíveis comerciais e não comerciais – desse documento? O documento te sensibiliza? O documento provoca reflexão?

Qual o contexto de produção? Como o documento está organizado? Qual é a ocupação do autor? Qual instrumento de pesquisa permite o acesso a ele? Qual é a instituição que detém a custódia legal ou é responsável pela proteção do documento? Qual é o histórico de custódia e preservação deste documento?

Tais questões podem ser feitas a todos os documentos, contribuindo fortemente para a ampliação da compreensão dos estudantes no que se refere à análise material dos documentos. Além dessas, sugerimos a seguir outras questões e atividades que alguns grupos de documentos provocam:

*Cartas de amor e de despedida entre as atividades*, pode-se propor que os alunos montem uma exposição *on-line*. E, a depender da faixa etária deles, uma atividade de Artes, como a produção de charge ou cartum ilustrando o teor da carta ou o acontecimento da troca de cartas.

*Certidões de nascimento e de casamento* pode-se perguntar aos alunos: O que prova uma certidão de nascimento/casamento? Como atividade, pode-se propor uma contação de história coletiva familiar por mediação digital; e/ou, a depender da faixa etária, propor uma atividade de Artes, como desenhar a árvore genealógica, o brasão ou outro símbolo da família.

*Registros fotográficos* pode-se perguntar: A foto é bela, feia ou lhe é indiferente? A foto lhe remete a alguma memória? A foto lhe remete a alguma emoção? O que a foto registra em termos de espaço e/ou pessoa retratada? Pode-se, em seguida, propor uma pesquisa na *web* e uma visita *on-line* aos *sites* eventualmente encontrados para que os alunos localizem o documento e respondam as questões arroladas. E, ainda: propor que montem uma exposição *on-line*. E/ou, a depender da faixa etária, propor uma atividade oral de História, por meio de entrevistas sobre as fotos (os alunos entrevistam uns aos outros) ou uma roda de conversa com livre associação.

*Planos de publicações ou pré-original (rascunhos, ou minutas)* podem-se propor questões como: Se você fosse escrever uma obra, sobre o que ela seria? E/ou, a depender da faixa etária, propor atividade de escrita para produção de um texto literário no escopo da Literatura e/ou da Língua Portuguesa.

*Marginálias em livros da biblioteca pessoal* pode-se perguntar aos alunos: Você faz anotações em livros, no caderno ou em outros espaços? Qual é a importância dessas notas para você? E, a depender da faixa etária deles, propor que identifiquem a intertextualidade entre os comentários e o texto, no âmbito da Língua Portuguesa.

*Manuscritos de peças teatrais* no âmbito interdisciplinar entre Artes, Filosofia e Sociologia, pode-se discutir o papel do teatro na educação grega, no ensino de crenças ou mitologia e na produção do conhecimento literário. A partir da descrição dos manuscritos de uma obra pessoana – como a peça de teatro “Carta da corcunda para o serralheiro”, de Maria José (heterônimo de Fernando Pessoa) –, pode-se indagar: Como nasce o texto literário? Como se produz literatura? Como se faz uma peça de teatro?

*Mapas dos astros* às questões já apresentadas nos itens acima, soma-se mais uma: Os mapas ou cartas astrais são de pessoas, heterônimos ou de revistas, como a *Orpheu*? No âmbito da Filosofia e da História, pode-se discutir a relação entre os conhecimentos mitológicos e os mapas astrais. E, a depender da faixa etária dos alunos, pode-se propor que reflitam sobre: Em que medida as religiões atuais herdaram sistemas de crenças do passado, tais como as noções de paraíso ou Hades? A depender da faixa etária e da infraestrutura, podem ser consideradas outras atividades: colorir mapas astrais e realizar uma exposição; contar história em roda sobre o mito referente a cada um dos planetas; realizar um oficina de escrita criativa a partir do mapa escolhido; criar um quebra-cabeça grande com a imagem do mapa; propor a criação de um livro-jogo de Role-Playing Game (RPG), de modo a recriarem o contexto de produção dos mapas e personagens fictícios com base em mitos gregos ou romanos.

*Postais (cartões postais)* a depender da idade, pode-se propor: exposição virtual com cartões selecionados em redes sociais ou outras plataformas de mediação digital; jogo cooperativo de telefone sem fio, tendo como *input* inicial a descrição do postal e o que nele está contido (apenas o primeiro aluno vê o cartão), ganhando o grupo cujo último participante diga o que é mais fidedigno ou mais próximo ao documento; oficina de Arte, para a criação de móbile de postais.

*Certificados, bilhetes de identidade* pode-se perguntar aos alunos: O que prova um certificado? O que prova uma identidade? Se um oficial da inteligência tem muitas identidades, logo os registros de identidade não provam as atividades de controle do Estado sobre a população?

As possibilidades expostas acima não foram apresentadas com o intuito de fixar-se nesse acervo, ou, como chamam os portugueses, nesse dito “espólio”, mas sim para defender a ideia central de que é possível e potente ensinar com arquivos. Até porque, eventualmente, alguns desses itens documentais de Fernando Pessoa podem, inclusive, não ser encontrados facilmente. Acredita-se que, com atividades como as sugeridas, os usuários e o público de espaços de mediação podem ter um papel proativo na construção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento da competência material e até mesmo ao melhoramento dos órgãos públicos, por exemplo solicitando a digitalização de um documento ou mesmo um documento nato digital para uso educativo junto à instituição de custódia.

A propósito, o funcionamento físico do suporte de um documento, o que pode parecer ser algo dado, não é imediatamente apreensível, afinal, é possível que leitores do texto não conheçam o funcionamento dos microcomputadores. Portanto, descrever itens documentais também oportuniza debater sobre temas atuais, como a falsa neutralidade dos algoritmos em funcionamento, de máquinas de busca como o Google ou de redes sociais como Facebook, por exemplo.

Conforme as atividades que sugerimos, é possível trabalhar com os arquivos pelo viés da criatividade ou abordando temas, formas, gêneros textuais, estilos, métricas e estética no texto ou conteúdo. No âmbito da transcendência, por exemplo, os arquivos possuem seu lugar, pois, em um ensino religioso católico, pode-se buscá-la em arquivos manuscritos com iluminuras, ou seja, uma experiência religiosa provocada por documentos. E, ainda mais: pode-se propor a produção de *memes* evangelizadores católicos com variáveis sobre o trágico, o belo, o sublime e o feio nas iluminuras de livros cristãos. Também é possível uma abordagem de produção para a caridade, ou seja, propor que se elaborem

produtos a partir de iluminuras para arrecadar fundos, por exemplo, para a Campanha da Fraternidade.

Existem, assim, diversas possibilidades para o uso de documentos e arquivos no ensino e, portanto, não se pretendem que as atividades propostas para o acervo pessoal, bem como este trabalho sejam um fechamento para a questão, e sim uma abertura, pois o objetivo é introduzir, provocar e abrir para o debate. Não se quis aqui esgotar teoricamente o que é a competência material e como os arquivos contribuem para o seu desenvolvimento, mas, antes disso, abrir agendas de pesquisa ou ao menos convidar o leitor ou a leitora a refletir sobre essa possibilidade face ao desafio de educar cidadãos em um mundo sem referenciais e em contexto adverso, conforme o exposto nas primeiras seções. Afinal é possível, diante do esforço intelectual, afirmar algo conclusivo sobre o tema em tela ou sobre o objetivo do estudo dele?

### **Considerações finais**

Procurou-se aqui pensar de modo a introduzir a noção de competência material e o seu desenvolvimento a partir de atividades com arquivos. Tendo como resultado as interrogações e as atividades didáticas arroladas sobre os itens documentais (tipos e espécies), é possível constatar que há muitas potencialidades a serem trabalhadas no campo prático. Esta reflexão também pretende contribuir para os debates sobre a prática cotidiana dos sistemas de ensino por meio de atividades que levem em conta as relações estabelecidas entre os documentos, os conteúdos, a habilidade de pesquisa, o desenvolvimento da competência material e os usos possíveis dos documentos por discentes ou docentes.

Conclui-se que é possível identificar, por meio da reflexão, o campo de atuação referente ao desenvolvimento da competência material com uso dos

arquivos em atividades didáticas. Nesse devir, afirma-se ainda que o uso dos arquivos por educadores, na atual pandemia da Covid-19 e mesmo em um cenário pós-pandemia, traria benefícios, pois os documentos arquivísticos podem ser recursos didáticos agregadores para o domínio dos conteúdos de disciplina, demandando dos alunos habilidades tais como busca em *search engines* [mecanismos de pesquisa], descrição, contextualização e pesquisa. Com isso, o trabalho com arquivos pode contribuir aos conteúdos e elevar a qualidade do ensino no sentido de desenvolver a competência material por meio da prática da habilidade de pesquisa de forma qualificada, ou seja, pelo uso pedagogicamente eficiente dos arquivos.

Sendo assim, os arquivos podem ser considerados úteis ao servir de ferramenta para auxiliar na educação de cidadãos, seguindo compromisso em relação ao arquivo como fonte primária, prova e base da verdade, em diferentes domínios e disciplinas, como elencamos anteriormente.

Além disso, os arquivos podem ser úteis ao enfrentamento dos desafios à educação cidadã, pois são referências com valor probatório a serem recorridas em um mundo com problemas enraizados na vulnerabilidade das pessoas por falta de competência material, tais como golpes fraudulentos e campanhas de *fake news*. Adicionalmente, essa educação comprometida com os arquivos tem potencial para a segurança pública, pois ações educativas ou atividades didáticas podem ser preventivas em relação aos crimes de fraude ou golpes envolvendo dados, informações, conhecimento e documentos via *web*.

Ao considerar agendas de pesquisa futura, pode-se levar em conta o que foi apresentado, ou seja, os conhecimentos explícitos resultantes da habilidade de pesquisa, produzidos ao descrever um item documental. Ao pensar em como trabalhar com itens documentais de *light repositories* [repositórios abertos], plataformas digitais ou outros espaços de mediação para a prática de produção de conhecimento, considera-se que é necessário definir uma agenda de pesquisa como tarefa *sine qua non* para formulações interdisciplinares nas áreas de

Educação, História, Ensino de Humanidades, Arquivologia, Humanidades Digitais, Ciência da Informação e Educação Patrimonial, que atendam os desafios da educação na Era Digital sem desconsiderar os potenciais usos dos arquivos para a Educação.

## Referências

ALDABALDE, Taiguara Villela. Arquivos de Pessoa(s): um estudo sobre entendimentos e representações dos arquivos manuscritos na Casa Fernando Pessoa. *Anais do Museu Paulista*, vol. 26, pp. 1-55 e11, 2018. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/anaismp/v26/1982-0267-anaismp-26-e11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v26/1982-0267-anaismp-26-e11.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil. Conselho Nacional de Arquivos (Conarq). *Diretrizes gerais para a construção de websites de instituições arquivísticas*. Arquivo Nacional. Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <[https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Diretrizes\\_Construcao\\_websites.pdf](https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Diretrizes_Construcao_websites.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: 2018a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de novembro de 2018b, Seção 1, p. 21. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MENESES, Ulpiano. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: FÓRUM NACIONAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL, 1, 2010, Brasília, DF. *Anais...* Brasília: Iphan, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2pAsqTX>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

PITTELLA, Carlos; ALDABALDE, Taiguara. A trajetividade do Pessoa digital: contributos para uma história do espólio pessoano. In: ILHARCO, F.; HANENBERG, P.; LOPES, M. S. (Eds.). *Patrimônio cultural e transformação digital*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2018, pp. 102-130.

PESSOA, Fernando. *Sobre Portugal*. Introdução ao Problema Nacional. Organização de Maria Isabel Rocheta e Maria Paula Morão. Introdução por Joel Serrão. Lisboa: Ática, 1979.

REKRUT, Ala. Material Literacy: Reading Records as Material Culture. *International Conference on the History of Records and Archives*, 1, *Archivaria*, Ottawa, v. 60, pp. 11-37, 2006. Disponível em: <<https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/12513>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

# A CIDADE DESVELADA NUM JOGO DE CARTAS: APONTAMENTOS SOBRE SENSIBILIDADES URBANAS, FONTES HISTÓRICAS E SUA POTÊNCIA EDUCADORA NO ESPAÇO ESCOLAR

SONIA REGINA MIRANDA

**RESUMO** Em meio à delicada tarefa que se deflagra para todos os educadores do campo das Ciências Humanas – a de promover a educação da sensibilidade histórica e das sensibilidades urbanas –, todos nós que apostamos na força dos atos educativos em diferentes espaços nos mobilizamos diante da potência que se encontra por detrás de levar sujeitos a se compreenderem em uma dada temporalidade, assim como a se colocarem como sujeitos empáticos diante de outros tempos e de um outro no tempo e no espaço. Movida por esse desafio, me proponho neste artigo a apresentar reflexões sobre a problemática urbana em meio ao desenvolvimento de um jogo de tabuleiro chamado “O Jogo da Cidade”. Esse jogo se apresenta como um dispositivo para tematizar questões que afetam os cidadãos no tempo, focalizando trabalho e ofícios urbanos, conflitos sociais, práticas culturais, forma urbana e qualidade de vida. Suas cartas nascem da exploração do acervo cultural e da memória de uma cidade em particular, elaboradas a partir de pesquisa em fontes jornalísticas desde o século XIX até o século XXI. Seu escopo, todavia, pode servir de inspiração para toda e qualquer cidade. Por essa razão, apresenta-se como um dispositivo voltado ao trabalho com a educação histórica em espaços educativos escolares e não escolares.

**PALAVRAS-CHAVE** Cidade e Educação; Jogos educativos; Arquivos; leitura de fontes; ensino de História.

*A educação da sensibilidade histórica nem sempre está em causa. Ocorre que num determinado momento o conhecimento do presente tem ainda uma maior importância que a inteligência do passado. [...] Muitas pessoas, e ao mesmo tempo, ao que parece, certos autores de manuais, têm do caminho do nosso trabalho uma imagem espantosamente cônica. Primeiro, diriam essas pessoas, estão os documentos. O historiador reúne-os, lê-os, esforça-se por lhes pesar a autenticidade e veracidade. Depois do que, e só então, põe mãos à obra. Só que há nisso um contratempo: é que jamais historiador algum procedeu dessa maneira. Mesmo que por acaso imagine que o está fazendo. Porque os textos, ou os documentos arqueológicos, mesmo os mais claros na aparência e os mais condescendentes, só falam quando se sabe interrogá-los. Por outras palavras, a investigação histórica admite, desde os primeiros passos, que o inquérito tenha já uma direção.*  
(Marc Bloch, Introdução à História)

*Apenas a aparência da cidade é homogênea. Até mesmo seu nome assume tom diferente nos diferentes lugares. Em parte alguma, a não ser em sonhos, é ainda possível experienciar o fenômeno do limite de maneira mais original do que nas cidades. Entender esse fenômeno significa saber onde passam aquelas linhas que servem de demarcação, ao longo do viaduto dos trens, através das casas, por dentro do parque, à margem do rio; significa conhecer estas fronteiras, bem como os enclaves dos diferentes territórios. Como limiar, a fronteira atravessa as ruas; um novo distrito inicia-se como um passo vazio; como se tivéssemos pisado num degrau mais abaixo que não tínhamos visto.*  
(Walter Benjamin, *Passagens*)

*A cidade foi, desde cedo, reduto de uma nova sensibilidade. Ser cidadão, portar um ethos urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam.*  
(Sandra Pesavento, *Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias*)

## **À guisa de introdução: olhar a cidade sob o marco de múltiplas experiências temporais**

Este é um texto que – no âmbito do registro de um evento realizado pela Unicamp em 2020, sobre a potência das relações entre Escolas, Memória e Arquivos – pretende propor reflexões acerca de temas que vêm atravessando de modo longo minha experiência enquanto uma professora que se vê claramente como sujeito histórico pertencente a uma dada faixa temporal. Venho aqui propor reflexões a respeito da educação da sensibilidade histórica, da construção de sensibilidades urbanas e – na conexão entre os dois processos de engendramento de sensibilidades diante de outros tempos e de um Outro no tempo e no espaço – da necessidade do trabalho educativo pautado por intencionalidades que visem à promoção de elos significantes entre tais elementos. Busco, com isso, ser mais uma voz a destacar a necessidade da construção de uma relação orgânica com o saber nos processos de escolarização e que isso pode começar por meio de um entendimento mais complexo acerca da

força que emerge a partir do local em sua relação com o global. Por isso, começo evocando a inspiração dos intercessores teóricos que comparecem nas epígrafes acima como um convite a essa leitura. Para falar de Educação da sensibilidade histórica, é imprescindível falar do ato de aprender a historiar na escola – mais do que aprender conteúdos estéreis sobre passados imemoriais e desconexos com a experiência do tempo presente – e da atitude de aprender a olhar a cidade em suas dimensões visíveis e invisíveis para dela retirar elementos complexos – e sensíveis – para olhar o Outro no tempo e no espaço. Em um contexto de tantas intransigências, negacionismos e intolerâncias, nunca é demais voltar a pontos nodais daquilo que ainda segue como uma espécie de utopia educacional. Todavia, como bem nos lembrou Eduardo Galeano, a utopia serve, exatamente, para nos fazer caminhar, sempre.

Tenho há muito enfatizado o fato de que a entrada da Escola na Cidade é suposto para a entrada da Cidade na Escola em bases mais formativas e para a construção da cidadania em um sentido amplo (MIRANDA; PAGÈS, 2013; MIRANDA, ALMEIDA; MEDEIROS, 2016). Em tese, esses seriam componentes de um quebra-cabeça cuja conexão pode nos parecer direta à primeira vista. Mas não é bem assim que as coisas ocorrem. A distância entre essas duas dimensões é comumente bem maior do que deveria ou poderia ser. A correlação orgânica entre Cidade e Escola – especialmente em países nos quais o Direito à cidade ainda se dispõe como um desafio a ser construído, como é o caso da experiência latino-americana – apresenta-se como algo eventual e não reconhecido, em grande parte das experiências escolares, como possibilidade de estruturação curricular.

Nossos múltiplos lugares sociais na Cidade emergem de experiências compartilhadas, de discursos que configuram nossas percepções e de múltiplos processos educativos escolares e não escolares, visíveis e invisíveis. Reside aí,

portanto, uma possibilidade sólida de tratamento de problemas socialmente vivos no presente, para usar a expressão cunhada por Legardez e Simonneaux (2006). Com base na proposição daqueles autores, a cidade urge ser tomada como uma questão socialmente viva, não decidida pela ciência ou pela sociedade e que se projeta mundialmente como uma questão que suscita debates e controvérsias de grande magnitude, com configurações nacionais e locais múltiplas. Isso significa dizer que os problemas vividos pela pessoa humana em sua historicidade presente não são apenas temas de História, Geografia, Matemática ou Biologia, mas sim, problemas que se materializam na vida construída em torno das relações com o urbano. Assim, o movimento de reflexão acerca desses problemas não se faz mais como uma abordagem estritamente disciplinar, mas com posturas “indisciplinadas” que, todavia, não podem prescindir do ponto de mira que pauta o modo pelo qual o historiador se posiciona perante o mundo e perante o conhecimento, isto é, tentando depreender, de cada contexto ou rastro humano, em suas lacunas e incompletude, aspectos de sua autoria, intencionalidade e historicidade. Em geral, é sob o escopo da cidade que docentes assistem, por vezes de modo responsivo e por vezes de modo silencioso, a explosões em forma de acontecimentos didáticos cotidianos que revelam ausência de descentração ou importantes dificuldades em olhar o Outro.

A despeito disso, é bastante comum encontrar cenários nos quais a cidade só comparece na escola – quando comparece – nas datas comemorativas alusivas aos tais “aniversários da cidade”, quando então, sob a marca de dada tradição curricular, estudantes costumam, tresloucados, pesquisar pelas bibliotecas e na internet, em busca de elementos sobre efemérides para demarcar uma comemoração na qual nem sempre os sujeitos se veem representados e cujo sentido poucas vezes reconhecem para a própria existência no tempo presente. Isso significa assumir, sobretudo, a cidade apenas como “tema” de determinadas

disciplinas, e não como eixo educador capaz de engendrar sensibilidades diante das alteridades a partir da experiência urbana. Por outro lado, a escola, apesar de se localizar na cidade, frequentemente não dialoga com ela, não a explora didaticamente de modo a atingir aquilo que José Machado Pais (2009) preconiza como um processo de desalienação urbana, isto é, uma reconquista da cidade, que passa a ser vivida de modo a permitir que seus habitantes consigam se representar mentalmente na totalidade dela, compreendendo-a como uma faceta central da experiência humana no tempo. Uma aula que explora a cidade, mobiliza, intencionalmente, percursos e olhares acerca dos múltiplos estratos temporais perceptíveis em casas, ruas, monumentos e ruínas; é, frequentemente, vista – inclusive pelas famílias – como brincadeira, passatempo, ou mesmo expressão de professores “descompromissados” com a tarefa de ministrar o conteúdo.

Nesse sentido, é como se Cidade e Escola fossem dimensões estranhas e até mesmo rivais. Assim, de um lado, a Cidade vai assistindo às escolas subirem seus muros, como se fossem castelos fechados para o espaço e as dinâmicas da urbe. De outro lado, a Escola segue, muitas vezes, não se dando conta da potência educativa inerente a um projeto pedagógico no qual as capilaridades sensíveis e simbólicas em relação ao espaço urbano, a seus sujeitos e às narrativas se façam presentes no cotidiano escolar. Por todas essas razões, sigo apostando na premissa de que a correlação entre Cidade e Escola permite mobilizar e desmobilizar repertórios quanto a modos de olhar o outro na relação com a cidade. Conforme nos advertiu Pollak (1989, p. 8):

[...] existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento.

Por essas razões, a tônica central de meu exercício na docência, ao menos ao longo das duas últimas décadas, remeteu-se a uma tríade de fundo: as conexões entre Cidade, Memória e Educação. Todavia, é preciso, mais do que nunca, lembrar Marc Bloch (1997) e Walter Benjamin (1987 e 2006) de modo a compreender que, a cada vez que olhamos novamente para um eixo de pesquisa, o fazemos pela iluminação da rememoração que ocorre a cada novo presente. Por isso o passado é e será sempre novo, será sempre fruto das questões e problemas de cada novo tempo.

De certa maneira, praticamente todos nós aprendemos, na escola e em diversos meios produtores de comunicação, ainda que despercebidos, a máxima de que é preciso conhecer o passado para entender o presente e evitar os erros no futuro. Ocorre que há um grande equívoco nesse entendimento e em sua permanência longa como base discursiva de um código disciplinar construído no século XIX (CUESTA FERNANDEZ, 1998) e que segue se perpetuando nesse contexto de instauração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construída sob o marco do golpe de 2016 e suas derivações: os tempos históricos não são comparáveis, porque cada experiência temporal é fruto das mediações e singularidades de um dado tempo, sendo nossa experiência espacial, portanto, uma experiência que se define pelo tempo que nos chega pela via da narrativa. Assim, não cabe a nós, professores, seguir insistindo na ideia de olhar o passado cronologicamente sob uma perspectiva genético-evolutiva para aprender com ele. O que proponho, como sugestão de reflexão, com este texto, é que tentemos refletir justamente no caminho inverso para a produção de uma educação da sensibilidade histórica, segundo nos convoca Marc Bloch. Precisamos, acima de tudo, imaginar futuros a partir de nossa capacidade de olhar de modo complexo o presente vivido e, a partir daí, visitar recortes significantes do passado à luz de cada tempo presente. Sempre de novo, de novo e de novo. E, ao fazê-lo, levar

em conta a condição permanente de praticar aquilo que nos é dado pelo ofício da História, a saber, a capacidade de fazer pergunta às fontes e produzir inferências a partir de tais leituras.

Tendo em vista tais princípios norteadores, devo esclarecer, ainda, que o que o leitor terá em suas mãos a seguir envolve uma tecedura feita a partir do entrelaçamento de diferentes temporalidades cruzadas sob o marco da travessia de uma investigação que produziu um material didático voltado ao trabalho com a Cidade e que, em seu interior, dedicou-se, por meio da produção de um jogo pedagógico, a refletir sobre a riqueza e a potencialidade de uma espécie documental: a fonte jornalística.

Cabe-me começar apontando para o fato de que, tanto nossa experiência com a sala de aula quanto nossa experiência com a cidade, viu-se substantivamente transformada ao longo dos últimos dois anos – que foram mergulhados em uma pandemia mundial, a da Covid-19 –, e, portanto, qualquer movimento no sentido de pensar as conexões entre Cidade, Experiência humana e Educação precisa levar em consideração essa mediação temporal que deflagrou, para nós, novos contornos em torno dessa questão tão sensível.

De um lado, vemo-nos profundamente afetados pelo tempo singular vivido neste segundo ano pandêmico, quando este texto atinge seu movimento de finalização em função daquilo que foi a experiência de outro tempo imediatamente anterior: sua construção sob forma de apresentação no “V Simpósio Arquivos & Educação” e “IV Seminário Internacional Memórias, Narrativas e Arquivos: potencialidades para a formação docente e discente”, realizado na Unicamp naquele difícil ano de 2020, quando a humanidade se viu diante do impacto de milhões de mortes provocadas pelo vírus Sars-Cov 19, e o Brasil assistia, estupefato, aos efeitos iniciais de uma política intencional de relevar a gravidade do problema.

Entre esses dois tempos, atingimos a marca de quase 600 mil famílias destroçadas pela perda de seus entes que, como nos adverte a música de Chico César e Bráulio Bessa, não são apenas números frios. São sujeitos, memórias, trajetórias de vida e agrupamentos ceifados em seu traçado regular graças a um estado que naturaliza a necropolítica. O trauma da suspensão da vida urbana potencializou o sentido compreensivo acerca de seu papel para as pessoas e, nesse sentido, a vivência pandêmica nos dispôs diante de um novo e desafiador cenário no tocante à ação das diferentes coletividades com a vida urbana. Um momento no qual passamos da experiência de assistir às ruas das cidades, por todo o mundo, ganhando o apelo de novos usos políticos quanto ao seu passado e seu presente, para uma situação em que a pandemia nos sequestrou momentaneamente o direito de circulação pelas cidades, o que, ao mesmo tempo, deflagrou em nós a consciência quanto à centralidade do *ethos* urbano em nossas vidas e quanto ao plural de cidades que existem no interior de cada cidade, no enfrentamento da pandemia. Dificilmente esqueceremos as imagens de cidades vazias mundo afora e, ao mesmo tempo, o abismo radical que se fez visível na abordagem das múltiplas cidades de um cenário de grave emergência sanitária. Mais uma vez, a cidade se impôs como tema e problema socialmente vivo e essencial de ser enfrentado por meio de distintos processos e percursos educativos.

Nesse cenário, podemos ter em conta que projetos de futuro – na e para a cidade – pressupõem o inevitável enfrentamento do tema da consciência sobre a temporalidade, tomado enquanto ferramenta de olhar e de posicionamento perante o mundo. Afinal, é também o futuro das cidades – graças às práticas sociais e de ocupação que vêm provocando o esgotamento e a saturação urbanos – que se encontra em jogo quando pensamos a necessidade de reflexão sobre a complexidade social desvelada pelo tempo presente.

Com base nas múltiplas possibilidades de releitura que nos são propiciadas por um texto inconcluso e aberto como aquele de Marc Bloch – em que a cidade se presta tanto a um projeto de educação da Memória em sua pluralidade e alteridade, como a um projeto de educação da sensibilidade histórica –, considera-se aquilo que a experiência urbana representa sob o ponto de vista de uma possibilidade de articulação do pensamento a partir da atitude de observação e problematização da realidade em seus traços humanos mais essenciais, tomados no tempo presente para olhar outros tempos e outras possibilidades de experiência humana. Acima de tudo, a cidade pode ser considerada como um dos primeiros espaços essenciais de vida nos quais outra educação do olhar se faz possível em face de uma educação pautada pela aceleração do tempo e do acesso a uma infinidade de informações que, como num efeito de *zapping*, geram montanhas de esquecimentos e um olhar pouco atento ao banal, ao detalhe, ao singular gerador de inteligibilidades sobre o mundo. (Re)aprender a olhar e a observar os detalhes ínfimos do mundo em suas sutilezas impõe-se, portanto, como um desafio pedagógico de alta envergadura: a valorização da operação histórica e o conseqüente desdobramento dessa operação na relação com as finalidades educativas que nos são interpostas pelo saber histórico escolar. Algo equivalente ao sentido de mônada, ao cristal do total, como nos advertiu Benjamin em sua Teoria do Conhecimento (BENJAMIN, 2006, p. 127).

O espaço urbano constitui uma experiência primordial – e, nesse sentido, plural e universalmente posta – no tocante à compreensão da passagem do tempo em virtude da materialidade assumida pelas múltiplas camadas temporais que se encontram na cidade, seja em sua dimensão física, de monumentos e construções, seja no tocante a práticas sociais e ofícios urbanos (SENNETH, 2009) que resistem em torno de reminiscências do passado, sejam essas materiais ou

simbólicas. Consequentemente, o urbano projeta-se como um espaço prenhe de conexões envolvendo múltiplas temporalidades e experiências sociais e converte-se em uma ferramenta potente para promover o necessário movimento de dilatação da consciência temporal em face do instante presente. Por isso, a capacidade de olhar e inquirir o urbano ganha força em termos educativos na medida em que a defesa do direito à Cidade em sua pluralidade representa, também, o direito à Memória, à formação da consciência histórica, aos usos sociais e políticos do território urbano, de modo a convertê-lo em espaço público, o direito ao conhecimento na relação direta com os elementos da cultura visual. O que a pandemia fez foi, talvez, potencializar, para todos nós, o que representa, em nossas vidas, a ausência da Cidade. Residiria aí um caminho de esperança, então, para reposicionar o lugar da relação entre Escola e Cidade no trabalho pedagógico?

### **Para uma didática com/na/pela Cidade**

Tomar a cidade enquanto *locus* da experiência humana tem me impulsionado, nos últimos anos, para o exercício de refletir sobre as relações entre Cidade, Escola e espaços educativos na sociedade por meio do projeto Cidade para Professores, financiado, entre os anos de 2014 e 2016, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse projeto tomou a cidade enquanto dimensão central da experiência humana e buscou compreender os significados atribuídos por crianças e jovens em relação à Cidade e ao exercício do direito à Cidade. Seu resultado principal foi a produção de um material didático como componente de inovação pedagógica, estruturado a

partir de uma caixa didática *Cidade para Professores*<sup>34</sup> (MIRANDA, 2016b), composta por um livro, organizado como uma leitura orientadora para a escola, sobre as relações entre Cidade e Educação; quatro encartes temáticos iniciais, concebidos como projetos de trabalho, selecionados a partir de questões comuns, que afetam a vida cotidiana no tempo presente, mas que nos permitem pensar em outros tempos e espaços; um jogo de tabuleiro chamado de “O Jogo da Cidade”, desenvolvido com o objetivo de ser uma ferramenta lúdica capaz de fomentar o trabalho coletivo na sala de aula e organizado a partir de recortes de jornal de várias épocas, de modo a problematizar a mudança temporal na Cidade. Trata-se de um material pautado na perspectiva de uma narrativa aberta a novas construções e invenções, derivadas de seu uso escolar. Os encartes temáticos organizam-se a partir de problemas amplos, verificáveis em diferentes realidades urbanas e permitem a construção de outros suportes.

No interior daquele projeto desenvolvido junto a uma escola pública de periferia urbana de Juiz de Fora, nós nos perguntávamos: 1) que significados são atribuídos por crianças e jovens à cidade e de que modo o exercício ou a interdição do Direito à Cidade, próprio da experiência latino-americana, atravessam tais processos de significação?; 2) como é possível compor repertórios didáticos que priorizem o tratamento do espaço urbano em sua complexidade no interior dos currículos escolares?; 3) de que modo a Cidade pode potencializar ações de inovação curricular no espaço escolar?

Do ponto de vista da investigação didática, fizemos algumas apostas teórico-metodológicas que nos proporcionaram avanços em direção a convicções

---

<sup>34</sup> A caixa didática *Cidade para Professores* foi desenvolvida pela equipe composta por mim, na condição de coordenadora, e por Fabiana Rodrigues de Almeida, Andrea Borges de Medeiros, Luanne Passos Nunes e Aline Oliveira Fernandes.

educativas que reencontram a Cidade como uma possibilidade de evocação de conteúdos e de modos de olhar e problematizar a realidade social, a saber:

- 1 Investigando e compreendendo os significados atribuídos por crianças e jovens em relação à Cidade e, no interior desse movimento, foi possível qualificar modos pelos quais, nas múltiplas experiências urbanas brasileiras, tais jovens exercem ou são impedidos de exercer o Direito à Cidade. No caso da sociedade brasileira, tal questão interpõe-se para compreendermos a violência nas escolas, as relações de alterização e conflito envolvendo moradores de diferentes bairros, os embates entre gangues juvenis, o desenho de novos muros invisíveis que se constroem nas cidades, marcadas por desigualdades, que se materializam em condomínios urbanos fechados em muros e estratégias de vigilância em espaços muitas vezes vizinhos daqueles atravessados pela ausência cabal de uma relação de Direito à Cidade;
- 2 Ao capturar o movimento particular de interesse dos estudantes, tornou-se possível compreender modos pelos quais os professores – uma vez sensibilizados quanto a essa temática a partir dos dados investigativos produzidos pela fala e por movimentos dos jovens – compõem novos repertórios, baseados em decisões didáticas capazes de priorizar o tratamento do espaço urbano em sua complexidade;
- 3 A percepção do interesse que a cidade desperta em jovens e crianças, quando assumida como foco de tratamento escolar, possibilitou o desenvolvimento de materiais que pudessem ser usados por diferentes professores, ao mesmo tempo em que apresentassem perspectivas plurais e afastadas de um lugar canônico em relação ao estudo da História, pensando-se, especialmente, na proposta curricular de Juiz de Fora, onde a Memória e o procedimento histórico são eixos privilegiados;
- 4 Com o intuito de produzir rodas de conversa na escola, que fossem propulsoras de reflexão pedagógica a partir de experiências que as pessoas já tivessem ou daquilo que, fazendo parte de suas cotidianidades fosse, por vezes, invisível, buscou-se potencializar a sala de aula como espaço aberto ao trabalho coletivo ancorado na

atitude responsiva do professor, mas não concentrado em sua fala e autoridade unívoca;

- 5 O fortalecimento ao trabalho com as fontes documentais como mediadoras do trabalho de produção de conhecimento histórico escolar pode resultar no estímulo à interação Escola-arquivo e, especialmente, no fortalecimento da perspectiva de que ensinar os jovens e as crianças a lerem fontes e a converterem toda e qualquer informação recebida em fonte aberta à investigação pode nos oferecer possibilidades formativas de alta complexidade em termos de cognição e, especialmente, de sensibilidades.

### **O Jogo da Cidade: entre meios e mediações**

Assim como conhecemos muito da Cidade a partir de educações despercebidas vinculadas aos nossos deslocamentos corporais, o jogo também é um exercício que produz aprendizagens a partir da conexão entre o explícito e o implícito, entre a formalização de um saber proposto e o aspecto lúdico e prazeroso desse mesmo saber. Apostando na hipótese de desenvolver um material que fosse capaz de produzir uma apropriação de informações sobre a cidade levando em conta essa dimensão lúdica, desenvolvemos um jogo que possibilitasse o acesso a conhecimentos acerca da cidade, mediados pelo Jornal, transformando-os em fonte e objeto. Cabe destacar que o jogo é voltado a um público letrado, na medida em que sua base substantiva se organiza na leitura e interpretação de fragmentos de fontes históricas.

De um modo geral, joga-se a partir de uma relação em que o desejo se sobrepõe à obrigatoriedade, pela sedução engendrada por algo a ser vencido. Mas, no caso particular desse jogo, a vitória não se estabelece no plano individual, e sim em função do coletivo e do trabalho colaborativo. O prazer se estabelece no próprio ato de jogar, e não no de finalizar o jogo. Além disso, as decisões não estão dadas *a priori*. Joga-se porque, no jogo, sujeitos múltiplos podem ser alçados

à condição de vencidos e vencedores, independentemente de papéis atribuídos amiúde às pessoas que buscam o jogo. Ao jogar na sala de aula, posições e papéis em geral atribuídos a determinados estudantes podem se inverter, e o estudante tímido pode, de repente, assumir o protagonismo na direção do jogo, assim como o jovem com dificuldade de leitura pode se sentir estimulado ao domínio e à decodificação do texto. Acima de tudo, na medida em que o jogo adentra o espaço da sala de aula, diminui-se a centralidade da autoridade e voz do professor.

No caso de um jogo para tematizar a cidade, optamos por desenvolver uma atividade didática que proporcionasse a criação de uma base para o desenvolvimento do trabalho docente de modo original e lúdico e que, ao mesmo tempo, possibilitasse:

O estímulo ao trabalho coletivo em sala de aula, de modo a descentrar a função, tradicionalmente atribuída ao professor, de transmissor de informações a serem armazenadas pelos estudantes;

O estímulo à leitura e à pesquisa de fontes históricas vinculadas ao trabalho com a História local. Com isso, apostamos na sensibilização do estudante para com a compreensão de que os processos históricos globais se manifestam no horizonte local e que a pesquisa é sempre um recorte, uma seleção;

A transformação do livro didático de História em fonte de pesquisa induzida a partir de questões específicas e sua conseqüente valorização como ferramenta de leitura, qualquer que seja o livro;

O favorecimento de deslocamentos temporais, a partir do estímulo à reflexão problematizadora a respeito das conexões possíveis de serem estabelecidas entre passado e presente;

O estímulo à leitura de fontes históricas e jornais, priorizando a interpretação, a reflexão sobre as intencionalidades do jornal, as vozes implícitas

e explícitas em uma notícia, a identificação de singularidades de uma faixa temporal e da condição de desenvolver a narração oral e em grupo daquilo que foi lido e interpretado;

A identificação de transformações na Língua Portuguesa, bem como a possibilidade de levar professores e estudantes a explorarem as associações entre a passagem do tempo e os movimentos da língua;

A busca por manifestações, no tempo presente, de regulações, modos de pensar e práticas culturais análogas ao contexto histórico expresso na fonte;

O uso do celular como ferramenta para viabilizar a pesquisa de temas, textos e cenários contemporâneos. Além disso, os temas podem ser evocados a partir de recortes do livro didático, associando-se o jogo ao tratamento dos materiais didáticos disponíveis na escola;

A possibilidade de produzir novas pesquisas e novas cartas desse jogo permanentemente aberto ao encontro de novas fontes e, sobretudo, de novas notícias de jornal, inclusive, os jornais contemporâneos em formato digital.

Qual a lógica do jogo em questão? Trabalhamos com cartas que, de um lado, apresentam recortes de notícias de jornal de diversos tempos, separados em 5 eixos principais: *Forma Urbana, Sociedade e Conflitos, Práticas Culturais, Qualidade de Vida e Trabalho e Ofícios Urbanos*. As notícias foram retiradas, em sua maioria, da coleção de jornais do diário *Gazeta Comercial*, disponível no Memorial da República Itamar Franco. Alguns registros fragmentados e derivados de condições particulares também foram utilizados. É importante destacar ainda que a Biblioteca Municipal dispõe de uma importante coleção de jornais, que pode favorecer exercícios similares de busca e seleção de materiais relativos à cidade. Nosso recorte foi aleatório, em termos de temporalidade e conteúdo, e teve por objetivo evidenciar as infinitas possibilidades de tratamento do jornal como fonte didática.

Os cinco eixos temáticos selecionados constituem a espiral do tabuleiro, cujas bordas seguem abertas, apostando na ideia de que professores e estudantes podem produzir novas cartas a partir de outras seleções de jornais.

Como regras principais, trabalhamos com uma perspectiva inicial que pode sofrer alterações e gerar novas regras, desde que claramente pactuadas com o grupo de jogadores, tendo por pressuposto o estímulo ao trabalho em grupo dentro da sala de aula. Guardadas as singularidades das informações capturadas das fontes, preconiza-se que as equipes em jogo deverão apresentar para o coletivo da classe os elementos que caracterizam a fonte sorteada (data, veículo, local descrito, diferenças na grafia e o uso da língua portuguesa, no caso de documentos de outras épocas). Ao mesmo tempo, são estimulados o diálogo e o exercício argumentativo a partir da proposição de questões/desafios capazes de promover deslocamentos temporais por parte dos estudantes/jogadores. As demais equipes deverão pensar e discutir questões que possam ser apresentadas à equipe em jogo.

A seguir, para efeito demonstrativo, destaco o desenho do tabuleiro e algumas cartas que representam os modos múltiplos que utilizamos para explorar as fontes documentais selecionadas:



**FIGURA 1:** O tabuleiro do Jogo da Cidade.

**FONTE:** Caixa didática *Cidade para Professores* (MIRANDA, 2016b).

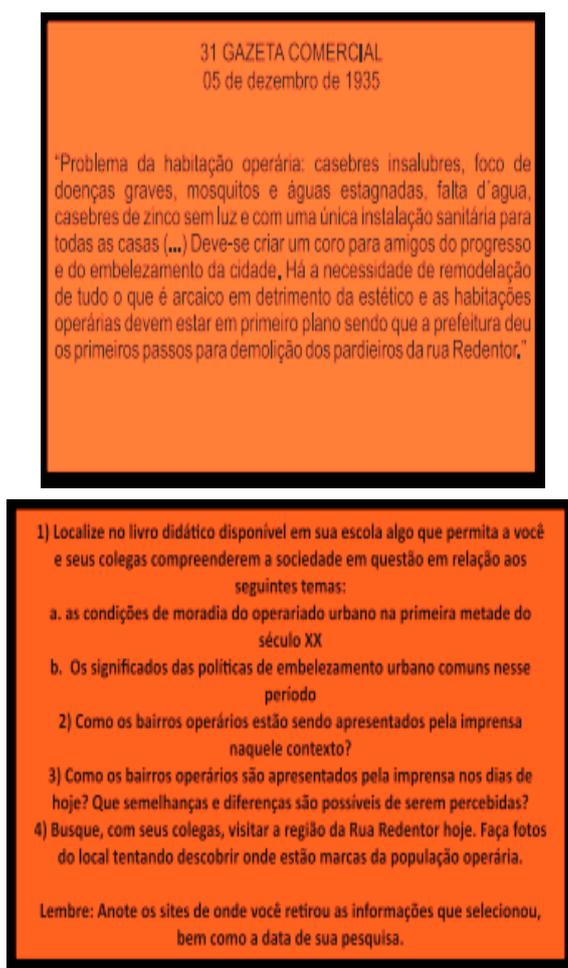
3 GAZETA COMMERCIAL  
Juiz de Fóra — Domingo, 30 de novembro de 1924  
"Feticeiro e jogador"

"Actualmente, hospede da policia O investigador Alcino prendeu o individuo Servo Pereira Monteiro, conhecido feiticeiro, jogador e trapaceiro. Servo Pereira trazia comsigo um punhado de dados, com que explorava os incautos, varias imagens e estampas de santos, bem como algumas orações. Além de feiticeiro e jogador, Servo é também ladrão."

- 1) Localize o contexto em que a notícia foi publicada e explique para a turma o que aconteceu.
- 2) Identifique as diferenças quanto ao uso da língua portuguesa no passado e hoje (grafia das palavras, expressões, etc)
- 3) Localize no livro didático disponível em sua escola algo que permita você e seus colegas a compreenderem o que era considerado como trabalho reconhecido e socialmente valorizado. De onde pode vir esse tipo de prática de Servo Pereira Monteiro?

Lembre: Anote os sites de onde você retirou as informações que selecionou, bem como a data de sua pesquisa.

**FIGURAS 2 E 3:** Exemplos de cartas do Jogo da Cidade.  
**FONTE:** Caixa didática *Cidade para Professores* (MIRANDA, 2016b).



**FIGURAS 4 E 5** Exemplos de cartas do Jogo da Cidade.  
**FONTE** Caixa didática *Cidade para Professores* (MIRANDA, 2016b).

Observa-se, pelos exemplos, que a construção das cartas levou em consideração a mobilização de diferentes atitudes, visando à decodificação das fontes, e buscou explorar modos distintos de pensar e sistematizar as informações, seja pela simples identificação delas, seja pela atitude de inferência, comparação ou deslocamento temporal.

Um dos componentes centrais do jogo está nas trilhas cinzentas não numeradas, que foram deixadas assim propositalmente, como caminhos abertos, para que professores e estudantes possam produzir, por conta própria, novas pesquisas em jornais, o que pode favorecer até mesmo o estímulo à leitura de notícias de jornais diversos, de outros tempos e cidades. Trilhas completamente abertas ao que for a invenção construída em cada momento e em cada escola.

E eis uma pergunta que comumente é feita para todos nós, membros da equipe que produziu esse material: “É um jogo para Juiz de Fora?”. A ela, sempre respondemos com a mesma ênfase: sim e não. Serve para Juiz de Fora, mas também serve para qualquer cidade, na medida em que nossa perspectiva sobre o local não se resume ao tratamento de conteúdos da história regional, mas visa também à mobilização de sensibilidades diante da correlação entre o local e o global, já que, no local, reside a construção da experiência da vida e a percepção direta do tempo não como linha, mas como camadas temporais. Processos históricos manifestos numa cidade são, portanto, perceptíveis também em muitas outras cidades e, portanto, também nesse sentido lidamos com um jogo como narrativa aberta.

Para concluir, é possível enfatizar que a leitura dos signos e textos disponíveis na Cidade pressupõe um movimento de olhar e mediação com clara intencionalidade educativa e que precisa nos conduzir à produção e divulgação de narrativas capazes de descentrar os sujeitos enunciadorees em sua condição de discursos de verdade. Isso significa permitir não só o empoderamento dos diferentes sujeitos do ponto de vista da valorização de seus discursos e lugares de enunciação, como nos permite ativar as bases cognitivas essenciais em torno das quais se educa para a compreensão do conhecimento. Além disso, na cidade, assistimos às novas formas de criação advindas dos movimentos de resistência cultural e política ou daquilo que, na acepção proposta por Michel de Certeau (1980), organiza-se em/como “táticas emanadas das artes do fazer”, com seus códigos, rotinas e gestos. Desse ponto emerge uma terceira dimensão metodológica, que se converterá em pressuposto do projeto: a busca de perceber e inquirir essas táticas disponíveis e disparadas no espaço urbano, por meio dos praticantes ordinários da cidade, que aparecem como sujeitos protagonistas em boa parte dos recortes das notícias e que, muitas vezes, suplantam as estratégias ordenadoras emanadas do poder estabelecido.

O principal efeito metodológico derivado do modo de olhar que emergiu de nossas decisões teóricas centrais diz respeito aos efeitos da compreensão de que outras memórias possíveis (ABREU; CHAGAS, 2009) geram outros

currículos possíveis e que o desafio da construção curricular não se resume ao mero estabelecimento de itens programáticos a partir de uma prescrição única e homogeneizadora. Como nos adverte Michel Maffesoli (2004), o nacionalismo do século XIX, em nome de um discurso unificador e homogeneizante posto em torno da bandeira de um ideal democrático, fez sucumbirem as múltiplas especificidades locais.

A virada do século XX para o século XXI, todavia, tem nos mostrado a dimensão arcaica dessa perspectiva identitária e espaço-temporal, pautada num nacional abstrato, homogêneo e vazio, conforme designação benjaminiana. Em seu lugar, o retorno ao local vem emergindo como uma perspectiva que possibilita o reencontro de um compartilhamento emocional estabelecido em torno de um território, um espaço e um local nos quais os sujeitos conseguem se ver inseridos e como integrantes de algo com potencial de fortalecer pertencimentos. Nesse ponto, não só as reflexões em torno da Memória local se somam ao plano de debates em torno de uma historiografia que se desloca de uma história econômica para uma história cultural da cidade, como também o apelo à discussão relativa aos vínculos sociais e cognitivos do indivíduo com o lugar repositam esse debate no plano da Educação e da compreensão dos múltiplos processos educativos que se constituem dentro e fora da escola. Nosso Jogo da Cidade se apresenta, portanto, como uma gota desse oceano de possibilidades.

## Referências

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mario. *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Ed. rev. e ampl. por Étienne Bloch. Sintra: Mem Martins, 1997.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Clio en las aulas*. Madrid: Akal, 1998.

LEGARDEZ, Alain. Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. In: LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence. *L'École à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. Paris: ESF Editeur, 2006, pp. 19-31.

MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; PAGÈS, Joan. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara. *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2013, pp. 59-93.

MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2013.

MIRANDA, Sonia Regina et alii. *A Cidade para professores*. Juiz de Fora: Funalfa, 2016a.

MIRANDA, Sonia Regina et alii. *Caixa didática Cidade para Professores*. Juiz de Fora: Funalfa, 2016b.

PAIS, José Machado. Um dia sou turista na minha própria cidade. Sociologia, urbanismo e políticas culturais. *Cidades, Comunidades e Territórios*, Lisboa, n. 18, pp. 29-40, 2009.

PESAVENTO, Sandra. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, v. 27, n. 53, jan.-jun., pp. 11-23, 2007.

PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Coloquios*, [s.p.], 2005. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/229>>. Acesso em: 5 set. 2021.

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

SENNETH, Richard. *O artífice*. São Paulo: Record, 2009

# O MÓDULO DE JOGOS DO SÍTIO ESCRAVIDÃO, ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO: DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EDUCACIONAIS EM INTERSEÇÃO COM OS JOGOS E OS ACERVOS ARQUIVÍSTICOS

LEANDRO DE ABREU SOUZA JACCOUD

**RESUMO** O presente artigo é o registro textual das ideias que embasaram a comunicação apresentada em mesa-redonda, parte integrante da programação do V Simpósio de Arquivos e Educação. Trata dos desafios envolvidos na produção de conhecimento educativo, especificamente no que diz respeito à sua interseção com os jogos *on-line* e os acervos documentais arquivísticos da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), instituição federal, vinculada ao Ministério do Turismo. Relata as experiências de disponibilização ao público do sítio temático *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição* e do seu módulo de jogos, observadas desde 2015, quando foram lançados, considerando-os como elementos de aproximação do público jovem com os documentos e as instituições arquivísticas. Para além, o texto apresenta, também, algumas das alternativas encontradas, atualmente, para dar continuidade às ações educativas da instituição, ainda que relegando ao segundo plano o uso dos jogos, por conta das dificuldades econômicas e políticas enfrentadas no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE** arquivos; educação; jogos *on-line*.

## Introdução

Passados quase seis anos da disponibilização do sítio eletrônico *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição* ao público, descortina-se, nesse espaço, a oportunidade de uma reflexão acerca dos desafios encontrados na produção de conhecimento educativo com jogos e a partir do uso de documentos arquivísticos.

Aos que ainda desconhecem a iniciativa, a Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), situada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), por meio do seu Serviço de Arquivo Histórico e Institucional (SAHI), em 2015, tornou acessível um ambiente eletrônico temático composto por oito áreas: Home; Exposições; Jogos; Estante Virtual; Vocabulário Controlado; Sítios Correlatos; Quem Somos; e Fale Conosco.

De maneira geral, o sítio oferece, ao interessado nas temáticas que lhes emprestam o nome, a possibilidade de acessar os documentos arquivísticos custodiados pelo SAHI em sua versão digital, prontos para visualização imediata ou mesmo *download*.

Como principal atrativo, o *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição* trouxe a público, ainda, um ambiente educativo contendo jogos *on-line*, todos eles criados a partir de documentos arquivísticos selecionados. A ideia em torno disso residia, desde o início, no favorecimento da aproximação entre os jovens e os arquivos.

A partir de 2016, o módulo de jogos passou a ser observado como objeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa (PPGMA/FCRB). Os resultados do estudo foram disponibilizados, dois anos depois, na dissertação *A educação patrimonial com/nos arquivos e o uso de jogos cooperativos on-line: monitoramento e avaliação do módulo educativo do sítio Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*, escrita por este autor.

A publicação da pesquisa proporcionou aos pares e à sociedade em geral a oportunidade de apreciação das motivações, das experiências, dos desdobramentos da implementação de um projeto dessa natureza, e, principalmente, permitiu a continuidade dos estudos e das atividades relacionados à referida iniciativa.

Para os efeitos almejados com a publicação deste artigo, de início, será feita uma breve apresentação do sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*, com ênfase no seu ambiente de jogos. Em seguida, o foco recairá sobre alguns dos aspectos que tornam desafiante a tarefa de levar adiante a produção de conhecimento educativo na sua interseção com os jogos e os documentos de arquivo.

Cabe registrar que as ideias que embasam o presente artigo foram apresentadas na mesa redonda “Jogos e Produção de Conhecimentos Educacionais em Diálogo com Memórias e Acervos Documentais”, parte

integrante da programação do V Simpósio de Arquivos & Educação, promovido em conjunto pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) e pelo Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memórias: diálogos transversais.

### **O sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição* e o seu módulo de jogos educativos *on-line***

O Serviço de Arquivo Histórico e Institucional da Fundação Casa de Rui Barbosa esteve sempre voltado para o franqueamento da documentação existente no seu acervo ao público em geral. A criação de um espaço virtual, no qual se propôs a reunião da documentação existente sobre a escravidão africana no Brasil, sobre o movimento de sua abolição e as suas consequências para o país, configurou-se em mais uma das maneiras encontradas para que aquele papel estivesse em rota de cumprimento.

Os estudos de usuários realizados periodicamente na instituição apontaram, entretanto, que os consulentes dos arquivos da FCRB são, majoritariamente, acadêmicos, normalmente mestres e/ou doutores, com destaque para os historiadores. O sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*, para além de continuar atendendo ao seu público mais usual, mostrou-se também uma ótima oportunidade de estímulo à diversificação desse perfil.

Com o propósito de alcançar uma parcela mais jovem da população e aproximar o seu contato, tanto com as instituições arquivísticas quanto com o material que as compõe, definiu-se pela criação, naquele sítio, de um ambiente de jogos *on-line* com o uso de fontes primárias. Essa seção do sítio eletrônico buscava atingir, de imediato, jovens que estivessem situados na faixa etária que se estende dos 14 aos 18 anos.

Foram criados ali quatro diferentes modalidades de jogos: o Caça-Palavras; o Jogo da Memória; o Quiz; e o Desafio da Transcrição Paleográfica. A opção por essas modalidades levou em consideração, desde o início, a questão orçamentária disponível para a execução do projeto, mas também o nível de complexidade relativamente baixo na programação de jogos dessa natureza. Ainda assim, foi necessário formar uma parceria com o Laboratório de Automação de Museus, Bibliotecas Digitais e Arquivos da Pontifícia Universidade Católica (Lambda/PUC-RJ). Não havia na equipe de arquivistas e técnicos do SAHI quem reunisse formação necessária para desenvolver, por completo, essa tarefa.

Atualmente, existem sessenta jogos prontos para disponibilização aos jogadores. São quinze exemplares de cada uma das modalidades já listadas. Desses, são liberados, mensalmente, no ambiente de jogos, três ou quatro de cada uma das modalidades, em sistema de rodízio para que o usuário não esgote, num esforço único, todos os exemplares do módulo.

A proposta de um sítio temático, composto por um módulo de jogos voltado para os mais jovens, tem mirado a formulação de ações que tragam consigo o selo da criatividade e que sejam capazes de promover uma mudança entre os indivíduos e os arquivos (FRATINI, 2009). Nesse sentido, conforme defende Renata Fratini (2009, p. 45):

[...] os recursos da Tecnologia da Informação podem fornecer soluções inovadoras para as atividades educativas em arquivos, sobretudo para o público jovem, através de jogos interativos para computadores ou acessíveis na internet, envolvendo documentos de história, outras disciplinas e aspectos.

A ideia da criação de um ambiente para disponibilização de jogos *on-line* foi gestada, precisamente, em conformidade com o cenário descrito por Fratini. Mas ganhou respaldo, também, por conta da vivência, de alguns dos integrantes da equipe de implantação do projeto, no magistério do Ensino Básico.

Para além do caráter reconhecidamente divertido da prática dos jogos, a iniciativa beneficiou seu público-alvo, entre tantos outros aspectos, por meio do estímulo de habilidades diversas (observação, concentração, memória fotográfica, associação etc.); do (re)conhecimento de indivíduos com atuação direta nas questões relativas à escravidão e à sua abolição no país; além de possibilitar, ainda, a percepção da mudança na grafia das palavras ao longo do tempo e a busca pelo significado de palavras desconhecidas.

Após ser tornado objeto de pesquisa, o módulo de jogos revelou, de maneira geral, ser bem aceito diante daqueles que dele fizeram uso. Foram apontadas, como características positivas, o seu *design* atrativo, níveis de dificuldade adequados para os exemplares de jogos disponibilizados e o sentimento de colaboração ao experimentar os desafios propostos.

No que diz respeito ao *design*, foram avaliadas as cores utilizadas, a configuração espacial escolhida para disposição dos vários elementos envolvidos nos desafios e, além disso, o modo como alguns dos recursos presentes, em cada uma das modalidades (lupa, cronômetro, miniaturas de imagens), foram distribuídos na apresentação dos jogos.

Quanto aos níveis de dificuldade adequados, os jogadores revelaram que os desafios não eram tão fáceis nem, no outro extremo, tão difíceis, o que, em ambos os casos, poderia resultar em abandono precoce do ato de jogar.

Entretanto esse tipo de iniciativa não é composto, exclusivamente, por ações bem-sucedidas, e precisamente, a partir daí, é que se apresentam parte dos maiores desafios a serem superados no uso de jogos e na produção de conhecimentos educacionais com uso de acervos documentais.

## **Alguns desafios envolvidos na produção de jogos e conhecimentos educacionais com o uso de acervos documentais**

No âmbito da jogabilidade e das preferências dos usuários, constatou-se, enquanto necessidades mais urgentes de adequação do projeto aos anseios do seu público-alvo, que a programação de jogos com narrativas atrativas e que ofereçam o sentimento de superação de fases e de microdesafios deve ser um caminho a ser perseguido. Para além, identificou-se, ainda, que os futuros jogos devem considerar a existência de personagens com identidade visual mais atrativa ao público jovem.

Não se deve, porém, transmutar inadvertidamente as adequações necessárias em desafios. Trata-se, na verdade, de boa oportunidade de refinamento da própria ferramenta. Entretanto, a Fundação Casa de Rui Barbosa, a exemplo de qualquer instituição pública de igual natureza jurídica, depende de recursos com origem no poder público para a sua própria subsistência e para levar adiante os projetos que culminarão no cumprimento da sua missão.

De maneira geral, a situação política e econômica do país, nos últimos anos, causou efeito significativo na rotina de trabalho dessas instituições. Observaram-se cortes dramáticos nos orçamentos anuais e, em paralelo, a rarefação das possibilidades de captação de fontes de financiamento.

Atualmente, os orçamentos limitam-se, quase em sua totalidade, ao custeio das instituições, não restando recursos financeiros para a realização de boa parte dos projetos almejados. Diante dessa situação, as instituições estão, cada vez mais, dependentes de alguns poucos editais lançados e/ou eventuais emendas parlamentares.

Por outro lado, a ausência de concursos públicos e o alto índice de aposentadorias, motivadas pelo receio de perda de direitos, contribuem, sobremaneira, para a dificuldade de formação de uma equipe que esteja

exclusivamente voltada para as atividades que envolvam a Educação e os arquivos. Na tentativa de minimizar criativamente os impactos da falta de pessoal e como parte do trabalho de complementação da formação de mão-de-obra qualificada, recorre-se, com muita frequência, à contratação de bolsistas e estagiários. Esses, embora por vezes possuam habilidades notáveis sobretudo no uso das tecnologias da informação e comunicação, trazem consigo o caráter temporário da prestação do serviço, o que faz com que sua atuação apenas adie o problema relatado.

### Considerações finais

Ainda que as dificuldades listadas acima não tenham, a curto prazo, perspectiva de modificação, a equipe do SAHI entende que é possível não somente manter o projeto desenvolvido em 2015, como também ampliá-lo. Para isso, todavia, tornou-se necessário realinhar os tipos de atividades a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, em 2019, foi pleiteada, no SAHI, uma vaga no edital do Programa de Bolsa de Pesquisa de Iniciação Científica realizado pela FCRB. O projeto de pesquisa postulado previa a análise das ações educativas existentes no sítio do *The National Archives (TNA)*, no Reino Unido, e, posteriormente, a produção de outros conteúdos educativos inspirados nas ações observadas.

Optou-se, por fim, pela criação de seis oficinas, cujas concepções partiram sempre da documentação arquivística já digitalizada e disponibilizada no sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*. A ideia é que o material produzido possa integrar, junto ao módulo de jogos do sítio, um ambiente amplo de educação voltada para/com o patrimônio. Esse material, que, por enquanto, ainda não pode ser acessado pelo público, tem como propósito primeiro auxiliar/facilitar professores na tarefa do uso de fontes documentais arquivísticas em sala de aula.

Apesar de guardar parâmetros mais próximos das ações educativas de orientação tradicional e estar, de modo claro, voltada diretamente para o ensino formal, a opção por levar adiante uma iniciativa de tal natureza se mostrou razoável do ponto de vista do custo e da necessidade de envolvimento de um menor número de pessoas. Além de exigir menor habilidade nas questões relativas à programação e inserção de novos conteúdos no sítio.

Cabe salientar aqui, adotando uma perspectiva otimista, que se trata, entretanto, apenas e tão somente, de uma pausa nas ações que coadunam conhecimento educativo, jogos e acervos arquivísticos, e que, com a melhora do cenário atual, os envolvidos no projeto, que anseiam pela sua retomada e multiplicação, poderão dar seguimento a ele.

## Referências

FRATINI, Renata. Educação patrimonial em arquivos. *Histórica: Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 34, pp. 39-49, 2009.

JACCOUD, Leandro de Abreu Souza. *A educação patrimonial com/nos arquivos e o uso de jogos cooperativos on-line: monitoramento e avaliação do módulo educativo do sítio Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Memória e Acervos, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11997/7272>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

JACCOUD, Leandro de Abreu Souza; SENNA, Marta R. R. e Silva. Jogos on-line na educação patrimonial: resultados preliminares. *Informação & Tecnologia (EC)*, v. 4, pp. 284-304, 2017.

## Sítios consultados

FUNDAÇÃO CASA de Rui Barbosa. *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição* [site]. Disponível em: <<http://www.memoriaescravidao.rb.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

THE NATIONAL Archives. Education and Outreach [Atividades educacionais] [módulo]. Disponível em: <<https://www.nationalarchives.gov.uk/education/>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

# A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM ACERVOS PESSOAIS: APROXIMAÇÕES ENTRE FLÁVIO IMPÉRIO E A PRÁXIS EDUCATIVA

ELLY ROZO FERRARI  
RAPHAEL LEON DE VASCONCELOS

**RESUMO** Este ensaio versa sobre o *happening Bloco de notas: exercício de um diálogo on-line*, ocorrido em 2019, atividade final do Programa de Estágio para as Licenciaturas do Educativo do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP), destinado aos alunos de Arte-Teatro do Instituto de Artes da Unesp. Essa atividade teve como base o acervo de Flávio Império (1935-1985), arquiteto, professor, cenógrafo, figurinista e artista plástico brasileiro – sob salvaguarda do IEB-USP. A construção da atividade partiu da atuação de Império no grupo de teatro amador Brasília Machado junto à Comunidade de Trabalho Cristo Operário e da sua atuação no Teatro de Arena. O *happening Bloco de Notas* desenvolveu-se na criação das personagens “Jorge” e “João” que foram sendo construídas na interação com os alunos que estavam fisicamente presentes e com aqueles que estavam *on-line* no Facebook, permitindo, assim, que o jogo teatral fosse concomitante à sua transformação narrativa.

**PALAVRAS-CHAVE** estágio em acervos pessoais; teatro-educação; Flávio Império.

## Introdução

Este ensaio se compõe de narrativas entrelaçadas por meio de excertos que se interligam. A opção por esse modo narrativo deveu-se à diversidade de linguagens e dos conteúdos, tanto na produção múltipla de Flávio Império como na enorme quantidade de referências trazidas por mim e pelos alunos no decorrer das ações educativas (presenciais e, no período pandêmico, virtuais).

Uma vez que o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) é um órgão de integração, ele se distingue por ser um centro multidisciplinar de pesquisa, ou seja, uma instituição em nível de pós-graduação que salvaguarda acervos

compostos por arquivos, bibliotecas e coleções de pessoas eméritas que contribuíram para o conhecimento em muitas áreas da cultura brasileira, materiais estes que estão à disposição dos pesquisadores.

Com a implantação do Educativo (área responsável pelo desenvolvimento e aplicação de atividades de educação não formal para os mais variados tipos de públicos) em 2006, esses acervos passaram a ser exteriorizados na esfera extensionista da Universidade, trazendo diferentes públicos e se desdobrando em ações educativas também nas outras duas esferas de sua missão: pesquisa e ensino. Como esses acervos estão distribuídos nos serviços de Arquivo, Biblioteca e Coleção de Artes Visuais – sistema de salvaguarda implantado em 1964, com a chegada do acervo de Mário de Andrade –, as ações educativas abarcam também os campos de expertise da arquivologia, biblioteconomia e museologia, a par do conhecimento advindo das áreas de atuação dos titulares.

Isso nos possibilitou, a partir da demanda, oferecer oito diferentes programas em abordagem sistêmica de educação e cultura, nas suas mais diversas formas de extroversão e produção de conhecimento.

Entre eles, podemos citar o Programa Estágio para as Licenciaturas, iniciado em 2007, como forma de oferecer alternativas aos alunos que apareciam no IEB com fichas de registros (algumas nomeadas como passaporte), cujo interesse residia apenas em conseguir “uma carimbada” para validação de atividades extras, como maneira de contar horas para as atividades programadas dos estágios obrigatórios. Mas, em 2009, passamos efetivamente a realizar um maior número de ações, além das visitas orientadas em exposições, quando se iniciou a parceria com docentes em atividades de cultura e extensão universitária, passando, inclusive, a ser uma disciplina optativa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Em 2019, tivemos a grata satisfação de estender esse Programa aos alunos do curso de Arte-Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Uma das grandes vantagens da parceria USP/Unesp é a existência das disciplinas de Supervisão de Estágio (I e II), com carga de 100 horas para cada semestre, que permite que estas sejam cumpridas em estágio não formal, isto é, aceita que a prática ocorra também no ambiente de educação não escolar. Essa carga horária (200 horas no total) propicia enormemente o aprofundamento das práticas de pesquisa em acervos pessoais para as ações educativas.

Todas as atividades são centradas na interação *histórico de vida/biografia do aluno* em relação direta com a cultura brasileira como forma de ampliar o entendimento do contexto pessoal e atualizar seu conhecimento.

O contato do futuro professor/educador com outras maneiras de pensar a educação contemporânea e suas novas propostas, junto à produção de conteúdos pedagógicos dentro do campo do conhecimento cultural, oferece saberes que possuem mais do que um conjunto de significados, possibilitando a amplitude dos objetivos e a construção de sentidos múltiplos para uma atuação mais consciente. Como as atividades são vinculadas à biografia e ao interesse específico de cada aluno, as pesquisas são extremamente dinâmicas e diferenciadas entre si, revertendo-se em novas maneiras de abordar assuntos que antes pareciam inertes.

No caso específico dos alunos da Unesp, a pesquisa iniciada em 2019 aconteceu no acervo do arquiteto, professor, cenógrafo, figurinista e artista plástico brasileiro Flávio Império (1935-1985), priorizando seu período de docência junto ao Grupo de Arte Dramática Brasília Machado, na Comunidade de Trabalho Cristo Operário (em 1956).

Com a impossibilidade do contato físico com o acervo, decorrente dos protocolos necessários à quarentena da pandemia da Covid-19, optei por trabalhar com o catálogo *O Guia* (composto por uma encadernação e uma brochura), da exposição *Flávio Império em cena*, realizada de 16 de setembro a 16 de novembro de 1997, no Sesc-Pompeia, em São Paulo. Somaram-se a ele, todo o material coletado na internet e em fontes advindas das demais relações que foram se construindo ao longo do trabalho. E essa atividade, por fim, capilarizou-se para o teatro infantil e o teatro de bonecos para adultos, tomando rumos ainda mais diversos em 2020.

Resolvemos, então, apresentar neste texto as atividades desenvolvidas por Raphael Vasconcelos, naquilo que fora a primeira possibilidade digital desse trabalho: o *happening* virtual *Bloco de notas: exercício de um diálogo* on-line, ocorrido no segundo semestre de 2019 (na disciplina Supervisão de Estágio I).

Esse *happening* tornou-se, em 2020 (Supervisão de Estágio II), um fórum digital de discussão, que abarcou desde questões conceituais – como: “O teatro em *lives* ainda pode ser considerado teatro?”; “Como realizar práticas corporais coletivas à distância?”; “Como utilizar adequadamente as ferramentas digitais em toda sua potencialidade expressiva na elaboração de atividades – e não apenas na sua transmissão – no contexto da educação teatral?”. Pontos igualmente importantes acerca da educação em quarentena surgiram de maneira capital: “Qual seria o papel do professor em situações como a do bombardeamento de desinformação, negacionismo e *fake news* nas redes sociais?”.

Ninguém estava preparado para semelhante situação, nem a educação formal, nem a informal.

À medida que os encontros e as atividades foram sendo desenvolvidos, os conteúdos e as práticas também foram se transformando. O registro desse

processo é comum a todas as edições de estágio desde 2010, constituindo-se na construção de um Dossiê de Percurso (preconizado pela arquivologia), em forma física ou digital. Esse dossiê espelhará o caminho trilhado para a elaboração da ação educativa a ser apresentada no final do estágio.

A característica vital do Dossiê de Percurso é ele ser aberto, de alimentação constante. Nesse sentido, o texto apresentado aqui, como já dissemos, de autoria de Raphael, é um “working in progress”: aconteceu em 2019 no espaço do Educativo, na rede social Facebook; na escrita e em sua interpretação no vídeo para o V Simpósio Arquivos e Educação, em 2020; e na transformação dessa fala em texto dramatúrgico, em 2021; passando, a partir desta publicação, a poder ser interpretado por qualquer pessoa que o leia.

Um segundo texto, também de autoria de Raphael, de 2021, e apresentado a seguir, traz um registro autobiográfico.

E, com vocês, Raphael!

Dois mil e dezenove (*Happening*) e Dois mil e vinte (interpretação para o V Simpósio)

#### PERSONAGENS

Raphael – estagiário

Moças – estagiárias presenciais

Internautas – internautas

Público hipotético – *livers* do simpósio digital

#### CENÁRIO

Espaço doméstico – quarto do Raphael

Espaço do Educativo – lugar físico e real no IEB-USP

Espaço virtual – simpósio e Facebook

*(Diante da câmera do celular em gravação no quarto)*

**RAPHAEL**

– Boa tarde a todo mundo. O meu nome é Raphael. Eu participei das atividades do estágio do IEB, realizando diversas práticas inspiradas no acervo do Flávio Império. Entre elas, um exercício cênico, o qual denominei Bloco de Notas, um exercício de diálogo *on-line*, que pretendo apresentar nesta comunicação explorando um pouco esse título.

Primeiramente, a palavra “bloco” retoma a ideia de construção, de algo que vai se formando de pouco em pouco para se tornar algo maior. Pequenas partes que vão se aglomerando, compondo uma arquitetura mais complexa. O bloco, nesse caso, possui uma particularidade: ele é feito de anotações.

*(Mostrando duas folhas de papel)*

– Vejam. Desenhei em uma página de sulfite uma personagem: João. Em outra, um personagem chamado Jorge.

*(Virando as folhas de papel)*

– Atrás das folhas que representavam João e Jorge, havia perguntas.

*(Raphael deixa as folhas à mostra para que as pessoas vejam)*

– Assim, tínhamos o bloco de notas do João e o do Jorge:

– As notas do Jorge eram:

Qual é a melhor maneira de conhecer pessoas para você?

Você já se desapontou com o amor? Como foi isso?

Qual sua opinião sobre as redes sociais? Elas afastam ou aproximam?

Você acredita que há alguma solução para a solidão?

Por que você me escolheu?

*(Pausa)*

– E as do João eram:

Por que e como você escolheu a sua carreira profissional?

Você já se desapontou com o seu trabalho? Como foi isso?

Você já sentiu insegurança quanto ao futuro? Como foi isso?

Você ainda acredita na política? Por quê?

Você acredita que alguém resolverá o problema do desemprego?

*(Retornando à narrativa, Raphael recorda a fala dirigida às Moças no espaço do Educativo)*

– Boa tarde a todos. O meu nome é Raphael e eu sou um ator. Mas hoje eu não vou representar. Ou talvez já esteja representando. Não sei. De qualquer modo, eu vou propor uma experiência. Eu gosto de conhecer as pessoas a partir dos seus sonhos e desejos, saber como elas se projetam num futuro perfeito. Eu penso que o modo como as pessoas se projetam indica muito sobre o que elas são no presente. Dizem que utopia é quando você está na merda e quer sair dela. Eu concordo. Você simplesmente vê que o seu presente possui problemas e depois imagina como seria o mundo sem problemas. É por isso que eu trouxe o João e o Jorge. Jorge é uma pessoa solitária, mas tem medo de terminar sozinho. Ele deseja muito uma companhia e que todos tenham alguém para amar. João acabou de sair da faculdade, mas não consegue emprego. Ele deseja que todos consigam encontrar trabalho na área almejada e condições dignas para exercer sua função na sociedade. Esses são dois sujeitos diferentes, mas que precisam conversar.

O ser humano é, por definição, um ser social, e felizmente criamos plataformas digitais que nos ajudam a conectar mais facilmente uns com os outros. Podemos rever amigos antigos, conversar com pessoas de outros países, trocar ideias sobre política e sociedade. Dizem que várias cabeças pensam melhor que uma, e talvez seja verdade. Afinal, isso é a coletividade.

*(As Moças olham os desenhos e as perguntas sobre a mesa)*

*(Agora dirigindo-se ao computador para entrar no Facebook)*

## RAPHAEL

[Apresenta as mesmas personagens na rede social e anuncia que para conhecê-las, o internauta tem que escolher uma das personagens e responder suas perguntas na rede social. As perguntas serão colocadas à medida que as respostas forem sendo dadas]

*(As Moças param de ver as folhas à sua frente e de conversar)*

## AS MOÇAS

[começam a digitar as escolhas e respostas em seus celulares...]

**Dois mil e vinte um** (momento de escrita e reflexão)

O teatro me ensinou a vida,  
a arquitetura, o espaço,  
o ensino, a sinceridade,  
a pintura, a solidão.

O teatro me fez amigo da multidão.

A arquitetura me fez amante da terra, da água, da lua, da cor, da matéria, do fogo, do som.

O ensino me fez aluno da mansidão.

(IMPÉRIO *apud* AMARAL; KATZ, 1997, p. 102).

Qual vida você vive?

Qual espaço você habita?

Como você está?

Está tudo bem com você?

Respire. Escute o som ao seu redor.

Com a matéria da minha vida pessoal, crio alguma coisa. Adiciono tempero a algo que eu passo a investigar. Não quero uma comida sem sal ou sem gosto. Sinto muito, caro leitor, que queira um relatório, mas, um relatório, eu logo esqueceria. Palavras, palavras e palavras.

Eu me recordo, devido a um jogo de computador, das histórias de El Cid e da conquista do Império Asteca. Obviamente o jogo por si só não me levou a pensar sobre História, mas, acredite ou não, eu estudava muito. E, a partir dele, construía cenários de combate lendo livros e revistas. Tinha que saber se havia rios, desertos ou montanhas. Modelava os pequenos detalhes e ficava orgulhoso quando achava que recriava um conflito que já tinha ocorrido. Tinha que saber qual era a tecnologia usada pelos soldados e qual era a proporção dos combatentes de cada exército.

Assim começou o meu gosto pela História. Não foi na escola, nem por um super livro. Foi por brincadeira, foi por criação. Ora, ora, quem diria?! Eu também criava cenários...

Escolho um cenógrafo, escolho peças infantis, vejo maquetes de uma exposição, leio textos. Quando o ator toca o violão, é importante que saiba usar o instrumento como um todo, e não apenas um ou outro acorde, mesmo que, em cena, utilize apenas esse “um ou outro acorde” (dizem que foi Brecht quem falou...).

Quanto a Flávio Império, as peças que marcaram o início do seu trabalho no Teatro da Comunidade Cristo Operário, de 1956 a 1959, foram: *Pluft, o fantasminha*, *O rapto das cebolinhas*, *O Boi e o Burro no caminho do Belém* (todas de Maria Clara Machado), *Os irmãos das almas* (por Martins Penna), *Humulus, o mudo* (por Jean Anouilh), *Natal no circo* (por Flávio Império) e *Quem casa, quer casa* (por Martins Penna).

Apesar de esses terem sido os primeiros espetáculos, Flávio Império já conseguira chamar atenção pelo seu trabalho, conforme pode ser visto no depoimento do importante arquiteto brasileiro Sérgio Ferro, destacado logo abaixo:

Pouco depois de nos conhecermos, em 57, fui ao Vergueiro assistir uma peça – Boi e o Burro? – cujo cenário era dele [Flávio Império]. Quando cheguei ele alfinetava nuvens de papel manteiga num céu de cobalto. Sempre achei este oxímoro a cara dele. Ora, em arquitetura é proibido alfinetar nuvens (FERRO apud AMARAL; KATZ, 1997, p. 101).

Teatro infantil é apenas para criança ou será que é uma peça para todas as idades? O que é um bom teatro infantil? Que tipo de comunicação deve se estabelecer entre o trabalho que se pretende desenvolver e o público-alvo? Sobre essas e outras discussões, o que podemos criar?

Para poder manejar direito uma matéria-prima, é necessário conhecer bem as suas *nuances*, suas composições e possibilidades. Um bom pintor não realiza apenas um tipo de quadro, que reproduz repetidamente como se fosse um manual de instrução. Ele sabe o que poderia ser diferente em sua obra; conhece as distintas composições de cores e os efeitos que pode provocar. Em torno de toda criação, há uma evocação ampla de saberes que estão escondidos por aquilo que os olhos conseguem enxergar. O que me desperta no estudo de Flávio Império? Outros mundos, outras possibilidades...

Cria-se uma atividade de interação por Facebook. Duas personagens: uma tem receio de se tornar solitária e a outra está à procura de um lugar no mercado de trabalho. Trata-se de um *happening* chamado *Bloco de notas: exercício de um diálogo on-line*. As personagens eram apresentadas em uma folha de papel para um público de forma presencial e, logo, criavam vida na rede virtual. Para cada uma, havia perguntas pré-estabelecidas para que ela tentasse se comunicar com as pessoas que estivessem *on-line* no Facebook. Um bate-papo na parte dos

comentários – parte esta na qual, aliás, não se procura estabelecer um diálogo. E alguns participantes embarcaram na experiência.

A rede social é esse lugar do transitório, em que as informações se diluem perante um caudaloso oceano de imagens. Algumas publicações permanecem no ar algumas poucas horas e há até aquelas mais raras, que sobrevivem por um ou mais dias; mas o fim é sempre o mesmo: o esquecimento. E, talvez por isso, vem o desejo intenso de publicar para se sentir vivo, para se sentir parte de um mundo. Para Marc Augè (1994, pp. 73-74), o mundo contemporâneo é caracterizado pela proliferação do não-lugar, algo definido pela transitoriedade e no qual não podemos marcar a nossa identidade ou presença. É algo que serve para o deslocamento de um espaço a outro sem que se estabeleçam raízes. Caminho, transição, passagem e passagem... Aliás, já viu o preço da passagem do ônibus e do metrô? Talvez eu esteja devaneando, caro leitor, então, deixe para lá.

Voltemos para esse *on-line*, esse lugar que é alguma coisa, mas que, ao mesmo tempo, não se define por si próprio. Passo na internet, olho e deixo para lá. Vocês já tiveram a experiência de abrir uma geladeira apenas por abrir? Sei lá. Gostaria de saber se eu não sou o único. Vou procurar sobre isso depois em algum lugar.

Mas que mundo virtual é esse? Qual mundo nos acolhe? Nele, existem vampiros sugadores da adrenocromo. Terras redondas e quadradas, ao gosto do cliente. Seja lá qual for o seu pensamento, haverá um clube para ingressar. Pode até parecer doido, mas recebi uma *fake news* sobre uma conspiração mundial na qual crianças do mundo todo eram raptadas para que uma seita satânica, aliada com a esquerda mundial e os alienígenas, pudesse extrair delas o segredo da vida eterna. Trump estaria aos poucos revelando essa barbárie. Muro e muralha impedem que o exterior adentre a sagrada Terra dos Pais Peregrinos. E, apesar

de latina, ela acreditava nisso... E ela acreditava nisso... E eles acreditavam nisso...  
A que mundo eu pertença? Ao mesmo que ela?

Vivemos em uma explosão de imagens que invade o cotidiano. E o perigo é que essas imagens podem destruir os valores responsáveis pela nossa vida pública. O próprio espaço do debate público está sendo ameaçado pelas crenças individuais e particulares de cada pessoa. Conseguiremos recuperar a dignidade da esfera pública?

Quanto isso afeta a nossa imaginação? Quanto isso afeta a capacidade de montarmos as nossas próprias fantasias e pensamentos? A fantasia, para Žižek (2017, pp. 28-35), não é a fuga da realidade ou um desejo alucinatório, mas sim aquilo que fornece coordenadas para viver a vida, para vivenciar o real. A sua destruição impede que a própria ação seja realizada.

Na medida em que a fantasia fornece o enquadramento que nos possibilita vivenciar o real de nossas vidas como um Todo significativo, a desintegração da fantasia pode ter consequências desastrosas. Uma perda do enquadramento fantasístico é frequentemente vivenciada no meio de uma atividade sexual intensa – alguém está apaixonadamente envolvido no ato quando, de repente, como que perde contato, desconecta-se, começa a observar a si mesmo a partir de fora e se torna consciente da insensatez mecânica de seus movimentos repetitivos. Em tais momentos, o enquadramento fantasístico que sustentava a intensidade do prazer se desintegra, e somos confrontados pelo real ridículo de uma cópula (ŽIŽEK, 2017, p. 31).

Será que os indivíduos da nossa sociedade estão apenas observando a cópula alheia e esquecendo a deles próprios? Será que estão comprando facilmente a narrativa do “terraplanismo”, da conspiração mundial, e se esquecendo de fomentar as suas próprias fantasias e utopias? A matéria-prima dos nossos sonhos são a nossa história e a nossa memória. Linhas do tempo difusas que vão construindo o que somos. O ambiente que me cerca, a matéria que forma meus músculos, os meus laços de afetividade para com o outro... O Vampiro Esquerdista da Nova Ordem Mundial pertence a mim ou a um outro Não Lugar?

Talvez necessitemos estar mais em contato com a nossa realidade. Ver o mundo para além da superfície plana de uma tela de computador ou de um celular. Ou, ao menos, tentar evocar ao máximo o espírito de solidariedade e de comunhão com os outros. Um contato maior com a sociedade e com o mundo. Você já foi ao teatro? Já viu alguma exposição que te tocou?

Como você está?

O teatro me ensinou a vida,  
A arquitetura o espaço,  
O ensino a sinceridade,  
a pintura a solidão

O teatro me fez amigo da multidão  
A arquitetura me fez amante da terra, da água, da lua, da cor, da  
matéria, do fogo, do som  
O ensino me fez aluno da mansidão  
(IMPÉRIO *apud* AMARAL; KATZ, 1997, p. 102).

## Depoimento do Estágio

A seguir, apresentamos alguns trechos de depoimento de Raphael, os quais foram registrados, conforme já dito, no Dossiê de Percurso – documentação das atividades de estágio.

Algo que você [Elly] me perguntou foi sobre a questão da experiência do estágio no IEB. Sobre o que ele tem de diferente. O que eu acho muito interessante é sobre essa questão de dar sentido às coisas que a gente aprende. Trazer questões da nossa vida pessoal, como vai conseguindo modificar, criar alguma coisa a partir dele. Então não é uma dinâmica simples de pergunta e resposta, onde há um problema e uma solução.

[...]

Aqui no IEB, o que eu acho interessante é que a gente cria e, ao criar, você sempre estudará aquela coisa. Aquela coisa acaba incorporando na sua vida. Vira um elemento da sua própria memória. [...] E aqui o interessante é que é dar sentido às coisas. Porque o que muitas vezes está acontecendo na nossa educação é que as crianças não veem sentido ao que elas estão vendo nas escolas. Eu me lembro de um estágio em que a gente foi aplicar uma atividade. E estava bastante complicado. E uma aluna falou: "Olha, para que a gente está aqui? A gente vai sair da escola, vai trabalhar e depois morrer. E acaba. Essa é a vida". E isso foi dito por uma aluna de

sexto ano. Bem jovenzinha. Então, o que ela está vendo nessa escola? O que está acontecendo? Eu acho interessante no IEB que a gente dá significado. A gente começa a repensar através da nossa própria trajetória. E isso é uma formação diferente.

O mundo está sendo muito formado pela agitação. Existe a agitação e a formação. Por causa dessa formação através de Facebook, Twitter, rede social, WhatsApp... as informações devem ser rápidas e luminosas. Elas têm de ser como um *outdoor* bem colorido e com luzes brilhantes. É como um *flash*. Não que o *flash* não seja importante. De vez em quando é importante que se tenha um anúncio brilhante. O problema é que a gente só está tendo isso no processo de formação. Então você vai pensar até mesmo na questão política, de engajamento, que deveria repensar um novo mundo, pensar em questões do próprio trabalho. Muitas vezes não se consegue conectar essas questões que eu tenho no meu âmbito profissional. Aí fica umas questões meio estranhas. A pessoa pensando no engajamento e no social e que não consegue repensar o seu fazer prático. O seu ambiente, o seu fazer.

[...]

Você veste uma máscara A, B, X. Então, falta uma questão de integridade. Não que seja uma questão de pessoa mau-caráter. No sentido que falta conexão dos diversos elementos que compõem a pessoa. No termo marxista, práxis. A conexão entre a teoria e a prática. A questão de como eu me junto nas diversas instâncias.

[...]

Vêm essas informações rápidas, esses *flashes*. E o que a gente precisa é encontrar conexão com nós mesmos. Aí eu acho a parte mais interessante, porque aqui eu consigo ver que há uma filosofia de trabalho. Sobre como eu vejo. E eu vejo que são pouquíssimas as pessoas que têm uma filosofia de pensar o trabalho, o seu ambiente.

[...]

Paulo Freire possuía toda uma filosofia a partir de sua prática. Então como, através da alfabetização, eu consigo coisas com todo um comprometimento político. Tem até um livro que fala sobre isso. Pedagogia do comprometimento ou da ética. Que fala sobre isso. Eu penso, por exemplo, no Gianfrancesco Guarnieri. O Guarnieri era ligado ao PCB, mas é a partir do teatro, em seu fazer prático, que se repensa a postura política [...]. Foi através da dramaturgia que o Guarnieri foi criando, a partir da sua atuação prática, e não somente teórica, que ele começou a remodelar o seu trabalho. A questão do Flávio Império, quando ele tem aqueles colegas arquitetos que fazem o grupo da "Arquitetura Nova", é semelhante. Ou seja, a partir da arquitetura, do próprio trabalho é que ele vai repensando as suas ações. E atualmente eu vejo uma dificuldade das pessoas de repensarem questões políticas com o próprio fazer do trabalho.

[...]

Há uma cultura de Facebook, de Twitter, de cancelamento em que os temas são emergentes, mas que não são tratados com muita profundidade. É tratado como um *flash*. [...] Há um discurso de agitação que possui a sua importância. Em um palanque em que você está falando para multidões, por exemplo, acho super válido. Mas o problema é quando essa mesma dinâmica é transposta para a formação. Elas não podem ser feitas no mesmo ritmo. E acho que a gente está perdendo a formação. E eu acho que há uma questão de filosofia. Sobre o que fazer com o ensino.

## Conclusão

O meu estudo sobre Flávio Império começou a partir de suas peças infantis. No entanto, eu precisava ter conhecimento sobre as particularidades que caracterizam essa modalidade. Isso me levou a alguns textos e estudos. Aos poucos, eu me encaminhei para uma reflexão sobre a importância de compreender bem o seu próprio fazer técnico para poder ensinar e comunicar. Trata-se de ter uma percepção ampla sobre o ensino e a sua relação para com a sociedade.

Uma educação sem propósito acaba levando à reprodução de normas que já estão consolidadas na sociedade. A educação deixa de ser transformadora e passa a ser algo meramente burocrático, algo que precisa ser cumprido para passar para a próxima etapa da vida. É necessário que o professor tenha consciência sobre o que ele está ensinando e dos motivos pelos quais isso é importante para o seu aluno.

E Flávio Império possuía uma dimensão política em seu trabalho. A sua cenografia não estava desconectada com todo o universo criado. Antes, em uma interpretação tradicional, o foco era o texto dito pelo ator principal; a partir do processo de modernização do teatro, outros elementos passaram a ser considerados como de igual importância. Existe todo um saber especializado na questão das luzes, do som, do figurino e dos cenários. Flávio Império é um

destacado nome para todo esse processo que está se construindo de sistematização de conhecimentos específicos na área da cenografia.

O grupo da Arquitetura Nova, do qual ele fez parte, tratava de discutir as questões econômicas da arquitetura, procurando compreender aspectos da sociedade, como diferenças de classes e possibilidades de transformação do mundo. Havia um pensamento utópico que auxiliava o grupo a refletir sobre os temas do cotidiano. Eram pessoas engajadas e que, por meio de tal postura, discutiam sobre o papel do seu próprio fazer técnico. Isso garantiu a Flávio Império uma outra visão de mundo, modificando a forma como concebia suas criações como arquiteto, como cenógrafo no Teatro de Arena e até mesmo na área da pintura, com alguns quadros realizados por ele.

Essa construção não deriva do nada. Existe toda uma trajetória de vida que merece ser levada em consideração. Os contatos travados em grupos engajados, os trabalhos realizados no Teatro de Arena e no Oficina, a direção de espetáculos infantis no início de sua carreira, os empregos de professor em instituições educacionais, entre outros elementos, contribuíram para a sua visão de mundo e para sua proposta sobre o que fazer diante dela.

O trabalho proposto pelo Educativo do IEB consiste em um confronto entre trajetórias de vida, tanto a do sujeito que está no acervo do IEB quanto a do próprio estagiário. Assim, são investigados acervos pessoais e a forma como podemos realizar conexões, de modo a incorporar conhecimento ao nosso próprio eu. Documentando toda essa passagem no estágio, constrói-se um dossiê em que vão se acrescentando informações pessoais, dados sobre a pesquisa e exercícios criativos, que vão sendo realizados para provocar reflexões sobre algum aspecto de todo o trabalho que está sendo realizado.

Aprender a fazer conexões é uma parte importante do nosso trabalho como docente. A partir disso é que conseguimos estabelecer relações entre o que

é ensinado e a vida dos alunos. Conexão sobre as coisas nas quais acreditamos, sobre o saber profissional e técnico, sobre o que acontece na sociedade ao nosso redor. Trata-se de conseguir fazer eles.

## Referências

AMARAL, Glauca; KATZ, Renina (Curadoria). *Flávio Império em cena*. São Paulo: Sesc Pompeia, 1997.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *O mundo inteiro como lugar estranho*. São Paulo: Edusp, 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. Memórias de si, ou... *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 21, pp. 35-42, 1998.

ZIZEK, Slavoj. *Acontecimento*. Uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017

# ARQUIVOS E ENSINO DE HISTÓRIA <sup>35</sup>

CIBELE APARECIDA VIANA

**RESUMO** Proporcionar contato com estratégias de ensino variadas, por meio de diversos instrumentos, como arquivos, filmes etc., contribui para que os alunos aprendam de forma dinâmica e torna a elaboração do processo de conhecimento mais interessante e eficiente. Nesse sentido, o propósito deste trabalho é discutir as possibilidades de utilização dos arquivos para o ensino de História. São muitos os desafios para a efetiva introdução desse recurso na construção do saber no âmbito das aulas de História. Além do domínio de fundamentos teórico-metodológicos que abranjam concepção, uso e tratamento de documentos em sala de aula, história local e memórias, o professor precisa enfrentar o desafio de tornar possível aos alunos terem acesso direto às fontes sob guarda dos arquivos, ou seja, não somente por meio do livro didático. Entende-se que mesmo os arquivos de instituições locais, como jornais de circulação em âmbito municipal, arquivos de Câmara de vereadores ou o próprio arquivo escolar podem contribuir significativamente para o ensino de História, por sua acessibilidade, diversidade e pelo tipo de informações. Dessa forma, as fontes de arquivo tornam-se mais próximas, compreensíveis e potencialmente mais significativas e interessantes para os alunos. Além disso, sua utilização implica a possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão na localidade onde a escola está inserida, possibilitando também um aporte para a valorização da história local.

**PALAVRAS-CHAVE** arquivos históricos; ensino de História; História local.

## Introdução

Indiscutivelmente, variados elementos da cultura histórica local incidem sobre as aulas de História. Entendo o termo *cultura histórica* conforme sintetizado por Fernando Sanches Costa, ou seja, como um “conjunto de recursos e práticas sociais através dos quais os membros de uma comunidade interpretam, transmitem, materializam e transformam seu passado” (COSTA, 2009, p. 277).

---

<sup>35</sup> Este texto foi produzido com base em minha pesquisa de doutorado sobre a escrita docente e a história local, que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Virgínia Buarque, pela leitura crítica.

O ensino de História, sob a ótica da história local, tendo como metodologia o uso de arquivos locais, deve oportunizar aos alunos a construção do conhecimento por um novo ângulo, eliminando o estigma comumente repetido por estes de que a matéria é chata, não tem qualquer utilidade e deve ser decorada. Essa visão presente na escola se deve, principalmente, à compreensão distorcida de que a História só tem como objetivo coisas passadas, que não interessam ao presente. Por isso, como afirmam Pereira e Seffner (2008, p. 120), devemos ter em mente que:

O alvo principal do ensino de História na escola é a construção da compreensão de que estudar esta disciplina é uma ação social que se dá no presente. A dedicação ao estudo da História na escola não consiste em mero diletantismo, mas em compreender a si mesmo e a sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades. Em última análise, o ensino de História deve levar homens e mulheres do meio urbano ou rural a se tornarem artífices de si mesmos, a construir-se como singularidades e a olhar para seu presente como diferença em relação ao seu passado e, ao mesmo tempo, como produto dos conflitos e das lutas do passado.

O uso de documentos como estratégia pedagógica no ensino de História é uma temática presente nas discussões de pesquisadores em Educação, os quais salientam que, por meio desses materiais, os alunos passarão a participar de forma mais contundente na aula, deixando de ser sujeitos passivos que apenas servem como receptáculos das informações jogadas pelo professor e não se tornam ativos produtores do processo de conhecimento. Como afirmam Schmidt e Cainelli:

Hoje, o desafio de usar diferentes documentos como fonte de produção para o conhecimento histórico e também como veículo para o ensino da História é amplamente debatido. Da mesma forma buscam-se diversificar as possibilidades de uso de documentos em sala de aula com o objetivo de construir propostas de ensino identificadas com a expectativa e a cultura do aluno (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 105).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História destacam que é importante que os alunos aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas. Segundo o documento, o contato com tais fontes pode desenvolver a análise crítica do aluno, a capacidade de interpretar o que o cerca, a formação de uma consciência crítica e a consolidação de conhecimentos, além de tornar o ensino mais significativo, ao proporcionar o contato desses estudantes com documentos que estão mais próximos de sua realidade (BRASIL, 1988, p. 45). Embora já esteja claro que é preciso dar um maior significado à aprendizagem da disciplina, ainda hoje não observamos mudanças que eliminem efetivamente das salas de aula uma História factual, baseada simplesmente no acúmulo acrítico de fatos em uma abordagem ultrapassada, além de essa metodologia não cumprir com os verdadeiros propósitos da disciplina, que consistem na formação de sujeitos éticos, social e politicamente implicados, dotados de sensibilidade, tudo isso com base na interpretação das inter-relações sociais na temporalidade.

O que é preciso fazer é uma História que, mesmo estudando o passado mais remoto, faça explicar a realidade presente. Sendo assim, o educando deve compreender o conteúdo específico da disciplina, articulando principalmente com seu contexto de vida (BORGES, 1987, p. 47).

Além disso, a utilização de documentos de arquivo em sala de aula também melhora a compreensão dos alunos sobre esse saber. Assim, se um documento histórico antes era uma preocupação exclusiva dos historiadores para produzir História, agora ele é utilizado como meio didático para auxiliar no aprendizado dos não especialistas, no caso, os discentes. Vale salientar que recorrer aos arquivos não significa que os alunos precisarão dominar completamente as técnicas necessárias a um pesquisador.

Todavia, se o uso de fontes documentais em sala de aula é um objeto cheio de potencialidades, é preciso evitar algumas armadilhas, visto que as fontes, se

utilizadas de maneira acrítica, podem contribuir para a formulação de um conceito de História e de documento que reproduz alguns antigos equívocos já exorcizados pela historiografia. Por isso, as fontes documentais não devem ser um recurso obrigatório, empregado somente para cumprir requisitos contidos em projetos cuja elaboração não conta com a participação do professor.

Por outro lado, utilizar arquivos diversificados como recurso metodológico requer do professor superar dificuldades metodológicas e didáticas, provenientes, muitas vezes, de uma formação deficitária que deixa diversas lacunas. Uma base profissional alçada nas diversas competências que se requer do professor não pode se esgotar nessa formação, devendo constantemente passar por atualizações. Assim, os cursos de graduação em História devem possibilitar ao professor que domine as concepções de História e de sua escrita, de documentos e de sua utilização no âmbito escolar, além de possibilitar a ele o aporte metodológico necessário que cada tipo de documento exige para sua análise e utilização.

No Brasil os cursos de licenciatura em História seguiram, durante várias décadas, um padrão de organização curricular denominado por Luis Fernando Cerri (2013, p. 70) como “3 + 1”, por dividir a formação entre o bacharelado (centrada em bases teóricas, metodológicas e historiográficas) e o preparo para a docência (na qual a didática era considerada um conjunto de metodologias de ensino que auxiliariam o professor na veiculação dos conhecimentos específicos). Embora a legislação mais contemporânea tenha alterado esse modelo, perdura a promoção de uma formação que prepara os professores somente para transmitir didaticamente conteúdos previamente selecionados, facilitando uma aprendizagem de informações históricas dadas. Os novos profissionais precisam, no entanto, compreender a natureza eminentemente investigativa da

aprendizagem histórica, a relação entre conhecimento histórico e vida prática, os fundamentos epistemológicos da produção do conhecimento histórico.

Outro aspecto importante a considerar é que o trabalho com diferentes modalidades de arquivos no ensino de História na escola básica decorre de uma opção teórico-pedagógica do professor, que deve mostrar aos alunos a natureza e a especificidade do conhecimento histórico, bem como a própria configuração da noção de documento. É hoje reconhecido pelo conhecimento histórico que os registros do vivido, transplantados à condição heurística de documento, informam sobre o modo de vida de quem os produziu, sua inserção social e, voluntária ou involuntariamente, perenizando e até monumentalizando situações, ideias, ações:

O documento é o veículo de múltiplas vozes e sensibilidades que pela intenção dos homens ou pelo acaso da história sobreviveu ao passar dos anos. Ele é uma peça que detém em si uma potencialidade de sentidos, cuja decifração há de levar em conta o manuseio daquele que o fabricou, bem como o significado atribuído a ele pelas diferentes gerações. Produzido intencionalmente por homens que quiseram nos deixar uma imagem de si, ele pode ser um fragmento escrito, uma imagem, um texto literário, uma tradição oral, e até mesmo a cena de um filme. Fragmento de um estrato de passado, ele é, sobretudo, vestígio. Vestígio de fazeres e dizeres cujo sentido muitas vezes nos escapa, o documento é refém da descontinuidade do tempo histórico. Entretanto, ele nos permite tentar compor imagens a partir de esforços de exercício imaginativo. O documento serve mal ao projeto da construção de uma narrativa do sentido universal da história do homem no tempo. Pelo contrário, ele serve para imaginar outros passados – fantasiar identidades que tornam a aula de História o lugar onde se dá o encontro com outros possíveis (CUNHA, [s.d.], p. 1).

Ao planejar a aula usando o documento como mais um elemento de suporte no processo de construção do conhecimento, é preciso estar atento ao fato de que estes são “[e]lementos que possibilitam a construção de saberes e significados que não existem em si mesmos, mas a partir de problemáticas, olhares e questões que lhe são colocadas” (SCHIMIDT, 1996, p. 124).

## História local, Ensino e arquivo como estratégia de aprendizagem

O estudo de história local possibilita aos alunos ampliarem a capacidade de observar o seu entorno com a conseqüente compreensão das relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo, além de proporcionar o reconhecimento de permanências de outros tempos no seu dia a dia. Assim, a aprendizagem histórica por meio da história local auxilia o ensino de História ao trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador / educando / sociedade e o meio em que vivem e atuam. Isso porque

[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica (BARCA; GAGO, 2001, p. 241).

Essa abordagem, que contempla um cotidiano mais próximo dos alunos, permite que eles passem gradativamente a observar e perceber o significado de outras questões construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se constituem de forma isolada do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; e que essas identidades são múltiplas, mas todas merecem respeito:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia (BRASIL, 1997b, p. 40).

Com as revisões teóricas e metodológicas realizadas por uma significativa gama de historiadores, as quais têm permitido repensar conceitos de tempo, espaço, objetos e escalas de análise, houve um aumento de interesse pela história local, devido principalmente à rejeição dos recortes temporais e espaciais considerados tradicionais.

A abordagem sobre história local, no que se refere ao ensino de História foi alvo de grande debate entre historiadores no Brasil, que valorizaram esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizado da História e a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos. [*história da história local*]. Em nosso país, o tema de história local, já foi proposto pelo menos há duas décadas, com diferentes formas de abordagem, sendo que nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares foram organizadas em círculos concêntricos, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno. Entre as décadas de 1980 e 1990, predominou a histórica temática, sendo a história local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico (GERMINARI; BUCZENKO, 2012, p. 128).

É possível afirmar que a história local se redefine no contexto das mudanças historiográficas, as quais trazem para a cena novas temporalidades, o interesse pelo cotidiano e por outros sujeitos históricos. O voltar-se à história local é também decorrente da atual aproximação e do fértil diálogo da História com a Antropologia e a Geografia, como áreas de conhecimento.

Por outro lado, esta modalidade de estudos históricos contribuiu para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se constituem historicamente em seus modos de viver, situados em espaços que são socialmente construídos e repensados pelo poder político e econômico na forma estrutural de bairros e cidades. Apesar de tratar de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, distrito, a história local é diretamente vinculada a uma história global e parte da valorização das particularidades, das diversidades; ela é um instrumento para a formação de uma identidade regional.

É a partir do local que o aluno começa a construir sua identidade e a adquirir as faculdades necessárias para agir na sociedade civil, no sentido de fazer prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, sendo eles materiais ou não materiais: “O trabalho com a história local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar suas próprias historicidades e identidade” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 113).

É importante, no estudo da história local, a identificação do conceito de espaço. É comum falar em história local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. Entretanto, cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio de uma gama variada de elementos que o compõem e de suas funções. De acordo com Albuquerque (*apud* NEVES, 2002, p. 60):

*O questionamento da região, como ideia fixa, passaria pela crítica da História, que participou desta cristalização identitária, pela retirada das fronteiras do espaço historiográfico, porque o nacional e o regional não seriam critérios de validação de uma produção historiográfica, nem referenciais pertinentes para fundar uma epistemologia.*

Os PCNs destacam, ao longo do documento, a importância de valorizar a história local como um meio que possibilita ao aluno apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais (BRASIL, 1988, p. 45). Destacam, ainda, os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo questões locais e regionais:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia.

[...]

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais. Classificando-os como mais evoluídos ou atrasados (BRASIL, 1997b, p. 40).

Além disso,

“A relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania” (Artigo 9º, II). Cabe ainda lembrar que o trabalho de contextualização busca compreender a correlação entre as dimensões de realidades local, regional e global, sem o que se torna impossível compreender o real significado da vida cotidiana do aluno do ponto de vista histórico (BRASIL, 2006. V. 3, p. 40).

Dessa forma, enquanto estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir a formulação do conhecimento histórico. Seu trabalho no ensino possibilita a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades. Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno, é necessária, portanto, uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, das memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados. De acordo com Silva (2008), é imprescindível estar atento, em termos metodológicos, a um conjunto de práticas sociais relacionadas a experiências históricas que são trazidas à tona pelas mais diversas fontes dos arquivos locais, sinalizando para a possibilidade de indicar que a história local assume, a princípio, algumas características básicas:

- 1 É uma história que parte da situação presente para se reportar ao passado;
- 2 Embora também se faça no trato com dados quantitativos, é uma história mais qualitativa do que quantitativa;
- 3 É uma história setorial e limitada nas suas ambições de generalizações, embora possa oferecer elementos para a confirmação de hipóteses mais gerais;
- 4 É uma história concreta que, através da aproximação da vida cotidiana e do conhecimento empírico, busca atingir mediações com outros espaços e temporalidades sociais;
- 5 É uma história de caráter monográfico. Tende a produzir menos esforços de síntese do processo histórico nacional, pretendendo-se mais monográfica, mais atenta ao tratamento das fontes e às questões de método.

Outra vantagem do trabalho com a história local no ensino da História é que ele facilita, também, a construção de problematização, a apresentação de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da História, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica.

Como elemento constitutivo da transposição didática do saber histórico para o saber escolar, a história local pode ser vista como estratégia pedagógica. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem a construção e a apreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas em interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir uma melhor apropriação do conhecimento histórico baseado *em recortes selecionados do conteúdo*, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 113, grifo nosso).

É preciso destacar que a utilização da história local como estratégia pedagógica é uma maneira interessante e importante para articular os temas trabalhados em sala de aula. O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes a se considerar ao propor estudos da história local. Isso porque a construção de identidades pessoais e sociais está relacionada à memória, já que, tanto no plano individual quanto no coletivo, ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um condutor a direcioná-los e orientá-los para enfrentar as incertezas do presente e do futuro.

É fácil atribuir o dilema em que vivemos a maquinações da indústria da cultura e à proliferação da nova mídia. Algo mais deve estar em causa, algo que produz o desejo de privilegiar o passado e que nos faz responder tão favoravelmente aos mercados de memória: este algo, eu sugeriria, é uma lenta mas palpável transformação da temporalidade nas nossas vidas, provocada pela complexa interseção de mudança tecnológica, mídia de massa e novos padrões de consumo, trabalho e mobilidade global. Pode haver, de fato, boas razões para pensar que a força da rememoração tem igualmente uma dimensão mais benéfica e produtiva. No entanto, muito disso é o deslocamento de um medo do futuro nas nossas preocupações com a memória e, por mais dúvida que hoje nos pareça a afirmação de que somos capazes de aprender com a História, a cultura da memória preenche uma função importante nas transformações atuais da experiência temporal, no rastro do impacto da nova mídia na percepção e na sensibilidade humanas (HUYSSSEN, 2000, pp. 25-26).

É importante salientar que a história local no ensino não deve ser tratada apenas como um conteúdo a ser ensinado; ela se constitui em uma estratégia pedagógica que trata metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local. E deve, também, utilizar novas fontes, como: a identificação das edificações antigas, do traçado das ruas, da memória das pessoas mais antigas, das mudanças do cotidiano urbano que só podem ser observadas pelos olhares mais atentos ou orientados.

Seu estudo constitui, inclusive, um dos pontos de partida da aprendizagem histórica, uma vez que permite a abordagem dos contextos mais próximos em que se inserem as relações sociais entre os professores, os estudantes e o meio. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da história local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, como referência para o processo de construção das identidades desses sujeitos e de seus grupos de pertença.

### **Arquivos e história local**

No ensino de História, a valorização do trabalho com fontes históricas próximas dos alunos é importante também para a construção do conhecimento, que se dá, como colocam os PCNs, “através de uma visita a exposição em um museu, visitar fábricas, fazer uma pesquisa no bairro, conhecer cidades históricas, passeios, excursões, conhecimento da comunidade do entorno, entrevistas” (BRASIL, 1997b, p. 61).

Assim, o ensino de história local articulado ao estudo das fontes históricas presentes em arquivos locais justifica-se pela importância da valorização do contexto histórico local e da identificação de diferentes documentos como relatos, entrevistas e fotos das pessoas do lugar, memórias estas que ajudam a construir a História, além de ser uma oportunidade de valorizar o contexto próximo dos alunos que formam a comunidade escolar. A diversificação dos métodos e das estratégias de ensino, saindo do livro didático e oportunizando contato com outros instrumentos contribuem para que a escola e os alunos aprendam de forma dinâmica a importância da valorização social, cultural, histórica e o meio ambiente.

Entretanto, a utilização de fontes presentes em arquivos locais não significa abandonar completamente os registros de outras localidades – os quais

também devem ser aproveitados –, mas sim uma estratégia de partir do singular para o geral, proporcionando a aprendizagem dos conteúdos básicos e de temas históricos e específicos a partir da realidade onde a escola está inserida. Assim como ressalta Fonseca:

As fontes históricas assumem um papel fundamental na prática do ensino de História, uma vez que são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações, abstrações que entre outros aspectos é uma dificuldade quando tratamos de crianças e jovens em desenvolvimento cognitivo (FONSECA, 2005, p. 56).

## Conclusão

O uso dos documentos de arquivo nas aulas de História e sua estreita relação com o estudo da história local foi objeto de reflexão deste breve ensaio. A maior parte das experiências históricas deixa ao menos um registro (escrito, iconográfico, oral, sonoro, material) que, por motivos diversos, é arquivado e oferece infinitas possibilidades de ser usado. Essas fontes, que são evidências de trajetórias individuais e coletivas, podem ser encontradas em arquivos familiares, escolares, institucionais etc.

Como foi mostrado, a inclusão de documentos nas aulas de História exige uma prática pedagógica assentada em determinadas concepções históricas fundamentais. Nesse sentido, ressalta-se a compreensão de que todas as pessoas, independentemente da classe social, são sujeitos do processo histórico e, como decorrência dessa posição, há a necessidade de uma concepção ampla de documentação histórica. Além dos pressupostos epistemológicos, o trabalho em sala de aula com os documentos em estado de arquivo exige encaminhamentos metodológicos referentes à coleta, identificação e organização das fontes, envolvendo, nessa tarefa, diversas instituições. Por isso o trabalho com fontes arquivísticas na sala de aula é guiado pela própria concepção do professor sobre elas e sobre o ensino de História.

## Referências

- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, pp. 239-261, 2001.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é História*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos de Ensino Fundamental*. História. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos – História*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 3, 2006.
- CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, histórias*, Brasília, v. 1, n. 2, pp. 167-186, 2013.
- CUNHA, Gabriel Torelly Fraga Corrêa da. Vestígios do passado: as fontes e o ensino de História [slide de apresentação]. XXIII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – 2011. Disponível em: <[https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/46971/Poster\\_10705.pdf?sequence=2](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/46971/Poster_10705.pdf?sequence=2)>. Acesso em: 20 out. 2020.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2005.
- GERMINARI, Geyso; BUCZENKO, Gerson. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, pp. 125-142, jul./dez. 2012.
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- NEVES, Erivaldo F. *História regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade*. Salvador: Arcádia, 2002.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, pp. 113-128, dez. 2008.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico. In: II Encontro Perspectivas do Ensino de História, São Paulo. *Anais...* São Paulo, pp. 115-128, 1996.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: contexto, 2003, pp. 54-66

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. (Col. Pensamento e Ação no Magistério)

SILVA, Francisco Ribeiro da. *História local: objetivos, métodos e fontes*. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras, 1999. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8247/2/3226.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2021.

# DOCUMENTOS, EXPERIÊNCIAS, SENSIBILIDADES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

ARNALDO PINTO JUNIOR  
MARIA SILVIA DUARTE HADLER

**RESUMO** Ao observarmos tendências culturais prevalecentes na sociedade contemporânea as quais produzem diferentes formas de desenraizamento social e dificuldades na relação com a alteridade, problematizamos, neste trabalho, perspectivas curriculares que evidenciam a valorização do acúmulo de informações nos processos educativos, muitas vezes desconectadas das experiências vividas pelos sujeitos. No âmbito do ensino de História, consideramos que abordagens temáticas pautadas na história local, na memória e no patrimônio cultural constituem caminhos potentes para a sensibilização dos estudantes quanto a questões como identidade, relações de pertencimento e legitimidade de representações sociais plurais nos espaços urbanos. Com tais temas e questões, diálogos sensíveis podem ser estabelecidos com os estudantes, s quais são portadores de experiências individuais e/ou coletivas imprescindíveis para a constituição de visões históricas mais amplas. Neste sentido, uma instituição como o Centro de Memória-Unicamp abriga em seu acervo fontes bastante sugestivas para o tratamento dessas discussões temáticas. Aproximando-nos de referenciais teórico-metodológicos da história cultural, refletimos sobre o desenvolvimento de práticas educacionais sensíveis e transformadoras na relação com a utilização de documentos de arquivo por estudantes e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O acesso ao conjunto documental tem como premissa ultrapassar a noção do arquivo como depositário de informações a serem extraídas, tratando-o como portador de indícios da efetiva atuação dos sujeitos. Por meio da leitura e interpretação dos documentos, podemos promover um encontro entre sujeitos de diversas temporalidades e espacialidades, um entrecruzamento de visões de mundo na busca de configurações do ensino de História que dialoguem tanto com a racionalidade quanto com as sensibilidades dos estudantes, fortalecendo, de algum modo, suas experiências de vida e favorecendo percepções alargadas acerca da diversidade sociocultural.

**PALAVRAS-CHAVE** documentos; experiências; sensibilidades; diversidade cultural.

## **Desafios para o campo da educação e do ensino de História na contemporaneidade**

Ao observarmos tendências culturais prevaletentes na sociedade contemporânea as quais produzem diferentes formas de desenraizamento social e dificuldades na relação com a alteridade, neste trabalho problematizamos perspectivas curriculares que evidenciam a valorização do acúmulo de informações nos processos educativos, muitas vezes desconectadas das experiências vividas pelos sujeitos. A partir de referenciais teórico-metodológicos da História Cultural, procuramos refletir sobre as possibilidades do desenvolvimento de práticas educacionais sensíveis e transformadoras, nas quais estudantes e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) possam trabalhar com documentos preservados em instituições arquivísticas.

No âmbito do ensino de História, consideramos que abordagens temáticas pautadas na história local, na memória e no patrimônio cultural constituem caminhos potentes para a sensibilização de estudantes quanto a questões como identidade, alteridade, relações de pertencimento e legitimidade de representações sociais plurais em diferentes espaços de sociabilidade (HADLER; PINTO JR, 2019). Assim, acreditamos que estudos históricos educacionais relacionados aos referidos temas ampliam a compreensão das atividades pedagógicas por parte das comunidades escolares.

Reconhecemos que um processo de desqualificação dos conhecimentos históricos está em curso há décadas. Tal fenômeno não é isolado, abrange outros campos do conhecimento, tanto no âmbito da educação formal quanto no da sociedade em geral. Ademais, observamos pontos de contato entre essa situação e determinadas tendências culturais contemporâneas. Diante de tal panorama, buscamos problematizá-lo, no intuito de pensarmos em brechas sugestivas para

o encaminhamento de práticas de ensino de História de potencial mais sensível e transformador.

Entre as tendências culturais contemporâneas a que nos referimos, destacamos a exacerbação de posturas de perfil individualista, diferentes formas de intolerância, o ritmo acelerado de transformações em várias instâncias da vida social favorecidas pelas sucessivas inovações tecnológicas – tendências que se desdobram na produção de variadas formas de desenraizamento social e dificuldades na relação com a alteridade.

Tais dinâmicas culturais, mobilizadoras de diferentes grupos sociais, podem ser encontradas no âmbito de instituições escolares ou fora delas, interferindo, em alguma medida, em projetos educacionais inseridos no campo do ensino de História, apresentando-nos importantes desafios para o planejamento e desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, consideramos fundamental para uma perspectiva de ensino de História de perfil mais transformador e sensível a disponibilidade de enfrentamento de práticas sociais articuladas a diferentes formas de individualismo urbano, de posturas de maior impessoalidade nas relações cotidianas, impulsionadoras de diversos modos de desagregação entre os sujeitos que compõem uma comunidade. São práticas, reafirmamos, que também atravessam os espaços escolares e incidem em processos de compreensão da história e do posicionamento de uma diversidade de sujeitos nos espaços sociais.

Ao vivenciarmos transformações rápidas e frequentes na contemporaneidade, temos sido envolvidos em novas experiências de espacialidade e temporalidade, o que tem contribuído para sermos atingidos, como Leonor Arfurch (2005) e Stuart Hall (2006) nos apontaram, por cenários de crises de identidade em meio a diferentes formas de exclusão social. Determinadas práticas culturais tendem a reforçar o distanciamento entre as

peças, como o que pode ser observado por intermédio das redes sociais virtuais mediando as relações interpessoais e os processos de transmissão de informações. Tais redes têm apontado para a constituição de novas sensibilidades diante do “outro” e do conhecimento. Configura-se um movimento ambíguo “de alargamento das possibilidades de interação e interlocução entre sujeitos, conectados a partir de diferentes lugares do mundo” e que, no entanto, também experienciam uma espécie de “enclausuramento em suas ‘bolhas’ particulares, em seus grupos de referência próximos, em seus espaços privados” (HADLER; PINTO JR, 2020, p. 188).

Em conjuntura mais recente, relativa, em especial, à sociedade brasileira, essas redes sociais têm protagonizado agudas polarizações tanto no que se refere ao debate político quanto aos vários modos de produção e circulação do conhecimento pela sociedade. Em muitas situações, a abordagem superficial de diversos temas vem carregada de visões preconceituosas e estereotipadas. Opiniões sem fundamentação são transformadas em parâmetros de verdade. Se o campo mais geral do conhecimento tem sido afetado por essas tendências culturais que temos vivenciado, é o campo das ciências humanas e, particularmente, o terreno da história, que mais têm sido atingidos (HADLER; PINTO JR, 2020).

Tendo em vista esses traços culturais da contemporaneidade com que nos defrontamos, temos nos colocado como questão a necessidade de pensarmos processos de educação de crianças, adolescentes e jovens diante de tal cenário. E, de modo especial, pensar processos de ensino e aprendizagem de História que favoreçam a formação de indivíduos dotados da racionalidade necessária e da sensibilidade indispensável para uma forma mais solidária de inserção no mundo, mais generosa e comprometida com a coisa pública, voltados à

valorização e ao respeito da diversidade dos sujeitos que atuam na sociedade, à qualificação de projetos e ações que atendam anseios coletivos.

Ressaltamos, portanto, que questões relativas à alteridade e à forma como os diferentes sujeitos se relacionam com o mundo, com a sociedade em que vivem, impõem-se de modo bastante incisivo à nossa reflexão. Constituem questões sensíveis e fundamentais de serem enfrentadas em todos os campos da vida social e, em especial, no da Educação.

### **Experiências e sensibilidades**

Sob a perspectiva das reflexões, anteriormente explicitadas, importa nos determos aos modos de constituição da experiência social do sujeito contemporâneo em suas relações com o mundo. Acreditamos que autores como Edward Palmer Thompson (1981), Walter Benjamin (1987) e Jorge Larrosa (2015) trazem contribuições fundamentais para a compreensão do caráter da constituição da experiência na sociedade contemporânea, permitindo-nos avançar na sugestão de encaminhamentos de propostas relativas a posturas que consideramos desejáveis no campo do ensino de História. São contribuições que passam pela noção de “experiência vivida” em Thompson, pela crítica aguda de Benjamin ao predomínio da informação como forma de comunicação na sociedade contemporânea, pela advertência de Larrosa acerca do excesso de informação e de opinião nesta sociedade. Trata-se de reflexões importantes para pensarmos possibilidades de favorecer a constituição, pelos estudantes, de experiências significativas por meio das atividades de ensino e aprendizagem em que estejam envolvidos<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Uma discussão mais ampliada das questões abordadas neste artigo pode ser encontrada em Hadler e Pinto JR (2020). Decorrente de apresentação oral realizada no V Simpósio Arquivos e Educação, o presente artigo consiste numa versão reduzida desse trabalho aqui citado.

Retomemos, portanto, alguns aspectos das abordagens sobre experiências desenvolvidas por esses autores. No contexto de uma forte crítica a concepções estruturalistas e a interpretações ortodoxas do materialismo histórico, Thompson (1981) desenvolve uma concepção de experiência ancorada no movimento da história, das relações sociais que se constituem no tempo. A experiência humana comum se apresenta atravessada pelos costumes, sistemas de parentesco, regras visíveis e invisíveis da regulação social, relações de trabalho, fé religiosa. Ela se constitui no campo da cultura e, ao mesmo tempo, participa da instituição dessa cultura, guarda a possibilidade de agir sobre sua condição de existência. Apoiada na experiência humana comum, a consciência subjetiva constitui-se pela mediação de condições sociais e culturais que impregnam essa experiência cotidiana. Recusando determinismos de ordem econômica, Thompson alarga os horizontes da compreensão da atuação humana, abrindo espaço para que os sujeitos sejam considerados não como autônomos, livres de injunções sociais, mas “como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura*” (THOMPSON, 1981, p. 182). O autor menciona que as pessoas têm relativa autonomia para agir a cada situação e, por isso, ele trata da experiência em termos de “experiência vivida”, acrescentando que

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, [...] elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

Em linha de abordagem distinta, mas não divergente, podemos recorrer às reflexões de Walter Benjamin, em seus ensaios da década de 1930, acerca das transformações na estrutura da experiência na sociedade contemporânea. Com a

imprensa se constituindo como um dos instrumentos mais importantes de consolidação do poder de grupos sociais hegemônicos, Benjamin alude à informação como uma nova forma de comunicação que se instaura, passando a exercer forte influência sobre a configuração das relações sociais entre os sujeitos, e entre os sujeitos e o mundo ou a realidade que os cerca. O autor contrapõe a divulgação e o predomínio crescente das informações ao declínio da narrativa, entendido enquanto declínio da “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987, p. 198). O sujeito moderno vivenciaria na contemporaneidade um empobrecimento de sua experiência. A narração pressupõe a escuta do outro, troca e compartilhamento de impressões em torno do narrado e a permissibilidade de transformação, de afetação da experiência do ouvinte. A natureza da informação, como modo de comunicação, é de outra ordem: ela se apresenta como algo externo ao ouvinte/leitor, não tende a ser assimilada à sua própria experiência. De acordo com Benjamin (1987, p. 203), “a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível ‘em si e para si’”.

Em consonância com as reflexões de Benjamin, Jorge Larrosa (2015, p. 18) ressalta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. No entanto, pondera que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (p. 18). Estabelecendo correspondências com traços culturais marcantes da sociedade contemporânea, Larrosa desenvolve o argumento de que a experiência tem sido cada vez mais rara por excesso de informação e de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho.

A necessidade de ter uma opinião sobre qualquer tema, praticamente teria se tornado um imperativo. “E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre

qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial” (LARROSA, 2015, p. 20). Dessa perspectiva, um sujeito “fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião”, tende a se tornar um sujeito “incapaz de experiência” (p. 21). E, por outro lado, nesse mundo moderno, somos informados dos acontecimentos num ritmo bastante veloz, ao que se acrescenta a obsessão pela novidade, características essas que concorrem para impedir “a conexão significativa entre acontecimentos” (p. 22). Tais situações incidiriam, também, nas diferentes instâncias de processos educacionais, tanto nas relativas ao ensino e aprendizagem, quanto nas de formação de professores.

Para que nos aconteça algo que nos toque, que abrigue uma possibilidade de experiência transformadora, é preciso tempo, disponibilidade de uma escuta sensível, de partilha, é preciso romper com automatismos vários, o que requer, como diz Larrosa (2015, p. 25), “um gesto de interrupção”.

Essas reflexões são especialmente importantes para pensarmos a constituição de experiências significativas nos diferentes campos da Educação, seja nos espaços educacionais institucionais, seja em outros espaços externos ao ambiente escolar. Enquanto mediadores de processos de formação de crianças, adolescentes e também de professores, estamos diante de grandes desafios. Assim, precisamos assumir o compromisso educacional de não reduzir processos de produção de conhecimento escolares a uma acumulação de informações, desconectadas da vivência dos estudantes, virtualmente descartáveis por outras informações; estimular a criação de condições que permitam interrupções na dinâmica de um cotidiano escolar que nos impulsiona, muitas vezes, para comportamentos mais automatizados, permeados por traços de individualismo, de autodefesa e de indiferença em relação às experiências de vida de outros estudantes e de outros professores.

Essas questões se tornam mais desafiadoras quando nos propomos a eleger o uso de arquivos no ensino de História como uma das possibilidades de produção de conhecimentos históricos escolares que sejam significativos e que proporcionem condições de tocar os estudantes em suas sensibilidades, incentivando a configuração de experiências escolares mais transformadoras.

Gostaríamos, portanto, de pensar o arquivo e suas potencialidades para o ensino de História como também para processos de formação de professores.

### **Arquivos, documentos e temporalidades**

Aleida Assmann (2011) nos lembra que, antes de ser associado à memória histórica, o arquivo se constituiu, inicialmente, como memória da dominação, memória de relações de poder. De caráter administrativo, um armazenador de leis, prescrições, normas, regulamentos. Assmann (2011, p. 368) comenta que “durante a Idade Média, armazenavam-se nos arquivos dos príncipes, dos mosteiros, das igrejas e das cidades os documentos que serviam para atestação de instituições e grupos”. Com a mudança radical na estrutura do arquivo, promovida pela Revolução Francesa ao romper com a ordem política anterior, documentos diversos perderam seu valor legal, perderam a função de legitimar poderes. Não tendo sido destruídos, mas armazenados, “mantiveram seu valor como fontes para os historiadores” (p. 368). Assim, o arquivo pode ser concebido como um armazenador coletivo de conhecimentos que exerce distintas funcionalidades, dentre as quais não podem ser desconsiderados os papéis fundamentais de conservação, seleção, acessibilidade. Em outras palavras, os arquivos assumem um caráter de “memória potencial” ou “pré-condição material para memórias culturais futuras” (p. 369).

No entanto, o arquivo não representa, como sabemos, toda a memória possível, não se constitui como um armazenador total, transitando entre os

meandros da memória e do esquecimento. Critérios definidos por políticas de acervo de instituições arquivísticas, por um lado, selecionam os conjuntos documentais que vão ser acolhidos; por outro, em determinados momentos, e sob certas circunstâncias, procede-se a uma seleção do que vai continuar a ser armazenado e do que deve ser descartado.

Tais considerações nos conduzem a pensar os arquivos a partir de suas especificidades, ou seja, em sua incompletude, se forem consideradas as demandas daqueles que idealizam uma dada totalidade em seu campo de atuação. Importante atentar a condição dos arquivos como virtuais portadores de várias histórias e memórias, as quais dependem das perguntas de pesquisadores para emergirem. Encontramos em Henry Rousso (1996) uma reflexão cuidadosa a respeito. A utilização de um arquivo por historiadores – seja ele escrito, oral, ou audiovisual – só pode ser compreendida “sob a luz da noção de fonte” (p. 86). Ao analisar formas de produção de diferentes tipos de documentação, o autor chama a atenção para o fato de que o documento escrito, proveniente de um fundo de arquivo, foi, por sua vez, produzido por instituições ou indivíduos singulares, tendo em vista não uma utilização ulterior, e sim, na maioria das vezes, um objetivo imediato, espontâneo ou não, sem a consciência da historicidade, do caráter de “fonte” que poderia vir a assumir mais tarde.

Um testemunho oral colhido, um documento escrito ou iconográfico conservado, antes de se tornarem fontes históricas deliberadas para um pesquisador, são vestígios do passado.

O vestígio é, por definição, o indício daquilo que foi irremediavelmente perdido; de um lado, por sua própria definição, o vestígio é a marca de alguma coisa que foi, que passou e deixou apenas o sinal de sua passagem, de outro, esse vestígio que chega até nós é, de maneira implícita, um indício de tudo aquilo que não deixou lembrança e pura e simplesmente desapareceu... sem deixar vestígio – todos os arquivistas sabem que perto de nove décimos dos documentos são destruídos para um décimo conservado (ROUSSO, 1996, p. 90).

É fundamental não perdermos de vista a complexidade de que se revestem as buscas pela compreensão de situações do passado na relação com o presente de quem pesquisa.

As considerações que trazemos de Assmann e de Rousso em torno dos arquivos e de seus documentos também nos instigam ao desafio de pensar possibilidades de produção de conhecimentos históricos educacionais que sejam significativos para os sujeitos envolvidos nessa produção e que sejam incorporados como conhecimentos que possam ser potencialmente transformadores da visão de mundo deles, de sua relação com a realidade social, ampliando e enriquecendo suas experiências de vida. Nessa perspectiva, procuramos nos indagar como os possíveis usos do arquivo teriam o potencial de favorecer posturas autônomas diante do conhecimento, de contribuir para outros modos de educação das sensibilidades que valorizem o relacionamento com a alteridade e o mundo.

## **Considerações sobre perspectivas curriculares e o ensino de História**

Não são menos complexos nossos desafios quando pretendemos abordar conhecimentos históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) por meio de documentos preservados em um arquivo público, como o Centro de Memória-Unicamp (CMU).

Fontes documentais encontradas em instituições arquivísticas expressam uma linguagem própria, produzida por indivíduos ou grupos singulares, o que exige a análise crítica, o exercício da recontextualização (ROUSSO, 1996). Estar diante de um documento é também estar diante de um “outro”, é também estar atento a “esse encontro entre duas subjetividades” (p. 88), como ressalta Rousso.

Em nosso trabalho com professores dos anos iniciais da Educação Básica, no interior de um projeto de extensão que visava aproximá-los do CMU, refletimos sobre o caráter de incompletude e de seletividade de um arquivo, bem como sobre a necessidade da interpretação crítica dos documentos, buscando ultrapassar a visão de “resgate” do passado tal como teria sido. A interpretação de documentos históricos é uma oportunidade de estarmos diante de “outros”, de encontrarmos distintas subjetividades, de problematizarmos nossas formas de ler, pensar e atuar no tempo presente, tomando como referências possíveis diálogos entre experiências vividas no passado e aquelas vivenciadas no presente. Há um encontro entre temporalidades distintas, entre o presente e outros tempos históricos na relação com os documentos.

O contato com situações contextualizadoras da produção de um documento, com as suas condições de produção, deve possibilitar que a relação com o documento não se reduza à captura de informações, mas seja, também, uma forma de interação que atravesse as dimensões tanto racionais quanto sensíveis do indivíduo que acessa o arquivo.

Ao recortarmos a temática do patrimônio cultural para abordar a história da cidade de Campinas, colocamos em cena sujeitos em diversas temporalidades imbricadas no presente vivido tanto pelos estudantes quanto por seus professores.

Sair do lugar comum das aulas expositivas, proporcionar o contato com fontes históricas, refletir sobre as condições coletivas de produção em outros tempos e espaços têm sido estratégias bastante propaladas nas últimas décadas. No entanto, quem pretende superar o denominado ensino de História tradicional, associado aos métodos de memorização de fatos, à celebração de datas, ao viés político nacionalista e ao culto das grandes personalidades, ainda se depara com a permanência de estudos históricos escolares baseados em

perspectivas conservadoras tanto do ponto de visto teórico-metodológico quanto do político, apesar de avanços destacados em inúmeros registros docentes e discentes.

Em determinados materiais didáticos, propostas curriculares e avaliações destinadas ao Ensino Fundamental, a noção de tempo linear é predominante. Assim, inspirados pelos escritos benjaminianos, problematizamos as narrativas pautadas na sucessão interminável de fatos, interligados por causas e consequências que suspostamente explicam sua ordenação cronológica.

Não é comum encontrarmos nos currículos e nas práticas escolares estudos históricos que privilegiem as experiências vividas pelos sujeitos, múltiplas noções de tempo e suas formas de constituição sociocultural. Além das perspectivas teórico-metodológicas consolidadas pela tradição de décadas de ensino, as políticas públicas educacionais nos últimos anos têm diminuído a importância de determinadas áreas do conhecimento. Nossa constatação é baseada nos anos de trabalho como professores e pesquisadores do ensino de História, além das recentes observações em redes públicas de ensino, muitas das quais vêm adotando as perspectivas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as propostas curriculares prescritas a produção e distribuição de materiais didáticos e a aplicação de avaliações externas em série, visando acompanhar o desempenho dos estudantes nessas escolas, efetivamente sobra pouco tempo na sala de aula dos anos iniciais para as áreas do conhecimento consideradas menos relevantes pelas diretrizes dos gestores da Educação Pública.

Em tempos marcados pelo avanço de grupos políticos conservadores, ganham relevo projetos identitários nacionalistas, narrativas que exaltam os denominados grandes nomes da pátria, símbolos e patrimônios que ofuscam a diversidade sociocultural, os sujeitos comuns, as memórias e histórias singulares.

Mesmo constando na lista de objetos de conhecimento e habilidades da BNCC (BRASIL, 2017), podemos nos perguntar em que termos as discussões sobre patrimônio cultural e memória podem ser desenvolvidas nessa conjuntura conservadora. E, ainda: qual a importância do estudo da história local e dos espaços urbanos de menor expressão econômica e/ou política, se os discursos hegemônicos desqualificam ou invisibilizam as experiências vividas e sua participação no contexto da nação?

A partir de tais temas e questões, diálogos sensíveis podem ser estabelecidos com os estudantes, os quais são portadores de experiências individuais e/ou coletivas imprescindíveis para a constituição de visões históricas mais amplas. Nesse sentido, uma instituição arquivística como o CMU ganha mais importância pelos conjuntos documentais relativos às histórias locais ali abrigados e que correspondem aos procedimentos que defendemos para o ensino de História.

Cabe ressaltar que o CMU foi constituído como um centro de documentação e pesquisa destinado à guarda e preservação de valiosos fundos e conjuntos documentais, os quais atendem tanto a investigações acadêmicas quanto a trabalhos de distintas motivações. Na condição de órgão público, está aberto aos interessados que pretendem trabalhar com seus acervos.

É inegável a relevância da acessibilidade aos documentos de um arquivo. O patrimônio documental de uma instituição arquivística se reveste de importância na medida em que se configura como um “referenciador de memórias, de valores, de símbolos e cultura de certos grupos estabelecidos em uma sociedade” (TANNO, 2018, p. 92). Como assinala José Francisco Guelfi Campos (2013, p. 118) em seu trabalho acerca de relações entre arquivos pessoais e História,

[...] as demandas sociais por transparência e pela democratização do acesso à informação vêm impondo às instituições arquivísticas a necessidade de tornar públicos seus acervos, disponibilizando por meio da internet instrumentos de pesquisa, bases de dados e, o que vem se tornando cada vez mais frequente, cópias digitalizadas dos próprios documentos.

A difusão de acervos se impõe, portanto, não só a fim de que mais pessoas, pesquisadores profissionais ou não, possam utilizar as informações ali contidas, mas também porque, se valorizamos uma sociedade orientada por parâmetros democráticos, devemos garantir a possibilidade de igualdade de acesso a seus bens culturais. Contudo, é preciso qualificar esse acesso.

Precisamos reconhecer que os arquivos, em geral, não têm feito parte do universo de crianças, adolescentes, jovens e também de professores, em especial daqueles que trabalham com os anos iniciais do EF. Este é mais um dos desafios com que nos deparamos: trazer, na relação com esse público, a importância de pensar o arquivo como lugar de aprendizagem, de produção de conhecimentos, e não meramente como lugar de onde se obtém informações que poderão ser reproduzidas em sala de aula.

Na relação com os documentos, como já apontado, opera-se um encontro entre temporalidades distintas, entre o presente e outros tempos históricos. Mas não um tempo linear, meramente cronológico, em que se sucedem de modo ordenado acontecimentos protagonizados por personagens considerados importantes, tão ao gosto da perspectiva historicista e de resquícios positivistas ainda presentes nas práticas pedagógicas escolares ou nas mídias em geral. Ao recortarmos, por exemplo, a temática do patrimônio cultural para se abordar a história de uma cidade, aproximamo-nos de uma memória social, coletiva que se constituiu e continua a se constituir pelas inúmeras formas de atuação e também de rememoração dos atores sociais.

Nesses cenários, embates também são evidenciados na configuração das narrativas históricas, das memórias e dos laços identitários. Assim, a leitura da cidade a partir da acepção de Benjamin (2009) nos coloca diante da necessidade de estarmos atentos às correspondências entre as singularidades de suas relações socioculturais e relações prevalentes, de ordem mais geral, no âmbito do avanço da modernidade capitalista, por entre as instâncias e dimensões que a compõem.

Pensamos na necessidade de procurarmos instituir, na relação com práticas de ensino de História ancoradas em documentos arquivísticos, práticas educacionais de natureza transformadora, que abram caminho para experiências sensíveis. Acreditamos que essas situações de aprendizagem possam ser significativas, enriquecedoras na experiência escolar dos estudantes, e que de algum modo toquem a sensibilidade deles, como estimula Larrosa, produzindo um processo de conhecimento que não seja reduzido a informações descartáveis e muito menos ancorado em opiniões pouco fundamentadas.

Nesse sentido, inserir nas práticas curriculares dos anos iniciais do EF questões relativas ao patrimônio cultural permite trabalhar com os estudantes as relações entre memórias e esquecimentos, cria condições de desnaturalizar certas escolhas patrimoniais oficiais e abre oportunidades para desenvolver uma compreensão ampliada da presença da diversidade de sujeitos e de vozes que se movimentam muitas vezes de forma tensa e conflituosa no espaço urbano (GALZERANI, 2008, 2012, 2013).

Sob uma perspectiva interdisciplinar, procuramos nos encaminhar para o fortalecimento de concepções plurais de história e de memória, bem como para o reconhecimento de que os diferentes sujeitos da comunidade escolar – estudantes, professores, funcionários, familiares, moradores do entorno – participam dessa história, seja de forma consciente ou não.

Desafios nos são postos, se queremos trilhar caminhos de contraposição àquelas tendências culturais apontadas nas páginas iniciais deste artigo e, especialmente, se direcionarmos nossas atividades no sentido da compreensão de que processos de produção de conhecimento sempre pressupõem a existência de uma relação dialógica com a alteridade. Lembremos de Rousso quando nos adverte sobre o que significa estar diante de um documento, ou seja, é também estar diante de um “outro”.

Estamos tratando, certamente, de uma perspectiva de trabalho educacional de natureza artesanal, que requer, em especial, um tempo mais largo, o olhar atencioso, a disponibilidade de percorrer caminhos ainda não consolidados. Trabalho que se inscreve como um processo de educação das sensibilidades de estudantes dos anos iniciais do EF, na contramão de ritmos acelerados de transmissão de informações que invadem o cotidiano escolar, desconsiderando a necessidade de um diálogo contínuo com suas experiências de vida e, sobretudo, com as concepções socioculturais de sua comunidade. Por meio da leitura e interpretação dos documentos, podemos promover um encontro entre sujeitos de diversas temporalidades e espacialidades, um entrecruzamento de visões de mundo na busca de configurações do ensino de História que dialoguem tanto com a racionalidade quanto com as sensibilidades dos estudantes, fortalecendo, de algum modo, suas experiências de vida e percepções alargadas acerca da diversidade sociocultural.

## Referências

- ARFUCH, Leonor. Problemáticas de la identidad. In: ARFUCH, Leonor (Org.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005, pp. 21-43.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte/São Paulo: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v. 1. 3. ed.* São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, cidade e educação das sensibilidades. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 20, n. 23, pp. 1-6, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645722>>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. *Pro-posições*, Campinas, v. 24, n. 1, pp. 93-107, jan./abr. 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000100007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de História. *Cadernos CEOM*, Chapecó, v. 21, n. 28, pp. 15-31, 2008. Disponível em: <<http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152/0>>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- GUELFY CAMPOS, José Francisco. Arquivos Pessoais e História: divulgação e possibilidades. In: 1º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA PÚBLICA: textos completos. *Anais...* São Paulo, 2013, pp. 113-123.
- HADLER, Maria Sílvia Duarte; PINTO JR., Arnaldo. Patrimônio, memória e Educação. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; PARRELA, Ivana Denise (Orgs.). *Arquivos, memórias sensíveis e Educação*. Belo Horizonte: ECI/UFMG, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2019, pp. 180-192.
- HADLER, Maria Sílvia Duarte; PINTO JR., Arnaldo. Um arquivo de experiências vividas, uma escola de conhecimentos: reflexões sobre fontes documentais e o ensino de História. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS – Revista do Centro de Documentação e Pesquisa em História*, Uberlândia, a. 33, n. 2, pp. 184-215, jul./dez. 2020.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. *Revista Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, pp. 85-91, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2019/1158>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

TANNO, Janete Leiko. Centros de documentação e patrimônio documental: direito à informação, à memória e à cidadania. *Revista Acervo*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, pp. 88-101, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/903>> Acesso em: 15 jul. 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM/NOS ARQUIVOS DA FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA: A ERA DIGITAL CONECTANDO O ARQUIVO DA FCRB AO PÚBLICO

BARBARA G. PRADO  
BIANCA THEREZINHA C. PANISSET  
LEANDRO DE ABREU S. JACCOUD

**RESUMO** Pretende-se relatar a pesquisa desenvolvida no âmbito do Serviço de Arquivo Histórico e Institucional da Fundação Casa de Rui Barbosa (SAHI/FCRB), na qual o objetivo principal era a produção de novos conteúdos educativos para o sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*. Trata-se de uma pesquisa que se situa na interseção entre o campo dos Arquivos e o da Educação, com o uso dos recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's). O estudo se inspirou nas ações educativas desenvolvidas pelo Arquivo Nacional do Reino Unido. Assim, foram levantadas muitas possibilidades educativas propiciadas pelo uso do meio digital que poderiam ser aplicadas aos documentos arquivísticos da FCRB, tais como a produção de *workshops*, de sítios eletrônicos referenciais, a criação de uma área do professor, uma área do aluno e a seção "lições", para juntar-se ao módulo de jogos educativos *on-line*, já presente no sítio supramencionado. A intenção reside na criação, naquele espaço virtual, de um ambiente que disponibilizará propostas de roteiros de aulas que possam ser acessadas pelo público interessado. As lições do sítio *The National Archives* inspiraram a confecção de seis planos de aulas, compostos por vinte e quatro documentos (incluindo manuscritos, impressos e imagens) e por questões críticas voltadas para jovens a partir de quatorze anos, ideais para trabalhar com o tema da escravidão, abolição e pós-abolição no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE** arquivos; Educação Patrimonial; tecnologias digitais da informação e comunicação.

## Introdução

A Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), situada na cidade do Rio de Janeiro, é uma instituição pública vinculada ao governo federal, cuja missão consiste em

[...] preservar e dar acesso à obra de Rui Barbosa, ao seu acervo e ao de personalidades de destaque para o país, promovendo a pesquisa, o ensino e a difusão do conhecimento sobre temáticas relevantes para a história do Brasil (FUNDAÇÃO, 2019, p. 18).

A Fundação (2019, p. 18) pretende “ser reconhecida como principal instituição pública de captação e preservação de acervos privados, destacando-se na produção de conhecimento e formação acadêmica nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas”. Sua estrutura administrativa é composta por três núcleos principais: Coordenação Geral de Administração (CGA), Centro de Pesquisa (CP) e Centro de Memória e Informação (CMI).

É dever do CMI a “aquisição, preservação, organização, guarda e difusão” (MEDEIROS, 2017, p. 8) do acervo. Estão vinculados a esse centro o Serviço de Biblioteca, o Museu Casa de Rui Barbosa (residência do patrono), o Arquivo Museu de Literatura Brasileira (AMLB), o Serviço de Preservação (SEP) e o Serviço de Arquivo Histórico e Institucional (SAHI).

O SAHI, em linhas gerais, é o responsável por duas linhas de acervo: o acervo institucional, composto pelos documentos que representam a gestão institucional, bem como as entregas das atividades finalísticas à sociedade; e os acervos pessoais, considerados de valor para a historiografia brasileira, nos quais se destaca o Arquivo Rui Barbosa.

Em 2015, por iniciativa da equipe de arquivistas do SAHI, foi tornado público o sítio eletrônico *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*. Trata-se de “um espaço virtual que se propôs a reunir a documentação sobre a escravidão africana no Brasil, sobre o movimento de sua abolição e suas consequências para o país”

(JACCOUD; SENNA, 2017, p. 284). A ideia principal era franquear, no formato digital, o acesso aos interessados pela documentação sobre as temáticas do sítio.

Paralelamente, apresentou-se uma oportunidade valiosa de diversificação do perfil de usuários do SAHI, altamente especializado conforme demonstram os estudos de usuário realizados na instituição. Foi programado e disponibilizado ao público, com esse objetivo, um módulo de jogos cooperativos *on-line*. Com isso, o SAHI pretendia atingir o público mais jovem e menos usual dos documentos de arquivo.

Em 2016, o módulo de jogos foi tornado objeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da FCRB (PPGMA/FCRB). Dois anos depois, quando concluída a pesquisa, os resultados apontavam para a importância da continuidade do projeto com adequações.

Após várias tentativas de promovê-las, sem o sucesso esperado, e como maneira de produzir novos conteúdos educativos para o sítio, com um custo menor, a equipe SAHI tornou público um edital para seleção de um interessado em participar de pesquisa, em nível de Iniciação Científica (IC). É, precisamente, o relato dessa pesquisa e dos resultados obtidos que oferece as bases para o presente artigo.

A proposta norteadora da pesquisa de IC era a construção de outras ações educativas para, em conjunto com o módulo de jogos, formarem um ambiente no sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição* voltado para a Educação Patrimonial com/nos arquivos.

Do ponto de vista metodológico, para além da discussão teórica em torno da Educação Patrimonial e dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, optou-se por fazer um levantamento de ações educativas existentes no Arquivo Nacional do Reino Unido (*The National Archives*, TNA), instituição cujo trabalho com Educação Patrimonial é considerado referência na

área dos Arquivos. E esse levantamento se mostrou muito importante para nos inspirar acerca das várias possibilidades de ações educativas (jogos, sítios eletrônicos temáticos, oficinas, lições para sala de aula) e refletir sobre o aprimoramento do sítio no aspecto educacional.

Para os limites da pesquisa conduzida adiante, após levantamento das ações educativas do TNA, optou-se pela produção de oficinas que poderiam ser utilizadas como material didático, por professores, para trabalhar com a análise de documentos arquivísticos digitalizados.

O objetivo principal foi criar, portanto, oficinas para jovens a partir de quatorze anos. Foram utilizados vinte e quatro documentos da FCRB de diferentes gêneros e formatos (incluindo textos manuscritos, impressos, datilografados e imagens) para a elaboração do material didático. Foram propostas questões críticas, consideradas pertinentes para trabalhar com o tema da escravidão, abolição e pós-abolição no Brasil, resultando em seis oficinas. Uma delas está disponibilizada na forma de anexo ao presente texto.

Cada oficina é composta por uma seção de contexto histórico, que ambienta os jovens na época em destaque. São disponibilizados sempre quatro documentos que ampliam a percepção da diversidade de documentos que podem ser considerados fontes históricas. Como forma de fornecer subsídios para a melhor compreensão de um determinado documento, transcrições paleográficas são, eventualmente, disponibilizadas por conta da dificuldade de leitura de algumas fontes de época.

Cada documento (acompanhado de seu resumo e referência) é orientado com dois tipos de perguntas: as gerais e as específicas, totalizando sete perguntas por documento, sendo que todas elas possuem gabarito para correção.

As questões gerais servem para a identificação do documento. Assim, são perguntas: Qual o gênero do documento e em que século foi produzido? Qual o

assunto do documento? Quem produziu o documento e por quê?

As perguntas específicas podem (sem caráter obrigatório) ser de dois tipos diferentes. O primeiro tipo é para trabalhar a interpretação do documento. Com o segundo, pretende-se abordar o pensamento crítico por meio de questões incentivando o posicionamento do aluno. No caso das perguntas voltadas para os posicionamentos individuais, são pontuados elementos em relação aos quais o aluno precisa argumentar, sendo a favor ou contra.

Numa perspectiva ampla, a ideia é que a oficina seja um ponto de partida e orientação para que os professores desenvolvam, em sala de aula, alguns conteúdos com seus alunos, como, por exemplo, a gramática, a escrita da história, os fatos históricos, o pensamento social, a condição de saúde/vida de escravizados, entre outros. Dessa forma, a Fundação deseja incentivar o uso de documentos arquivísticos em diversas áreas para além da história e arquivologia.

## **Educação Patrimonial e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's)**

### ***Educação Patrimonial Brasileira***

Para os domínios do presente artigo, entender-se-á a Educação Patrimonial conforme aquilo que é proposto pela Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), setor vinculado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Note-se que, até que se mostrasse mais nítida essa formulação conceitual, houve um importante processo de reflexão e amadurecimento em torno dela.

Desde a primeira menção ao termo “Educação Patrimonial” no Brasil, registrada no início dos anos 1980, no 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, passando pela publicação do Guia Básico de Educação

Patrimonial, em 1999, uma série de críticas e proposições foram alargando os limites desse conceito.

Assim, de acordo com a proposta da Ceduc, constitui-se em Educação Patrimonial:

[...] todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação (FLORÊNCIO *et al.* *apud* JACCOUD, 2018, p. 33).

Nesse sentido, as principais contribuições da Ceduc em face do conceito de Educação Patrimonial foram possibilitar que as iniciativas educativas dessa natureza estejam presentes nos processos educativos formais e informais, além de não estabelecer a existência de uma metodologia específica voltada para ações educativas, conforme proposto no Guia.

Existem, segundo Leandro Magalhães, duas opções para pensar os objetivos da Educação Patrimonial. De um lado, uma educação patrimonial tradicional; de outro, uma educação patrimonial voltada para uma perspectiva transformadora. No primeiro caso, ganha importância a tendência universalizante e homogeneizante, que considera, de acordo com Magalhães (*apud* JACCOUD, 2018, p. 35), “a existência de uma identidade e de uma memória, imposta pelos detentores do saber sistematizado”.

Por outro lado, há a perspectiva transformadora da Educação Patrimonial, que, entre outros aspectos: 1) considera a necessidade de ir além do patrimônio oficial e, portanto, da concepção tradicional de identidade nacional; 2) e nutre uma pretensão libertadora, na medida em que permite “a coexistência, conflituosa ou não de uma diversidade de manifestações e edificações”, conforme sinaliza Magalhães (*apud* JACCOUD, 2018, p. 35). Dessa forma, é fundamental, para ser considerado patrimônio cultural, que haja vinculação do

patrimônio ao “sentido e significado para os diferentes grupos sociais” (SCIFONI, 2017, p. 10).

### ***Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's)***

Os livros, as apostilas, os deveres de casa e as visitas guiadas não são mais suficientes para prender a atenção, principalmente dos jovens que possuem a informação à distância de um clique. O que faz com que o processo de construção do conhecimento corra severo risco de se tornar desinteressante. Entretanto, as TDIC's se tornaram ferramentas importantes na promoção de um ensino mais atraente e na construção do pensamento crítico. Alguns exemplos daquilo que pode se beneficiar das TDIC's são os jogos, as oficinas, as aulas *remotas*, os sítios temáticos, a visitação *on-line* etc.

Para a historiadora Renata Fratini (2009, p. 45), essas tecnologias podem incentivar atividades que aproximam os jovens dos arquivos. Isso se confirma por meio dos resultados obtidos no mestrado acadêmico, do historiador e arquivista Leandro Jaccoud, em que foram avaliados e monitorados os jogos cooperativos do sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*.

Da mesma forma, o trabalho apresentado no presente artigo propôs outras atividades educativas que também aproximassem o arquivo dos usuários, utilizando os documentos lá guardados. Segundo Jaccoud (2017, pp. 285-286), essas atividades podem colocar o usuário em contato com uma época marcante da História do país, apresentam-lhe o ofício do pesquisador, promovem a conscientização da importância do arquivo como preservador da memória, favorecem o acesso dos documentos/arquivo ao grande público e, por fim, promovem novos usos do patrimônio documental. Este último ainda colabora para usos em sala de aula.

## Escravidão, Abolição e Pós-Abolição

O sítio eletrônico *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição* foi criado em 2015 pela equipe de arquivistas do SAHI, liderada pela Dra. Lucia Maria Velloso de Oliveira, historiadora e arquivista reconhecida na área e chefe do setor naquele período. Trata-se de um ambiente eletrônico temático e possui um módulo de jogos cooperativos como ação educativa com o uso de documentos arquivísticos.

A ideia do trabalho aqui apresentado, como já dissemos, foi apresentar novos conteúdos digitais a partir de uma nova metodologia, criando, dessa maneira, uma área voltada à Educação Patrimonial no sítio eletrônico mencionado anteriormente. Segundo Bellotto (*apud* FRATINI, 2009, p. 4), o *site* faz parte de uma ação que se preocupa com a “dimensão popular e cultural”, reforçando a necessidade de haver instituições preservadoras que façam a sociedade estar envolvida com o arquivo.

Quanto à sua organização interna, o *site Escravidão, Abolição e Pós-Abolição* possui as seguintes seções: “Exposição”, “Jogos”, “Estante Digital”, “Vocabulário Controlado”, “Sítios Correlatos”, “Quem Somos Nós” e “Fale Conosco”. É um sítio amigável, de fácil acesso e claro em suas informações.

Na área Exposição, são encontrados os catálogos eletrônicos de três mostras capitaneadas pelo SAHI, ocorridas sempre no mês de maio e que contemplam as temáticas do sítio, que são: “O registro da escravidão na vida privada” (volumes 1 e 2) e “A abolição e seus registros na vida privada”. Antes de serem transformadas em catálogo eletrônico, duas dessas três estiveram disponíveis ao público para visitação presencial. Apenas a mostra “O registro da escravidão na vida privada (volume 2)” nasceu completamente como catálogo eletrônico.

O sítio disponibiliza, ainda, quatro modalidades de jogos cooperativos:

caça-palavras, quiz<sup>37</sup>, jogo da memória e desafio da transcrição paleográfica, totalizando 60 exemplares de jogos já finalizados e disponíveis (JACCOUD *et al.*, 2017, p. 294). Os jogos são apresentados ao público em forma de rodízio mensal, sendo a cada mês liberados para interação três ou quatro exemplares por modalidade. Vale lembrar que os jogos são feitos a partir de documentos retirados do acervo custodiado pela Fundação Casa de Rui Barbosa.

A Estante Digital é a aba que agrupa materiais separados por assunto, como documentos sobre a substituição da mão de obra escrava (1849-1898), o trabalho escravo no Brasil (1865-1888), compra e venda de escravos (1877-1889), entre outros que são disponibilizados em livros, revistas, artigos e referências de materiais com o tema da escravidão, abolição e pós-abolição no Brasil. Já o Vocabulário Controlado disponibiliza um glossário sobre o tema.

Em Sítios Correlatos são fornecidos recursos que alunos e professores podem utilizar para acessar diversos arquivos, bibliotecas, museus, projetos, revistas e outros *sites*, como o que informa o número de escravizados pelo mundo. É uma aba interessante para fazer contato com outras bases que podem ser usadas como referência sobre o assunto, além da Fundação Casa de Rui Barbosa.

Para a elaboração das oficinas propostas na presente pesquisa, foi executada a leitura dos documentos existentes nas seções Estante Digital e Exposições do sítio eletrônico. As oficinas propostas devem integrar, junto com os jogos cooperativos *on-line*, um grande ambiente voltado para a Educação Patrimonial com/nos arquivos.

---

<sup>37</sup> Quiz é uma modalidade de jogo de questionários que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto.

## As atividades educativas promovidas pelo Arquivo Nacional do Reino Unido (TNA)

O material produzido pelo Arquivo Nacional do Reino Unido (*The National Archives* ou TNA), disponível *on-line*, serviu, conforme já dito, como inspiração de parte da metodologia para as atividades educativas em desenvolvimento na Fundação Casa de Rui Barbosa. O *site* da instituição oferece no campo da Educação as seguintes atividades: *Time Periods, Lessons, Workshops, Professional Development, For Teachers, For Students*.

Em *Time Periods*, há duzentas e três atividades encontradas em diferentes tempos históricos, temas, locais e conteúdo para serem trabalhados com diversas idades. A modalidade *Lessons* é constituída de atividades que propõem trabalhar algum tema em determinada época com o auxílio de fontes primárias. Em *Workshops* – que geralmente é gratuito e precisa ser agendado –, os usuários têm a possibilidade de lidar com documentos digitalizados. Ele pode se realizar de forma virtual ou presencial no arquivo (com a possibilidade de atores fantasiados para imersão no contexto histórico). Além disso, o material de preparação apresentado pelo TNA conta com algumas notas, tais como: preparar os alunos para a aula virtual, informar o objetivo da aula e o contexto da época.

Normalmente, são apresentados quatro documentos, o contexto histórico e questões para serem trabalhadas na análise do material. Nesse *site*, é oferecida a possibilidade de dividir a turma em três grupos, em que cada um estuda um documento diferente e, respectivamente, responde questões relacionadas ao material estudado. Essas atividades podem ser destinadas a alunos da graduação, crianças e adolescentes entre 5 até 18 anos, alunos com dificuldades de aprendizagem e professores de História que buscam aprimorar os conhecimentos.

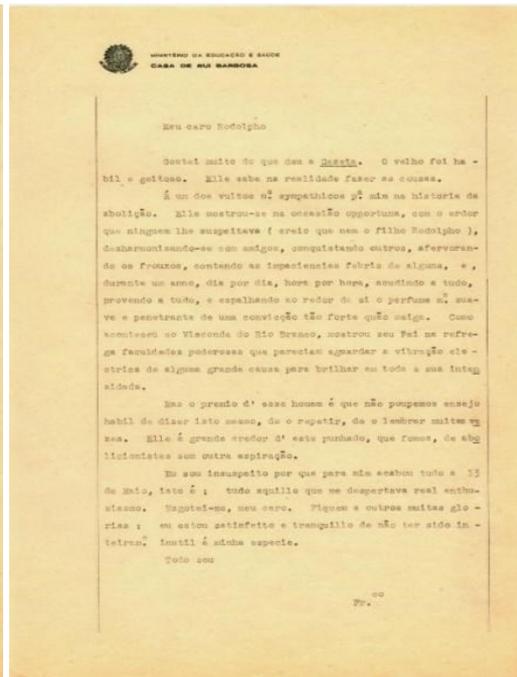
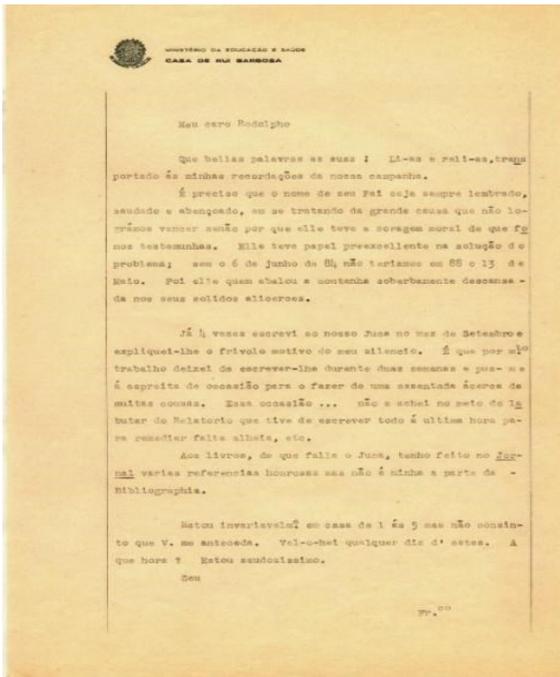
Os *workshops* que ocorrem no TNA contam com quadro interativo e

equipamentos como *tablets*. A sala, na modalidade presencial, acomoda de 8 a 35 alunos e exige pelo menos a presença de dois adultos. Já a sala de aula virtual é apresentada por um ator, em tempo real, enquanto os alunos interagem por meio de computadores ou *tablets* para examinar as imagens digitalizadas de documentos originais e fazer observações sobre elas, conversar entre os pares e fazer perguntas por meio de uma caixa de bate-papo e/ou por microfone. Em videoconferência, esse material funciona como aula virtual, mas é necessário um aparelho especializado para videoconferências.

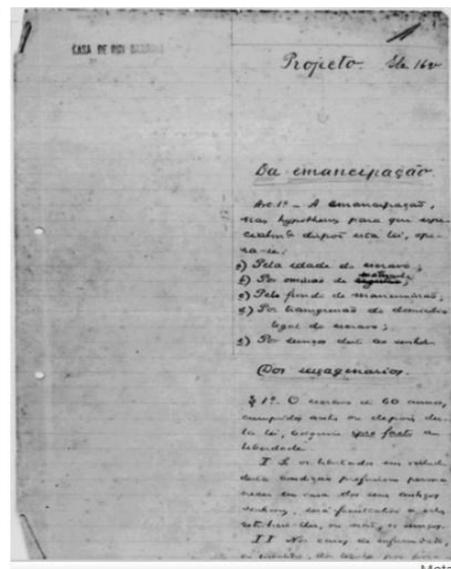
Após o levantamento das atividades educacionais oferecidas pelo Arquivo Nacional do Reino Unido, em seu ambiente eletrônico, optou-se, na metodologia aplicada neste estudo, por mesclar elementos das propostas educativas *Lessons* e *Workshops*, forma de concepção de oficinas para o sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição* da FCRB.

#### Oficina

Para a elaboração dessa oficina, foi escolhido um tema da seção Estante Digital: “Ideias Abolicionistas”. Dentre os documentos disponibilizados no sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*, foram selecionados os documentos a seguir:



**FIGURAS 1 E 2** Cartas a Rodolpho Dantas.  
**FONTE** sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*.



**FIGURAS 3 E 4** Alegoria da liberdade dos sexagenários e Projeto Dantas, respectivamente.  
**FONTE** sítio *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*.

A oficina deveria tomar como modelo vários dos itens contidos na atividade “Resistance and Rebellion in the Caribbean”, disponibilizada pelo TNA. Assim, apresentou-se um texto introdutório de contextualização do período histórico e a elaboração de perguntas básicas/gerais sobre os documentos selecionados. Para, além disso, foram confeccionadas as perguntas específicas, algumas mais objetivas e que estimulassem a familiaridade com as informações que pudessem ser retiradas diretamente do documento e outras que estimulassem a subjetividade, inserindo o aluno no contexto e desenvolvendo o seu senso crítico.

Foi definido, como público-alvo, professores que trabalhem com jovens com idade a partir de quatorze anos. Identificou-se a necessidade de fornecimento da transcrição paleográfica dos documentos, na hipótese de documentos manuscritos, para favorecer uma melhor compreensão. Para as questões mais subjetivas, foram apontados alguns conceitos que não poderiam deixar de ser contemplados pelos alunos.

Essa oficina abordou o movimento abolicionista e sua relação com o Projeto Dantas, que pode ser conferida no material anexado, porém com contexto histórico reduzido. Foram desenvolvidas ainda outras cinco propostas de oficina com os seguintes temas: movimento abolicionista e relações com a lei Saraiva-Cotegipe; a fama de Rui Barbosa contra a escravidão e instituições como ferramentas abolicionistas; abolição; indenizações aos senhores de escravizados; saúde dos escravizados e os movimentos de resistência negra.

## **Considerações finais**

O trabalho desenvolvido ao longo de um ano resultou em seis oficinas, produzidas como atividades que podem ser usadas na Educação Patrimonial com/nos arquivos por professores que trabalhem com jovens a partir de 14 anos.

Ainda é necessário que as oficinas sejam disponibilizadas no sítio eletrônico, que será o próximo passo, porque, no presente momento, todas elas estão passando por revisão de contexto histórico. No entanto, a pesquisa já demonstrou fazer parte das atividades educativas inovadoras na área de TDIC's dentro da Fundação Casa de Rui Barbosa.

Com esta pesquisa, nosso intuito foi facilitar o acesso ao público e incentivar o uso de fontes encontradas em arquivos. Apesar de ter sido um projeto do SAHI para aprimorar a aproximação da sociedade em relação aos acervos históricos da FCRB, espera-se que outras áreas e instituições se inspirem em nosso trabalho. Por isso, é fundamental que os resultados obtidos continuem sendo apresentados em eventos científicos.

As atividades educacionais que se utilizam de documentos arquivísticos viabilizam o trabalho interdisciplinar em sala de aula e podem ser utilizadas por professores de Língua Portuguesa para análise de gramática, de Ciências Sociais para análise do pensamento social, de Geografia para análise da geografia humana, de Biologia para as condições de vivência e saúde. Dessa forma, documentos arquivísticos podem ser utilizados para além de arquivistas e historiadores.

Usar a pesquisa acadêmica à serviço da sociedade, unindo o papel do professor com o de pesquisador é uma iniciativa importante para quebrar barreiras acadêmicas e popularizar o conhecimento. Assim, a pesquisa surgiu como uma esperança de construir métodos que alcancem o grande público e o convidem a participar da construção da História.

O trabalho visou democratizar e estreitar a relação entre arquivo e sociedade, para que esta possa “se reconhecer como parte desse patrimônio histórico-cultural” (FRATINI, 2009, p. 3). E perspectiva que orientou as ações relatadas neste artigo é a de fornecer uma educação transformadora, pois a

Educação deve ser ferramenta para a produção de novos conhecimentos, incluindo as diversas memórias existentes no Brasil.

## Referências

- ALONSO, Ângela. O abolicionismo como movimento social. *Novos estudos - Cebrap*, São Paulo, n. 100, pp. 115-127, 2014.
- ARQUIVO NACIONAL. *Dicionário imperial: Lei dos Sexagenários*. Disponível em: <<http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/280-lei-dos-sexagenarios>>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- BRASIL. Base Comum Curricular Nacional. *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/cadernodepraticas/aprofundamentos/193tecnologiasdigitaisdainformacaoecomunicacaoonocontextoescolarpossibilidades>>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- DINIZ, Bruno. *Conversão hipotética dos réis para real*. Disponível em: <<https://www.diniznumismatica.com/2015/11/conversaohipoteticadosreisparao.html#:~:text=Rs%201%3A000%24000%20%3D%201,um%20s%C3%ADmbolo%20do%20padr%C3%A3o%20monet%C3%A1rio>>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a Educação Patrimonial? Uma análise do *Guia básico de Educação Patrimonial*. *Revista CPC*, v. 13, n. 25, pp. 140-162, jan./set. 2018.
- ESCRavidÃO, ABOLIÇÃO e Pós-Abolição [site]. Fundação Casa de Rui Barbosa. Disponível em: <<http://www.memoriaescravidao.rb.gov.br/>>. Acesso em: 26 janeiro de 2021.
- FUNDAÇÃO CASA de Rui Barbosa. *Manual de gerenciamento e uso dos acervos*. Centro de Memória e Informação. Ana Lígia Silva Medeiros (Coord.); Círcia Leandro Costa Maia (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2016.
- FUNDAÇÃO CASA de Rui Barbosa. *Plano estratégico - Triênio 2019-2021*. Rio de Janeiro: FCRB, 2019.
- FRATINI, Renata. Educação Patrimonial em arquivos. *Histórica: Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 34, pp. 39-49, 2009.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico da Educação Patrimonial*. Brasília: Museu Imperial, Iphan/MINC, 1999.
- JACCOUD, Leandro de Abreu Souza. *A Educação Patrimonial com/nos arquivos e o uso de jogos cooperativos on-line: monitoramento e avaliação do módulo educativo do sítio Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*. Dissertação (Mestrado Profissional) - Curso de Memória e Acervos, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11997/7272>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

JACCOUD, Leandro de Abreu Souza; SENNA, Marta R. R. e Silva. Jogos *on-line* na Educação Patrimonial: resultados preliminares. *Informação & Tecnologia (EC)*, v. 4, pp. 284-304, 2017.

MELLO, Maria Lúcia Horta Ludolf de; MENDONÇA, Lúcia Maria Velloso de Oliveira Rabello de. *O arquivo histórico e institucional da Fundação Casa de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1997.

PAGANINE, Joseana. Lei dos Sexagenários completa 130 anos. *Agência Senado*, 2019. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/08/31/lei-dos-sexagenarios-completa-130-anos>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

OLIVEIRA, L. M. V.; JACCOUD, L. A. S.; VAISMAN, P. S. O uso da tecnologia nos arquivos: educação, difusão, identidade e pesquisa. *Revista do Arquivo*, v. 1, pp. 77-86, 2018.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova Educação Patrimonial. *Revista Teias*, v. 18, n. 48, pp. 5-16, 2017.

THE NATIONAL Archives. *Education and Outreach* [Atividades educacionais]. Disponível em: <<https://www.nationalarchives.gov.uk/education/>>. Acesso: em: 26 jan. 2021.

## Anexo A – Ideias abolicionistas

### OFICINA IDEIAS ABOLICIONISTAS

#### CONTEXTO HISTÓRICO

O movimento abolicionista no Brasil é resultado de movimentos internos (nacionais) compostos por movimentos negros, instituições do Estado e pessoas ilustres como Rui Barbosa e o senador Dantas, mas também de movimentos externos (estrangeiros) como o contexto internacional e o contato entre similares estrangeiros e brasileiros. Assim, segundo a historiadora Ângela Alonso (2014), a abolição não foi produto de apenas uma ação exclusiva.

O movimento abolicionista, segundo a autora, seria o nosso primeiro grande movimento social. Entretanto, a abolição da escravidão foi um processo lento e gradual, segundo o historiador e consultor legislativo Marcos Magalhães, para não afetar a estrutura social e econômica que necessitava da mão de obra escravizada.

O Projeto Dantas, de 1884, é parte do movimento, mas acaba sendo substituído pela lei de Saraiva-Cotegipe, de 1885, pois o Projeto Dantas possuía ideais que não agradavam senhores de escravizados por considerarem que seus interesses eram pouco contemplados por ele.

Alguns exemplos das propostas do Projeto Dantas são:

- Liberação de escravizados com mais de 60 anos sem indenização aos seus senhores;
- Responsabilidade de cuidados, caso o escravizado doente quisesse continuar morando com o seu senhor em troca de alguns serviços que ainda pudesse executar;
- Diversas taxas/impostos para o fundo de emancipação.

Após a elaboração do Projeto Dantas, houve um contramovimento forte em favor da escravidão, requisitando um projeto que representasse mais os interesses dos senhores de escravizados.

A seleção de documentos que foi realizada indica a relação dos eventos e dos ideais abolicionistas. Sem a participação do Projeto Dantas e suas ambiciosas ideias, o movimento abolicionista poderia ter sido diferente.

QUESTÕES COM GABARITO PRIMEIRO DOCUMENTO

**DOCUMENTO** MEU caro Rodolpho. [S.l.]: [s.n.], [18—?], p. 1.

Localizado em Seção “Ideias abolicionistas” – Documento 2.

Disponível em: <[http://www.memoriaescravidao.rb.gov.br/doc\\_ideias\\_abo.php](http://www.memoriaescravidao.rb.gov.br/doc_ideias_abo.php)>. Acesso em: 3 mar. 2021.

**RESUMO DO DOCUMENTO** Carta a Rodolpho Dantas, em que é enaltecida a importância do 6 de junho de 1884, pois, segundo o autor (não identificado), não haveria o 13 de maio de 1888 sem o 6 de junho de 1884.

PERGUNTAS GERAIS	GABARITO
Qual é o gênero do documento (textual-manuscrito, textual-datilografado, textual-impresso ou imagem)? Em qual século foi produzido?	O gênero do documento é textual, datilografado e produzido no século XIX.
Qual é o assunto do documento?	O assunto do documento é o papel do senador Dantas e sua importância para o movimento abolicionista.
Quem produziu o documento e por quê?	Não é possível identificar quem é o autor/produtor do documento, mas o que sabemos é que se trata de uma correspondência entre o autor e o filho do senador Dantas, cujo objetivo era tratar da relevância dos eventos ocorridos em 6 de junho de 1884 para a abolição da escravidão.

PERGUNTAS ESPECÍFICAS	GABARITO
<p>O autor faz referências a duas datas históricas. Quais são elas? O que aconteceu nessas datas?</p>	<p>As datas históricas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 06/06/1884 – Período em que o senador Dantas – responsável pela tentativa de solucionar o problema da escravidão – iniciou a administração do gabinete.</li> <li>- 13/05/1888 – Data de assinatura da Lei Áurea, a qual determinava a abolição da escravatura de todos os escravizados.</li> </ul>
<p>O autor da carta escreve: “Foi elle [o Senador Dantas, pai de Rodolpho] quem abalou a montanha soberbamente descansada nos seus sólidos alicerces”.</p> <p>a) O que representa a montanha?</p> <p>b) O que abala a montanha?</p> <p>c) Quem/Qual classe social poderia representar os “alicerces dessa montanha”?</p>	<p>a) A montanha representa a escravidão.</p> <p>b) O movimento abolicionista abala a escravidão.</p> <p>c) A classe social que representa os alicerces da montanha é a dos senhores de escravos.</p>
<p>Qual é a “grande causa que não logramos vencer” a que o autor se refere?</p>	<p>A causa a que o autor se refere é a escravidão.</p>
<p>Por qual motivo o autor defende que o nome do senador Dantas deve ser lembrado, saudado e abençoado?</p>	<p>A pergunta pode ser respondida de modo subjetivo, mas devem-se considerar alguns aspectos: a importância que o autor dá ao papel do senador Dantas; o Senador Dantas e a sua participação no movimento abolicionista.</p>

**QUESTÕES COM GABARITO SEGUNDO DOCUMENTO**

**DOCUMENTO** RB-RBI 13

**RESUMO DO DOCUMENTO** Projeto Dantas, elaborado em 15/07/1884, a pedido do Imperador e com o auxílio de Rui Barbosa, visava à emancipação de escravizados de forma gradual, pautada na idade do escravo (a partir de sessenta anos); possibilitava novas matrículas para todos os escravizados, permitindo sua libertação caso a nova matrícula não fosse efetuada em até um ano; libertação dos escravizados que tivessem mais de vinte e um anos, pela lei do Ventre Livre de 1871; criação de um fundo de emancipação obrigando as cidades a contribuírem com impostos para custear os gastos com a libertação gradual da escravidão; proibição de os escravizados sofrerem modificação de domicílio; e disposições diversas, como proibição de casas e escritórios responsáveis pela compra e venda de escravizados.

PERGUNTAS GERAIS	GABARITO
Qual o gênero do documento ( <i>textual-manuscrito, textual-datilografado, textual-impresso ou iconográfico</i> )? Em qual século foi produzido?	O gênero do documento é textual-datilografado, e foi produzido no século XIX.
Qual é o assunto do documento?	O assunto do documento é o Projeto Dantas.
Quem produziu o documento e por quê?	O documento foi produzido pelo senador Dantas e por Rui Barbosa. O motivo da criação do Projeto foi a tentativa de resolver o problema da escravidão, emancipando escravizados de forma gradual.

PERGUNTAS ESPECÍFICAS	GABARITO
<p><i>A emancipação dos escravizados, segundo o projeto Dantas, iria se dar por meio de quatro componentes principais. Cite-os.</i></p>	<p>Os principais componentes que regem o Projeto Dantas são: a idade do escravizado, a omissão de matrícula/substituição, o fundo de emancipação e a transgressão de domicílio legal do escravo.</p>
<p><i>No item fundo de emancipação, o valor máximo de um escravizado consta como oitocentos mil réis, se ele tivesse até 30 anos. Por quais motivos você acha que os escravizados mais novos eram mais caros?</i></p>	<p>A pergunta pode ser respondida de modo subjetivo, mas deve considerar que: a saúde está relacionada à idade do escravizado; quanto mais novo, mais propenso a gerar filhos.</p>
<p><i>Segundo consta no item “trabalho”, o fundo de emancipação custearia por cinco anos (contando a partir do dia da alforria), o domicílio dos libertos.</i></p> <p><i>a) Você acha essa medida justa para os libertos? Justifique.</i></p> <p><i>b) Você acha que essa medida foi bem aprovada pelos senhores de escravos? Justifique.</i></p>	<p>As perguntas podem ser respondidas de modo subjetivo, mas devem considerar que:</p> <p>a) escravizados dependiam dos seus senhores para morar, comer e possuir minimamente alguma saúde; o fundo de emancipação era um modo de proteção aos libertos; a independência financeira.</p> <p>b) a medida foi custeada com o dinheiro dos senhores de escravizados.</p>
<p><i>Quais cidades eram mais ricas e precisavam pagar mais em impostos para o fundo de emancipação?</i></p>	<p>As cidades que pagavam mais impostos eram: Rio de Janeiro, Niterói, São Paulo, Porto Alegre, Bahia, Recife, São Luiz e Belém, as quais pagavam 5%.</p>

**QUESTÕES COM GABARITO TERCEIRO DOCUMENTO**

**DOCUMENTO** Seção “Ideias Abolicionistas” – doc. 3: MEU caro Rodolpho. [S.l.]: [s.n.], [18—?]. Disponível em:  
<[http://www.memoriaescravidao.rb.gov.br/doc\\_ideias\\_abo.php](http://www.memoriaescravidao.rb.gov.br/doc_ideias_abo.php)>. Acesso em: 3 mar. 2021.

**RESUMO DO DOCUMENTO** Carta a Rodolpho Dantas com elogios ao seu pai.

PERGUNTAS GERAIS	GABARITO
Qual é o gênero do documento (textual-manuscrito, textual-datilografado, textual-impresso ou iconográfico)? Em qual século foi produzido?	O gênero do documento é textual-datilografado, e ele foi produzido no século XIX.
Qual é o assunto do documento?	O assunto do documento é o elogio ao papel desempenhado pelo senador Dantas na causa abolicionista.
Quem é o produtor do documento e por que foi elaborado?	Não é possível identificar quem é o produtor do documento; trata-se de uma correspondência entre o autor e o filho do Senador Dantas, a qual reconhece as qualidades do pai de Rodolfo Dantas.

PERGUNTAS ESPECÍFICAS	GABARITO
<p><i>O Visconde do Rio Branco foi uma importante figura política. Segundo o autor da carta, o Visconde parecia aguardar a movimentação de alguma grande causa, pois ele elaborou a Lei do Ventre Livre. O que era essa Lei?</i></p>	<p>A Lei do Ventre Livre de 1871 foi uma medida para acabar com a escravidão de forma gradual. O ventre da escravizada geraria filhos “livres”, mas o convívio com a sua família ainda escrava e com o senhor dos seus pais era permitido até os oito anos. Aos oito anos, o senhor decidia se libertava a criança em troca de indenização ou se ficava com ela até os vinte e um anos completos.</p>
<p><i>O autor diz que, para ele, “tudo acabou no dia 13 de maio de 1888, isto é: tudo aquilo que me despertava real entusiasmo”. Por que você acha que o autor perdeu o entusiasmo depois do dia 13 de maio de 1888? Com a abolição da escravidão, acabaram os problemas da população afetada?</i></p>	<p>A pergunta pode ser respondida de modo subjetivo, mas deve levar em consideração: a abolição da escravidão e as consequências na vida dos ex-escravizados; a existência de outras lutas do pós-abolição.</p>
<p><i>O autor faz uma crítica àqueles que não lutaram pela abolição da escravidão. Por que as pessoas que não agiram a favor da abolição da escravidão estariam erradas, segundo o autor?</i></p>	<p>O autor diz que a luta pela abolição o fez não ser inútil à sua espécie. Considerando os valores imbuídos na luta emancipatória, que buscaram devolver aos escravizados a liberdade, dignidade e um lugar justo na sociedade, entende-se que aqueles que não se empenharam na causa abolicionista prestaram um desserviço à espécie.</p>

<p>O senador Dantas foi uma importante figura para a abolição, pois, em seu meio social, provocava e abrandava discussões sobre o tema. Retire do texto algumas palavras que comprovem esse fato.</p>	<p>“desharmonizando-se com amigos, conquistando outros, afervorando os frouxos, contendo as impaciências febris de alguns [...] e espalhando ao redor de si o perfume mais suave e penetrante de uma convicção tão forte quão meiga”.</p>
<p><b>QUESTÕES COM GABARITO QUARTO DOCUMENTO</b></p>	
<p><b>DOCUMENTO</b> RB-RBIC 925</p>	
<p><b>RESUMO DO DOCUMENTO</b> Alegoria “A liberdade dos sexagenários”, alusiva à campanha de Rui Barbosa pela abolição da escravatura. O documento é de 15/01/1924. A imagem foi produzida pelo caricaturista Álvaro Martins e assinada com o pseudônimo de Seth ou Guido.</p>	
<p><b>PERGUNTAS GERAIS</b></p>	<p><b>GABARITO</b></p>
<p>Qual é o gênero de documento (textual-manuscrito, textual-datilografado, textual-impreso ou iconográfico)? Em qual século foi produzido?</p>	<p>O gênero do documento é iconográfico e foi produzido no século XX.</p>
<p>Qual é o assunto do documento?</p>	<p>O assunto do documento é a Lei dos Sexagenários e sua importância como proteção aos escravizados dos seus senhores</p>
<p>Quem produziu o documento e por quê?</p>	<p>O cartunista Álvaro Martins (Seth) foi quem produziu a imagem. Especula-se que ele a tenha criado para exaltar a importância de Rui Barbosa e a Lei dos Sexagenários.</p>

PERGUNTAS ESPECÍFICAS	GABARITO
<p><i>A imagem retrata três personagens, sendo um deles, Rui Barbosa. E os outros dois, quem são? A que classes sociais se referem?</i></p>	<p>Os dois personagens retratam o escravizado e o senhor de escravos.</p>
<p><i>Cite os elementos da imagem que comprovam a sua resposta anterior.</i></p>	<p>As vestimentas, o grilhão, o chicote, o fenótipo e a posição corporal da personagem representada na figura.</p>
<p><i>Qual é o tipo de mensagem que se quer passar sobre Rui Barbosa e a lei dos Sexagenários?</i></p>	<p>O tipo de mensagem passada é que Rui Barbosa e a Lei dos sexagenários foram benéficos para os escravizados, pois desenvolveram o papel de amparo/proteção.</p>
<p><i>Você acha que libertar os indivíduos com sessenta anos mudou significativamente a vida dos escravizados, considerando que poucos chegavam até essa idade? Explique a sua resposta.</i></p>	<p>A pergunta pode ser respondida de modo subjetivo, mas deve considerar alguns aspectos: a idade está relacionada à saúde/força; a baixa expectativa de vida; a importância da Lei dos Sexagenários na construção do movimento abolicionista.</p>

# DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, COLETAR DETALHES

FERNANDA FERREIRA DE OLIVEIRA

**RESUMO** O trabalho, através de uma visão indiciária, tem por objetivo relatar a minha experiência como professora de Educação Infantil, no que diz respeito ao ato de documentar na perspectiva da documentação pedagógica, o que se revela e se constitui pelos modos e meios de narrativas, descrição reflexiva do processo, de situações, vivências, experiências, imagens, fotografias, desenhos infantis, exploração, vídeos, áudios, objetos, relicários, inventário e memória. Observar, documentar e interpretar colabora para repensar a práxis docente que é compartilhada com todos os interessados pela escola e pela Educação. Isso porque, no caso da documentação, independentemente do suporte utilizado, ela é impregnada pelo que acontece no processo, e não no fim da experiência. Esse processo pode conter rastros, vestígios e sinais dos modos como a experiência infantil é constituída, os quais podem ou não ser recolhidos na documentação, a depender do material reunido pela professora e pelas crianças. E normalmente é aquilo que “pipoca”, que se destaca e se evidencia no contexto da atividade. O que não quer dizer que apenas a ação principal seja documentada, pois pode ser também aquilo que é marginal e/ou está disfarçado nos detalhes e nos resíduos. São produções de memórias que nos permitem compreender como fizemos e o que fizemos ao tratar do conhecimento que envolve nossa subjetividade, nossas possibilidades, teorias, referências e aquilo sobre o que estamos refletindo. A documentação não carrega o “absoluto”, mas parte da observação, porque, o que sabemos capturar com o olhar, fotografar, recolher de alguma forma, depende das nossas vivências com as crianças.

**PALAVRAS-CHAVE** documentação pedagógica; documentação; Educação Infantil; memória; arquivo.

*Memória*

*Amar o perdido deixa confundido este coração.  
Nada pode o olvido contra o sem sentido apelo do Não.  
As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão.  
Mas as coisas findas muito mais que lindas, essas ficarão.  
(Carlos Drummond de Andrade, 1959)*

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo narrar as minhas experiências como professora de Educação Infantil pública de Piracicaba-SP, no que diz respeito ao ato de documentar, a documentos e à documentação. A produção de documentação pedagógica que se revela e se constitui como estratégia didática possibilita o direcionamento do ato de documentar, tais como: narrativas, relatos, descrição reflexiva, escrituras, reflexão processual, vivências, experiências, imagens, fotografias, desenhos infantis, explorações diversas, vídeos, áudios, objetos, relicários, portfólios, encartes, inventário e memória.

Compreender a importância de documentar, como atividade que dá visibilidade ao trabalho pedagógico e ao desenvolvimento das crianças, é pensado neste texto como algo fundamental para o entendimento da concepção de Documentação Pedagógica, e, para que a(o) leitora(or) possa acompanhar, será apresentada uma pipoca pedagógica como exemplo de produção de documentação.

Considera-se imprescindível também apresentar a relação da memória com a documentação e sua vinculação com as experiências e escolhas da pessoa. E, ainda, abordar a importância da produção de arquivos – no sentido do cuidado, da atenção, responsabilidade – e do lugar apropriado para guarda do material documentado, seja ele físico ou digital.

## Sobre o conceito de Documentação Pedagógica

Por meio do trabalho pedagógico com crianças pequenas, realizado por Loris Malaguzzi e seus colaboradores, após os anos 1950 – porém sintetizados nos anos 1980 –, na cidade de Reggio Emilia, na Itália, foi apresentado o conceito e a prática da Documentação Pedagógica na Educação Infantil. As experiências educativas ali proporcionadas às crianças foram denominadas “teoria das cem linguagens”, que pensa uma “educação com qualidade, plural, aberta ao mundo e criando, nas comunidades e nas famílias, uma concepção de criança potente e de escola da infância como lugar de encontro e de vida em comum” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 8). No Brasil, nos últimos tempos a Documentação Pedagógica vem ganhando espaço nas escolas de Educação Infantil (FOCCHI, 2018).

Essa prática é um elemento intrínseco ao fazer pedagógico cotidiano, pois permite à(ao) professora(or) observar e compreender as crianças, minuciosamente, em seus processos de apropriação e construção do conhecimento. É uma estratégia que constitui os modos de pesquisa e reflexão docente e que possibilita acompanhar o percurso do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças, mas principalmente permite refletir sobre o trabalho docente.

A documentação pedagógica não é uma coleção de registros, e sim um procedimento para a criação do registro, um modo de documentar que possibilita dar visibilidade à concepção de criança, concepção de professora(or), concepção de um trabalho pedagógico que produz sentidos ao acompanhar o desenvolvimento da educação que queremos. Esta, por sua vez, é o suporte do/no processo educativo que ocorre ao longo do – e em diálogo com o – trabalho que a(o) professora(or) desenvolve cotidianamente na Educação Infantil.

De modo que, por ser uma estratégia que acompanha uma prática – um fazer, um refletir, um narrar – do cotidiano educativo, do processo que é construído na observação dos interesses e das necessidades das crianças, e que é apresentada durante as interações objetivas e subjetivas com a realidade, ela carece de uma pedagogia da escuta, do olhar, da sensibilidade, de modo que possa fornecer pistas ao planejamento educacional.

De acordo com Mello, Barbosa e Faria (2017), a Documentação Pedagógica possui três funções:

- a) Produção de diálogos entre a escola (professora[or]) e a comunidade escolar (família), constituindo-se numa função política. Para que a sociedade entenda o papel da escola de Educação Infantil em seus diversos aspectos de funcionamento – currículo, práxis, tempo/espço, didática –, é fundamental que a) Documentação Pedagógica seja compreendida por todas(os);
- b) Acompanhamento da vida da criança, de suas produções, ações e interações;
- c) Construção de material pedagógico para reflexão sobre o processo educativo.

## Diferenciar para deslocar o conceito Documentação Pedagógica

De forma breve, serão apresentados os elementos que compõem o processo de construção do conceito de Documentação Pedagógica, que são documento, documentar e documentação.

- a) *O que é Documento?*

De acordo com Otlet (2011[1937], *apud* OLIVEIRA, 2017), a concepção de documento se relaciona estreitamente com o campo de conhecimento denominado Documentação, criado por ele e Henri La Fontaine no final do século XIX. E uma das contribuições fundamentais desse campo foi, especificamente, o estabelecimento do conceito de documento:

[...] é o livro, a revista, o jornal, é a peça de arquivo, a estampa, a fotografia, a medalha, a música, é também atualmente o filme, o disco e toda a parte documental que precede ou sucede a emissão radiofônica. Ao lado dos textos e imagens há objetos documentais por si mesmos (OTLET, 2011[1937], *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 31).

Pensar o documento nessa perspectiva proposta por Otlet, que abrange diferentes suportes físicos e seus meios, leva-nos à compreensão sobre a importância do interior constituinte do documento, ou seja, toda a experiência ali substantivada e que ajuda a compor a história da humanidade, seja ela numa relação microlocalizada ou em grandes eventos históricos.

Objetivamente, o documento é a informação registrada em um suporte, iconográfico ou digital com finalidade probatória, ou seja, de testemunho do ocorrido.

*b) O que é Documentar?*

Documentar é o ato de elaborar registro, fotografar, escrever, narrar, produzir artefatos, o que inclui também as próprias produções das crianças. É o ato de produzir informação, constituindo-se numa ação do sujeito que requer intencionalidade, como citado anteriormente e que está estreitamente ligada com o documento.

Foi a necessidade cultural humana de comunicar eventos ocorridos ou de planejar ações que levou à criação de estratégias para transmitir, narrar e disseminar o que se está pensando.

*c) O que é Documentação?*

Documentação é o produto comunicado. Podemos compreendê-la também como o resultado da informação produzida, sistematizada com vários tipos e qualidades de documentos, e em seguida organizada e

compilada em alguma forma de registro, ou seja, é o produto da comunicação.

O documento, para se tornar documentação, pressupõe, de quem vai comunicar, atribuir sentidos comunicáveis e contextualizados sobre o produto, porque a documentação exige a comunicação e pressupõe, de fato, dois atores, o emissor e o receptor da mensagem. Encontrar uma pedra lascada num sítio arqueológico se constitui como um documento e vestígio da existência de humano, mas quem dará sentido a esse fato é o produto dessa informação, seja em vídeo, cartaz, mini-história, mini-narrativa, portfólio ou inventário.

*d) O que é Documentação Pedagógica?*

Os estudos e as pesquisas sobre Documentação Pedagógica (FOCCHI, 2020; MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017; MARQUES, 2015) têm demonstrado que esse conceito se constitui como um processo, uma reflexão, uma estratégia pedagógica, ou seja, a Documentação Pedagógica não é algo físico, e sim uma práxis reflexiva:

[...] a documentação não é o projeto, nem a experiência; é algo além, a elaboração da experiência que faz emergir o sentido do vivido, o conhecimento do processo e o referencial teórico-metodológico da ação. Documentação não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas, em síntese, um processo de reflexão sobre a prática e de formação contínua (MARQUES, 2015, pp. 4-5).

Assim, a Documentação Pedagógica é uma estratégia do trabalho pedagógico que envolve modos de fazer, de refletir, de pensar, de arquitetar, de compreender o cotidiano pedagógico, e esse processo, enquanto conceito, constitui-se como uma didática da contextualização e inclui vários atores, situações, reflexões, mudanças e retomadas da prática.

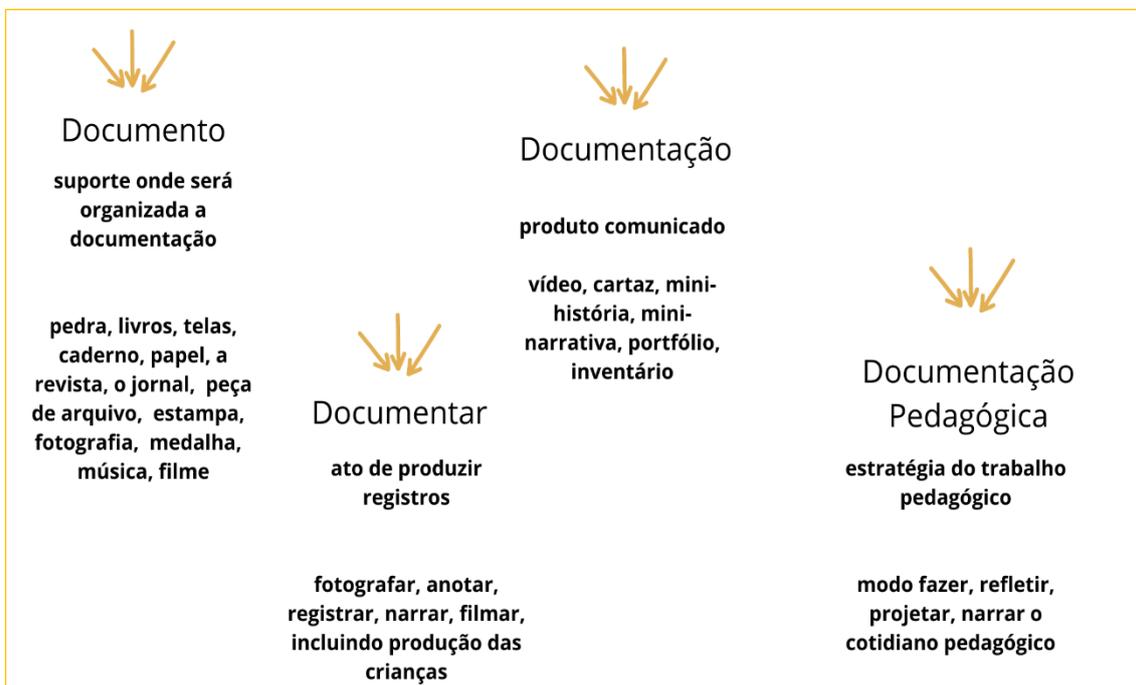


FIGURA 1 Mapa inspirado na síntese produzida por Fochi (2020).

FONTE elaboração da autora.

## Sobre Documentar na Educação Infantil

Desde 2005, quando entrei na Educação Infantil, o registro escrito se tornou uma exigência da atividade docente. Não usávamos a nomenclatura “documentação”, era comum entre nós, professores, chamarmos de *caderno de registro* ou *registrar* as atividades, de uma forma geral. Atualmente ele continua sendo um material muito importante, mas seu valor se transformou, principalmente a partir do momento em que os estudos sobre a Documentação Pedagógica passaram a ser considerados como tema e a ser desenvolvidos na formação do docente em serviço.

Compreender a importância do ato de documentar colaborou para o entendimento da prática pedagógica que acontece no dia a dia, na sala de aula, sobre o registro, a análise e reflexão que faz parte desse cotidiano, na qual a

integração entre prática, teoria e saber da experiência são levados em consideração e tangem a relação do pensar, fazer, experienciar, narrar, sem hierarquias.

A documentação, enquanto forma de comunicar, é uma criação, uma produção baseada em recortes e escolhas dos acontecimentos do cotidiano da Educação, no caso, da Educação Infantil, e que anuncia e revela as concepções de criança, de infância, de escola, de espaço/tempo, de avaliação, de pedagogia, de docentes, de formadoras(es) que estão sendo assumidas. E a partir disso percebe-se a diversidade de documentação que pode ser praticada, inventada, criada, elaborada, desenvolvida na forma de vídeos, painéis, fotografias, ilustrações, desenhos, cartazes, mini-histórias, narrativas, pipocas pedagógicas, murais, portfólios, *podcasts*, inventários, entre outros.

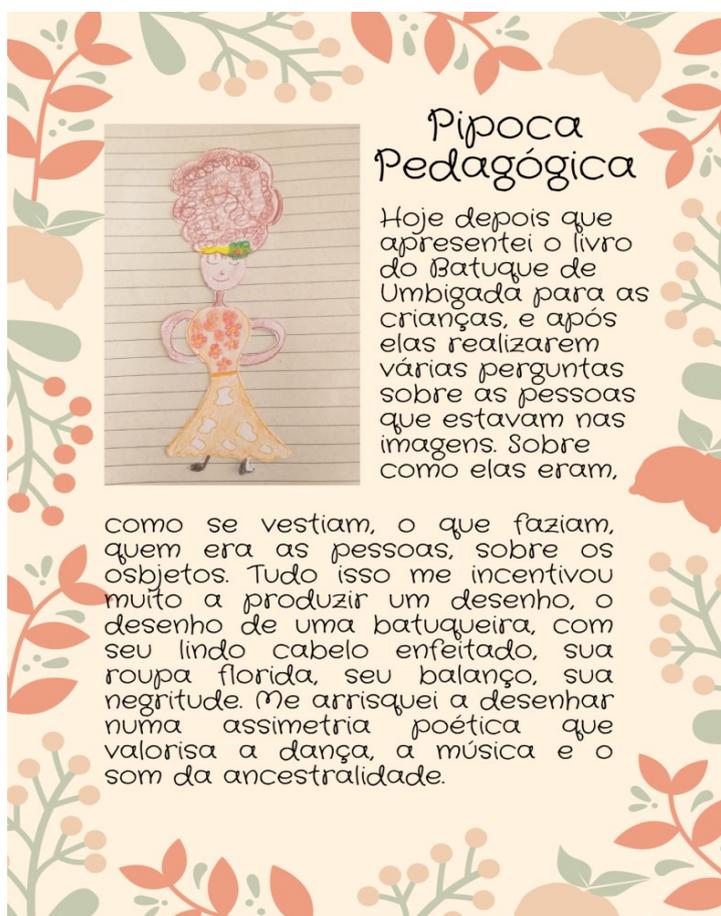
Por trás do meu modo de produzir documentação há uma visão de criança e Educação Infantil que pensa os detalhes, as experiências estéticas, as explorações, as percepções, os sentires e os sentidos. Dessa maneira, existe uma investida e um foco na busca dos pormenores, das particularidades, das minúcias, peculiaridades dos acontecimentos e no jeito como eu escuto as crianças. Esse tipo de visão de trabalho está atravessado pelo conceito de Documentação Pedagógica, mas também é baseado na concepção do “paradigma indiciário”, proposto por Carlos Ginzburg<sup>38</sup>, como método que desperta o olhar do sujeito investigador para os detalhes, para as pistas, os rastros e os indícios que testemunham a potência das crianças pequenas e da docência, na Educação Infantil.

Tenho usado vários tipos de documentação, físico ou digital, para comunicar esse cotidiano infantil, como: portfólios, inventários, mini-histórias,

---

<sup>38</sup> Sobre o autor ver: “História e paradigma Indiciário”, por Pe. Cláudio Fernandes. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/historia-paradigma-indiciario.htm>>. Acesso em: 6 set. 2021.

registro escrito, fotográfico, vídeos, *podcasts*, *padlets*<sup>39</sup>, desenhos, pipocas pedagógicas, murais, exposições, narrativas, mini-narrativas, foto-narrativas, desenhos narrativos, *e-books*, mapas, cartografias, cartazes, fichários, memoriais, cartas, relatos, livretos.



**FIGURA 2** Exemplo de Pipoca Pedagógica (2021).

**FONTE** Arquivo pessoal da autora.

Na ocasião esboçada no registro da Figura 2, realizei uma documentação sobre a minha reação diante de uma situação vivenciada com as crianças no contato delas com uma proposição pedagógica relacionada a uma manifestação popular que acontece na região do Médio Tietê, nas cidades de Piracicaba, Tietê

<sup>39</sup> O *Padlet* é uma ferramenta *on-line* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia.

e Capivari, estado de São Paulo. Essa forma de registro é conhecida como “pipoca pedagógica”, um subgênero da narrativa, mas cujo estilo foi criado para dar conta daqueles acontecimentos que brotam no cotidiano, daqueles episódios que são brevemente relatados em conversas de corredor de escola, ou em reunião de professoras(es). Trata-se de um gênero que se aproxima mais do literário do que do texto técnico.

Terra e Prado (2016) afirmam que o propósito da pipoca pedagógica é o de produzir registros escritos sobre as experiências que afetam os educadores e que não estão exatamente relacionados à prática pedagógica, algo como uma forma de registrar os saberes da experiência a partir dos conhecimentos. Produzir pipocas pedagógicas é um modo de refletir sobre o trabalho docente e que permite compartilhar essas reflexões com outros profissionais.

### **A documentação como Memória e a relevância do Arquivo**

A documentação pode se constituir como um memorial, uma “memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante” (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 417). Quando realizamos a documentação, estamos produzindo histórias e construindo memórias, pois esta é uma maneira de os acontecimentos constituírem marcas no mundo.

Nesse sentido, a Educação Infantil tem se constituído para mim como um espaço privilegiado de memórias e de relação afetiva e íntima com as crianças, assim como com as(os) adultas(os). Dessa forma, a documentação também é um instrumento da memória que colabora para pensar a educação que foi sendo gestada. Os caminhos da memória de uma educação potente e coletiva.

Nesse contexto, a preocupação com o local em que o material será guardado é de fundamental importância, pois, se a documentação é um

instrumento político, pedagógico e de conhecimento, ela deve ser arquivada em local privilegiado da escola, que não é o almoxarifado e muito menos o fundo do armário. A instituição educativa deve criar condições e espaços para um arquivo da documentação da ação pedagógica, visto que ele tem a possibilidade de se tornar um instrumento de pesquisa em diversos níveis, acadêmico, histórico e da memória (D'ÁVILA, 2011).

### **Considerações finais: documentação das lições aprendidas**

A documentação colabora para (re)pensar os processos, as situações e as experiências e sobre como ela se realiza durante o trabalho pedagógico. Recolher rastros e pistas faz parte do processo de produção da documentação para que esta comunique a concepção de criança, de educação infantil, de espaço/tempo, de professora da pequena infância.

Observar, documentar e interpretar permite à(ao) professora(or) refletir sobre a práxis docente e compartilhar esse conhecimento com todas(os) as(os) interessadas(os) na escola e na educação. Porque a Documentação Pedagógica, enquanto concepção e estratégia de trabalho para produzir registros, independente do suporte utilizado, mas deve estar impregnada do que acontece ao longo de todo o processo pedagógico, e não apenas do que aparece no fim da experiência. Esse processo pode conter sinais do modo como as experiências infantis são constituídas e sobre como elas podem ou não ser recolhidas na documentação. Tudo isso depende da reunião empreendida pela(o) adulta(o) – a(o) professora(or) – e pelas crianças, e normalmente corresponde àquilo que pipoca, que se destaca e se evidencia no cotidiano da prática pedagógica. O que não quer dizer que apenas a ação principal seja documentada, pois pode ser aquilo que é marginal e/ou está disfarçado nos detalhes e nos resíduos.

São produções de memórias que nos permitem compreender como fizemos e o que fizemos ao tratar do conhecimento que envolve nossa subjetividade, nossas possibilidades, teorias, referências e aquilo sobre o que estamos refletindo. A documentação não carrega a verdade absoluta, mas sim os indícios da potência dos saberes da Educação e do saber olhar, captar, fotografar, recolher, isso que depende do nosso ponto de vista pessoal acerca do que vivemos com as crianças.

## Referências

D'AVILA, Edson. A importância dos arquivos como fonte de pesquisa. *Ágora: Arquivologia em Debate*, v. 7, n. 15, pp. 5-7, 2011. Disponível em: <<https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/104>>.

FOCCHI, Paulo. O que não se vê, não existe: a documentação pedagógica como estratégia para restituir as teorias. In: 1º CONGRESSO INTERNACIONAL INTEGRANDO SABERES: PEDAGOGIA, FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. *Anais eletrônicos...* Lisboa, Portugal, 2018. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=qxPHIFQPy\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=qxPHIFQPy_c)>. Acesso em: dez. 2020.

FOCCHI, Paulo. Avaliação, registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. In: SEMINÁRIOS INTEGRADOS: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL. UFMG, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei), [on-line]. *Anais eletrônicos...* Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pbbcf8yudH0&t=4676s> 2020. Acesso em: jan. 2021.

MARQUES, Amanda C. T. Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades, Cultura Escolar e Formação de Professores. *Revista Educação Público*, Cuiabá, v. 20, n. 44, pp. 413-428, set./dez. 2011.

MARQUES, Amanda C. T. Lopes. A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: estudo de caso em pré-escola pública. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – UFSC – Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3559.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.

OLIVEIRA, Fernanda Ferreira. *Produção de sentido e experiência estética na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2017.

TERRA, Juliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pipocas pedagógicas na Educação Infantil: as conversas entre as crianças dizem muito aos educadores. *Roteiro*, v. 41, n. 1, pp. 241-258, 23 mar. 2016.

# E. M. FRIEDENREICH NO MARACANÃ: A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS DOCUMENTAIS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES

GUILHERME SANTOS GOMES  
PRISCILA RIBEIRO GOMES

**RESUMO** Este trabalho tem por objetivo apresentar a importância dos registros documentais no processo de resistência da Escola Municipal Friedenreich, localizada no bairro do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro-RJ. Buscou-se problematizar o quanto os registros escolares são fontes importantes de empoderamento dos sujeitos escolares, estabelecendo uma relação, inclusive, com a identidade desses sujeitos. Como metodologia, realizou-se, num primeiro momento, uma análise bibliográfica, com o intuito de compreender como uma instituição de ensino – a E. M. Friedenreich –, por meio de seus sujeitos escolares, resistiu à sua remoção do Complexo do Maracanã, no contexto da Copa do Mundo em 2014 e das Olimpíadas em 2016 no Brasil. Inaugurada em 1965, ela deveria ser demolida naquele momento a fim de satisfazer determinações de órgãos internacionais, visando à construção de equipamentos de apoio aos megaeventos. Todavia, os organizadores do evento não contavam com o poder de articulação e a força dos sujeitos escolares, que resistiram e, com o apoio de outros setores da sociedade civil, fizeram o Estado recuar. Num segundo momento, para abordar os conceitos de memória e identidade, optou-se por realizar consultas aos fundos documentais produzidos e acumulados sobre a escola, tais como livros, artigos e notícias relacionados à tentativa de demolição. Levando em consideração as múltiplas relações existentes no ambiente escolar, refletimos sobre como a vasta documentação disponível buscou registrar as movimentações da sociedade contra as imposições do capital e como estes registros atuaram/atuam na (re)construção identitária dos sujeitos escolares por meio do processo educativo.

**PALAVRAS-CHAVE** Escola Municipal Friedenreich; registros escolares; identidade; memória.

## Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar a importância dos registros documentais no processo de resistência da Escola Municipal Friedenreich, localizada no bairro do Maracanã, no Complexo Esportivo do Estádio do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro-RJ. A escola foi inaugurada em 28 de setembro de 1965, recebendo o nome de Friedenreich em homenagem ao jogador de futebol Arthur Friedenreich e, no âmbito municipal, foi tombada pela Lei 5.638 de 6 de dezembro de 2013. Com 10 salas de aula, quadra de esportes coberta, secretaria e refeitório, atende crianças da Pré-escola II ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Este estudo investigou os registros produzidos entre 2009 e 2013 referentes ao processo de luta para a permanência da Unidade Escolar em seu local de origem. A ameaça de demolição do prédio em que funciona essa Instituição proporcionou o despertar da sociedade, principalmente dos atores que possuem um vínculo com a Friedenreich. Consideramos que foi um período de grande materialidade na formação dos envolvidos no processo de cidadania, reconhecendo que esse processo contribuiu significativamente para a materialidade pedagógica da Instituição, fortalecendo o sentimento de coletividade e pertencimento de seus alunos.

No período, a Comunidade Escolar – representada por educadores, alunos e responsáveis – posicionou-se contra as propostas de transferência e demolição, alegando que não tinha havido nenhuma consulta prévia aos sujeitos escolares e que isso representava o cerceamento de um diálogo democrático amplo acerca do futuro daquela Unidade. O Estado agiu como um trator, por muitas vezes justificando a remoção da escola para cumprir exigências da Federação Internacional de Futebol (FIFA) e afirmando que estas não poderiam ser descumpridas.

Diante desse contexto, debruçamo-nos sobre a seguinte pergunta: Qual a contribuição dos registros documentais para a manutenção de um senso de identidade escolar? Verificando que a ressignificação de sua existência depende da dialética entre o passado e o presente, compreendemos a identidade da Instituição como um processo ativo e em constante mudança.

Os arquivos são fundamentais para recuperar a história da instituição, por isso, os documentos produzidos e recebidos no cotidiano escolar devem ser tratados como de arquivo, portanto, permanecendo disponíveis à comunidade. A não garantia dessas informações é um cerceamento do direito dos próprios sujeitos escolares, e este artigo é mais um material que visa contribuir para a sistematização das informações já disponíveis nos fundos documentais internos e externos à escola.

Trabalhar com os registros escolares nos faz refletir sobre quanto os documentos, à luz das questões presentes, colaboram para repensar o processo educativo na escola, despertando olhares sensíveis a questões que remetem à constituição dos sujeitos e de suas identidades. Percebe-se o quanto a identidade da E. M. Friedenreich é marcada pela resistência, sendo fruto de uma construção histórica. Assim, para que seja incorporada pela comunidade escolar, a identidade deve ser trabalhada a partir de uma construção efetiva, considerando a análise e a associação lógica dos processos até a atualidade.

Um dos fatores para esta articulação seria a preservação do prédio como um lugar de memórias, pois ele guarda e produz vivências imensuráveis para cada sujeito escolar. A formação de um sentimento único é fruto de uma relação íntima com o passado escolar sedimentado em uma cultura própria e histórica com a produção de traços e documentos (MOGARRO, 2005).

Entretanto, para a documentação se refletir diretamente na prática social dos indivíduos, é necessário retirá-la muitas vezes de um “arquivo morto” e fazê-

la tornar-se um mecanismo de trabalho ativo pelo corpo docente. Isso possibilita efetivamente chegar à materialidade pedagógica por meio do real uso desse arquivo, com toda a “vitalidade” que ele apresenta. Essa ação contribui para que os sujeitos da escola se sintam parte na continuidade de um grande processo a partir da (res)significação de sua condição enquanto sujeito.

### **O processo de demolição da E. M. Friedenreich**

A Escola Municipal Friedenreich está localizada na Avenida Maracanã, número 350, a poucos metros da famosa estátua do Bellini<sup>40</sup>. Sua localização geográfica foi a principal causa para todo o processo de ameaça de demolição. Seus vizinhos são os famosos Estádio Jornalista Mário filho, conhecido como Maracanã, e o Ginásio Gilberto Cardoso, conhecido como Maracanãzinho.

Em 30 de outubro de 2007, o Brasil foi escolhido, pela Federação Internacional de Futebol (FIFA), para sediar a Copa do Mundo de 2014. Para a Comunidade Escolar, a notícia foi motivo de comemoração, pois seria a primeira vez que um dos maiores eventos do mundo ocorreria no entorno das instalações da Fried, como é chamada carinhosamente a escola pelo público que a frequenta. Dois anos após a divulgação sobre a sede da Copa de 2014, o Rio de Janeiro foi escolhido como cidade-sede das Olimpíadas de 2016, proporcionando também bastante alegria para os cariocas.

Muitos questionamentos surgiam pelos agentes escolares que faziam parte daquele espaço. Perguntavam-se sobre as possibilidades dos legados que surgiriam para a escola, como uma possível reforma nas instalações, nos muros,

---

<sup>40</sup> Hilderaldo Luís Bellini, mais conhecido como Bellini, foi um grande jogador de futebol brasileiro. Dentre tantas conquistas em sua carreira, a mais emblemática foi a atuação como zagueiro da seleção na Copa do Mundo FIFA de Futebol de 1958. Sua resistência em campo e a imbatível defesa contra os adversários justificavam a posição de destaque: capitão da equipe. Foi o esportista que eternizou a tradição de erguer o troféu do título, cena imortalizada pela posição da estátua colocada em sua homenagem na principal entrada do estádio do Maracanã.

nas grades, ou mesmo a possibilidade de uma parceria entre o esporte e a educação, mostrando como é possível construir uma relação harmônica entre ambos.

Entretanto, apenas um mês após a divulgação da escolha para as Olimpíadas de 2016, uma reportagem denunciou que o projeto previa a destruição das instalações da E. M. Friedenreich como adequação às exigências da FIFA (GOMIDE, 2009). Foi o início da luta dos responsáveis, alunos e educadores pela defesa da permanência da escola em seu local de origem.

A publicação do edital de concessão à iniciativa privada pelo governo do estado do Rio de Janeiro ocorreu sem consulta à população e com a completa ausência de preocupação com legitimidade em suas ações, propondo a eliminação, além da Fried, do Parque Aquático Júlio Delamare, do Estádio de Atletismo Célio de Barros e da Aldeia Maracanã. Esses atos não democráticos visavam colocar fim a bens de uso coletivo em favor de interesses obscuros, que beneficiavam políticos corruptos e a iniciativa privada.

O apetite neoliberal se relacionava intimamente com os megaeventos por meio das Parcerias Público-Privadas (PPP), as quais movimentariam milhões de reais sem um processo licitatório transparente. E as pretendidas remoções materializavam aspirações por um espaço bastante valorizado, excluindo instituições que não proporcionariam lucros para os investidores.

As notícias acerca da ameaça de remoção mostravam a necessidade de articulação dos agentes que seriam atingidos pelo trator da corrupção, proporcionando um diálogo bastante próximo entre a Comunidade Escolar da Friedenreich e os movimentos sociais, que visavam impedir a demolição dos prédios do Complexo do Maracanã e lutavam pela não privatização do Estádio.

Com o objetivo de divulgar o risco de demolição, a comunidade escolar utilizou como primeira estratégia as redes sociais a fim de mostrar à população a

arbitrariedade cometida pelas autoridades em não ouvir os interesses coletivos. Não era possível aceitar que a realização dos megaeventos estivesse condicionada à destruição do prédio de uma escola que funcionava desde 1965 naquele espaço. Além disso, foram criados um abaixo-assinado – que alcançou mais de 3.500 assinaturas e hoje está arquivado na própria escola – e uma exposição de faixas e cartazes na porta da escola, denunciando o iminente risco (MEROLA, 2009).

Em uma das primeiras reportagens acerca da ameaça de demolição, mães, pais, professores, alunos e a própria Secretária de Educação se manifestaram em defesa da permanência da escola em sua origem. Esse primeiro evento coberto pela imprensa foi realizado no dia 6 de novembro de 2009, mostrando como a Comunidade escolar estava bem articulada em defesa de seu patrimônio (MEROLA, 2009).

Após essas movimentações, notícias a respeito da demolição não eram mais veiculadas. O estado se manteve em silêncio durante os anos de 2010 e 2011, e não mais se posicionou sobre as remoções das instituições do Complexo do Maracanã. Todos os sujeitos escolares ficaram mais tranquilos, já que não havia aparentemente mais ameaças.

Todavia, desconsiderando todas as tentativas de diálogo anteriormente empreendidas, em 22 de outubro de 2012, a minuta do edital de concessão foi divulgada, com a previsão de demolição das edificações já ameaçadas no entorno do Maracanã. O temor em perder a escola fez com que sua comunidade novamente buscasse se articular e fosse para além de seus muros a fim de defendê-la.

Em resposta aos diversos questionamentos, as autoridades utilizavam como pretexto o objetivo de tornar o estádio um centro de entretenimento, transformando a escola em duas quadras de aquecimento anexas ao ginásio do

Maracanãzinho (KONCHINSKI, 2012). Não era possível considerar válido o legado que colocaria abaixo uma escola de qualidade para dar lugar a apenas duas quadras de aquecimento. O prédio escolar não é simplesmente uma construção, há um valor simbólico bastante elevado entre suas paredes, e destruí-lo seria impedir o direito à memória a milhares de cidadãos que frequentaram e frequentam aquele espaço.

Aconteceu, então, em 8 de novembro de 2012, uma Audiência Pública planejada pelo estado para tratar sobre a concessão do Maracanã e tentar fornecer ares de legitimidade para as remoções pretendidas e para os atos ilícitos praticados pela Administração. Além dos representantes do governo estadual, estavam presentes representantes dos movimentos sociais, parlamentares, indígenas da Aldeia Maracanã e a comunidade da E. M. Friedenreich. As propostas de possível alocação provisória eram superficiais e não havia uma posição oficial por parte do município sobre onde realmente a escola seria reconstruída. A falta de diálogo e o excesso de incertezas refletiam a real situação de todo o corpo escolar.

Então, responsáveis, alunos e educadores da escola se mobilizaram com a ajuda do Meu Rio – Rede de Ação do Rio de Janeiro que acompanha e fiscaliza a atuação do poder público na cidade –, fretando quatro ônibus para a audiência. O deslocamento da Comunidade Escolar em peso para o evento proporcionou que os alunos vivenciassem uma verdadeira aula em busca por seus direitos, para além dos muros escolares. Mesmo com a presença de manifestantes, não houve uma participação democrática dos presentes e a audiência foi considerada suficiente pelo estado como validação do processo.

Dias depois, baseando-se nas contradições encontradas, o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro distribuiu na Justiça uma Ação Civil Pública que buscava evitar a demolição do prédio, garantindo a permanência da Unidade

Escolar no ano letivo de 2013. Segundo o *Jornal Extra* (2012), a ação foi fundamentada a partir de um inquérito iniciado em 2009 e finalizado em agosto de 2012, com a afirmação dos representantes do município e do estado de que não haveria qualquer intervenção no prédio escolar.

Impulsionada por dezenas de manifestações, a resistência pela não demolição da Friedenreich foi amplamente divulgada, principalmente pelas redes sociais, angariando muitos apoiadores. As remoções e as obras superfaturadas foram duas das pautas da grande mobilização coletiva iniciada em junho de 2013 no Rio de Janeiro e em São Paulo. A Comunidade da Friedenreich participou ativamente desses protestos, objetivando pressionar o governador do estado a recuar.

Finalmente, no dia 5 de agosto, após dois meses de forte pressão, o então governador à época, Sérgio Cabral, anunciou pelo Twitter a permanência da Unidade Escolar. Imediatamente as notícias foram veiculadas, transformando a pequena E. M. Friedenreich em um grande exemplo de resistência e articulação de sua comunidade escolar em defesa de uma escola pública de qualidade, reafirmando a manutenção da memória local.

## **Memória, identidade e os registros documentais**

A luta pela permanência da E. M. Friedenreich em seu local de origem rende frutos até os dias de hoje, já que os atuais alunos desfrutam de um espaço de qualidade que corria grande risco de remoção, mas, graças ao empenho dos sujeitos escolares, foi garantida a permanência nele. Pollak (1992) trabalha a memória com dois elementos constitutivos: os acontecimentos vividos pessoalmente e os vividos por tabela, a partir daquilo que a coletividade vivenciou. Então, para uma relação dos estudantes de agora com esse passado, mesmo que não muito distante, é necessário que eles sejam levados aos fatos

vividos pela comunidade para que os vivenciem por tabela e, assim, possam dar continuidade a essa memória coletiva.

Halbwachs (2006), por sua vez, afirma que nossas lembranças não estão isoladas, pois são formadas a partir de uma construção com o auxílio de recordações das demais pessoas, possibilitando que a mesma experiência passada por um, seja rememorada por outros. Se a memória individual fosse suprimida de forma total, seria impossível encontrar pontos em comum na memória dos indivíduos de uma coletividade. Dessa maneira, a memória individual necessita ser amparada pelas contribuições da memória coletiva.

Em uma escola, é comum ouvir lembranças de ex-alunos que atualmente são avós, pais, tios, entre outros laços de parentesco com a criança recentemente chegada naquele ambiente. Em virtude da memória coletiva, gerações se renovam e se relacionam de forma dialética com o lugar, proporcionando aos novos alunos visões acerca de sua nova instituição sem mesmo tê-la frequentado. Todavia, é importante considerar a singularidade das sensações vividas por cada pessoa, compreendendo que a formação da escola como única não surge artificialmente, é parte de uma construção orgânica que depende do contraste das lembranças dos outros com experiências vividas ao longo do tempo. “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada” (POLLAK, 1992, p. 201).

Mesmo após o término de seu período como aluno, a sensação de pertencimento do estudante àquele espaço é grande justamente por essa relação única estabelecida. Considerando a seletividade da memória (POLLAK, 1992), nota-se que a luta pela não remoção da escola de seu lugar de origem colaborou

para manter no prédio possibilidades de rememorações e a continuidade de uma memória coletiva.

Por outro lado, para ancorar a formação de alguma memória no espaço físico, é necessário que sejam criados registros, arquivos e celebrações que preservem o compartilhamento de sentidos e sentimentos pelos membros daquele local. Isso porque as possibilidades de identificação do sujeito com o seu lugar de memórias não são formadas espontaneamente, elas devem ser fornecidas (NORA, 1993).

Esse fortalecimento identitário é um trabalho minucioso que pode ser ressaltado a partir do estabelecimento de festividades que levem em consideração pontos importantes na trajetória da instituição. Nesse sentido, os feitos coletivos, como a relatada resistência da escola, são eventos importantes para serem lembrados a partir da própria construção do Projeto Pedagógico, fortalecendo os vínculos de aproximação entre a Unidade Escolar e sua Comunidade.

Essa prática de rememoração tem a finalidade de legitimar a construção histórica da instituição e possibilita o estreitamento de relações com seus sujeitos, pois os atuais membros precisam se reconhecer como uma continuidade de algo passado.

Goodson, no livro *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*, escrito em conjunto com Gill e publicado em 2011, ressalta que existe um duplo processo na formação da identidade, o que se manifesta no âmbito social (e se refere a contextos históricos mais amplos) e o que ocorre na esfera pessoal. Existe uma grande relação entre eles, pois a identidade social impacta a identidade pessoal, deixando marcas nas experiências de vida dos sujeitos. Nesse sentido, há o fortalecimento de vínculos, pois a assunção de novas práticas surge a partir de

um relacionamento dialético entre identidade coletiva e identidade individual (GOMES, 2013).

No caso da Escola, interessa-nos pensar o quanto essa identidade social pode impactar identidades individuais, por meio da prática de rememoração. Os benefícios trazidos a partir do exercício dessa aproximação evidenciam o lugar dos registros como componentes importantes na constituição dessa história, apontando a necessidade de preservá-los.

Assim, deve-se considerar as singularidades na formação da identidade de cada unidade escolar a partir das múltiplas relações que são vividas somente naquele lugar. Como uma instituição pública municipal, a Friedenreich está submetida a uma estrutura hierárquica com diversas determinações, todavia, é constituída por uma comunidade escolar que detém autonomia para analisar em conjunto as consequências geradas por tais determinações, podendo ou não concordar com elas e buscar um diálogo a fim de solucionar possíveis problemas.

No caso da demolição do espaço escolar, mesmo não tendo sido consultada, a Comunidade interveio nas decisões unilaterais e buscou ser ouvida democraticamente por representantes do Estado. Isso mostra como cada instituição possui sua especificidade formada em um contexto que aproxima cada escola com seu público, conseqüentemente, construindo identidades distintas.

Assim, o trabalho de guarda e conservação dos registros documentais deve, considerando as seletividades da História e da memória, ser garantido em função do acesso pelo corpo escolar a essas informações, a fim de colaborar organicamente com a formação da escola. Dessa maneira, a instituição que se colocou contra as imposições do Capital e resistiu bravamente no Maracanã deverá garantir que as narrativas sobre tais eventos estejam disponíveis para a sociedade e sejam frequentemente lembradas.

Nesse sentido, não se pode reduzir as funções da escola a atos simples e rápidos, os quais, na verdade, são complexos e demandam uma produção documental bastante extensa. Esses processos são materializados em diversas documentações que deverão ser constantemente avaliadas e, se for o caso, preservadas, visando fornecer bases de sentido ao presente. Porque, como afirma Pereira (2007, p. 87), “[a] recuperação do passado se faz com documentos, premissa inquestionável na tarefa do historiador, e sabemos que o pesquisador vai ao passado com questões levantadas no presente”. Assim, o arquivo deve levar ao pesquisador respostas aos questionamentos surgidos, resgatando caminhos percorridos por meio de uma reconstrução histórica e orgânica.

Yves Chevallard (1991) afirma que há tantas culturas escolares quantas são as instituições de ensino, pois cada escola possui a capacidade de produzir sua própria cultura. Gomes (2013), ao estudar as memórias deixadas pelos registros escolares, reitera – a partir das concepções de Viñao-Frago (1995) e Escolano Benito (2000) – a importância dos elementos *espaço* e *tempo* como estruturantes da cultura escolar. A autora destaca ainda que a cultura escolar traz consigo uma memória que nos conduz às representações de um dado espaço e tempo que não são neutros, e que nos induzem a determinados processos históricos em construção.

Dessa forma, Mogarro afirma que as escolas são estruturas complexas, e as pessoas, a partir de uma relação de poder e comunicação, transmitem e apreendem cultura ao mesmo tempo que são produtoras desta (2005). Essa relação entre a escola e seus sujeitos é singular e demanda uma análise arquivística própria, que considere os saberes ligados à produção documental da instituição.

## Considerações finais

A resistência dos sujeitos da Escola Municipal Friedenreich pela permanência no Maracanã colaborou para a ressignificação da própria Instituição em relação ao espaço que ocupa. Além disso, a vitória da escola mostrou à sociedade a grande capacidade de resistência de uma pequena instituição frente aos interesses do grande capital. Educar para além dos muros que circulam o espaço escolar foi uma opção da comunidade, que se articulou objetivando defender um direito coletivo.

Assim, a preservação e a incorporação da documentação produzida no projeto pedagógico colaboram para uma prática dialética que relaciona os novos agentes integrantes do ambiente com a história do lugar. E, nesse sentido, a utilização do arquivo como um mecanismo de fortalecimento da identidade possibilita o compartilhamento de memórias, fornecendo lógica ao presente e o sentimento de continuidade de um processo iniciado anteriormente.

## Referências

BIENENSTEIN, Glauco *et al.* Apropriação privada versus resistência popular: disputas em torno da reforma do Maracanã. In: XVI ENANPUR – Desenvolvimento, Planejamento e Insurgências, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (Anpur), Belo Horizonte, Brasil. *Anais...* Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://anpur.org.br/xvienanpur/sobre-o-evento.html#local-de-realizacao>>. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Trad. Claudia Gilman. Buenos Aires: Editora Aique, 1991.

ESCOLANO BENITO, A. *Tempos y espacios para la escuela – ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

GOODSON, Ivor; GILL, Scherto. *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*. Nova York: Peter Lang Publishing, 2011.

GOMES, Priscila Ribeiro. *Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250810>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GOMIDE, Raphael. Projeto do Maracanã para a Copa prevê destruição de escola-modelo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 nov. 2009. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0411200928.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2021.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

KONCHINSKI, Vinicius. Projeto de privatização do Maracanã prevê demolição de escola pública “modelo”. *Uol Copa*, Rio de Janeiro, 29 out. 2012. Disponível em: <<https://copadomundo.uol.com.br/noticias/redacao/2012/10/29/projeto-de-privatizacao-domaracana-preve-demolicao-de-escola-publica-modelo.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2021.

MAGALHÃES, Luiz Ernesto. Concessão do Maracanã devolverá ao estado menos de 30% do que foi investido na reforma. *O Globo*, Rio de Janeiro, 22 out. 2012. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/concessao-do-maracana-devolvera-ao-estado-menos-de-30-doque-foi-investido-na-reforma-6474925>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MEROLA, Ediane. Pais e alunos protestam contra a demolição de colégio no Maracanã. *Jornal Extra*, Rio de Janeiro, 6 nov. 2009. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/paisalunos-protestam-contra-demolicao-de-colegio-no-maracana-194282.html>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO impede demolição da Escola Municipal Friedenreich. *Jornal Extra*, Rio de Janeiro, 27 nov. 2012. Disponível em: <<https://extra.globo.com/esporte/ministerio-publico-impede-demolicao-da-escola-municipal-friedenreich-6843230.html>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 5, n. 10, pp. 75-100, jul./dez. 2005.

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

OLIVEIRA, Fabrício *et al.* A reforma do Estádio do Maracanã para a realização da copa do mundo 2014: impactos sociais e urbanos. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (Anpur), Belo Horizonte, Brasil. *Anais...*, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://anpur.org.br/xvienanpur/sobre-o-evento.html#local-de-realizacao>>. Acesso em: 6 set. 2021.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 11, n. 2, pp. 85-90, maio/ago. 2007.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, pp. 200-212, 1992.

VINÃO FRAGO, Antonio. A historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, pp. 63-82, 1995.

# POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS AÇÕES EDUCATIVAS DO ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE

MICHELLE MÁRCIA COBRA TORRE

**RESUMO** O artigo discute algumas possibilidades, bem como os desafios, da educação pelo patrimônio cultural em instituições arquivísticas, com base nas relações entre educação, patrimônio e identidade. Serão apresentadas ações educativas realizadas pelo Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH) com o objetivo de mostrar que os arquivos, a partir de seu lugar institucional, de suas vivências e de seus debates próprios, são capazes de contribuir para os processos educativos. Busca-se evidenciar que a relação entre o acervo documental e a sociedade se estabelece pelo diálogo entre o passado e o presente, assim como a apropriação da cidade ocorre por meio das múltiplas relações entre seu território e seu acervo documental. Dentre as ações educativas desenvolvidas pelo APCBH, serão destacadas duas, a saber: 1) Uso de documentos em sala de aula; 2) Exposições Virtuais do APCBH. A primeira ação é voltada para professores, monitores e estudantes de graduação com o objetivo de discutir as potencialidades do acervo arquivístico para a sala de aula. A segunda, além de ter o intuito de fortalecer as ações de difusão cultural e de educação patrimonial da instituição, visa disponibilizar o acervo do APCBH aos cidadãos, de forma contextualizada. A série Exposições Virtuais: Cartografia Histórica das Regionais, que vem sendo desenvolvida em etapas pelo APCBH, tem o objetivo de estabelecer um diálogo entre a instituição de guarda e a sociedade, mais especificamente os estudantes de ensino fundamental, de modo que esses atribuam sentido ao acervo e se apropriem dele, exercendo, assim, a sua cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE** Arquivos; educação patrimonial; APCBH.

O artigo propõe discutir as possibilidades e os desafios de ações educativas em instituições arquivísticas. As reflexões aqui desenvolvidas se baseiam na experiência do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH), o qual, desde a sua fundação, dedica-se a desenvolver atividades dessa natureza. A instituição foi criada em 1991 e, logo dois anos mais tarde, o Arquivo Público dava início às suas ações educativas. A primeira iniciativa foi o desenvolvimento do projeto “Arquivo Vivo – Uma Proposta Educativa”. O

intuito dessa proposta era convidar o público estudantil a conhecer o Arquivo, que era apresentado pela equipe de técnicos da instituição, com a divulgação de seu acervo. A partir daí, outras ações educativas foram sendo desenvolvidas, como a produção, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, do material pedagógico *Belo Horizonte: imagem e memória*, que era composto por *slides* com imagens da cidade para distribuição nas escolas. Ao longo desses anos, muitas outras ações educativas surgiram no APCBH, que tem se dedicado a construir uma ponte entre a instituição e a sociedade, por meio da Educação.

O papel dos arquivos, em sua essência, é recolher, tratar, preservar e organizar a documentação que lhe é conferida para custódia, bem como viabilizar o acesso da coletividade a ela. Porém, o desenvolvimento de outras atividades, sobretudo voltadas para o campo da Educação, é capaz de reforçar os laços da instituição com a sociedade, de forma que os arquivos também passem a cumprir outro papel, de dimensão cultural e educacional. Contemporaneamente, os debates sobre as possibilidades de intervenções educativas em instituições arquivísticas têm ganhado corpo, devido à crescente demanda social por essas atividades, bem como ao adensamento das discussões no campo da Arquivologia.

Segundo Heloísa Liberalli Bellotto (2014), hoje os arquivos são reconhecidos pela sociedade como multifacetados, pois custodiam acervos diversificados e para fins variados, que permitem compreender as identidades culturais das comunidades, suas histórias e as relações entre os cidadãos e o Estado. Dessa forma, as funções desempenhadas pelos arquivos vão além das funções de organizar e conservar os documentos, e estão relacionadas à aproximação com o público em geral. Essas funções dizem respeito à cidadania e à busca da população por sua identidade cultural e por seu patrimônio histórico-cultural. Nesse sentido, “trata-se do uso popular do arquivo,

especificamente, o do arquivo histórico, como detentor que é do patrimônio documental comum da sociedade na qual se insere” (BELLOTTO, 2014, p. 133). Ressalte-se a função de mediação cultural, que os arquivos podem exercer, em especial, em relação a ações voltadas para os públicos escolares.

Há múltiplas possibilidades de apropriação dos acervos custodiados pelos arquivos, as quais podem se realizar por meio de atividades culturais diversas, como palestras, oficinas, exposições físicas ou virtuais, visitas mediadas, publicações, dentre outras. O diálogo do arquivo com a sociedade propicia uma reflexão sobre o caráter educativo dos arquivos, assim como possibilita que novos públicos, para além dos pesquisadores, sejam atingidos pela instituição, sendo sensibilizados para a importância da preservação e da valorização do patrimônio documental da cidade, do estado e/ou do país. Por isso, desenvolver atividades que dialoguem com públicos diversos propicia que as instituições arquivísticas sejam consolidadas como espaços culturais, educacionais e de promoção da cidadania.

Desse modo, acredito que as instituições arquivísticas têm um grande desafio, que é contribuir para processos educativos. Para isso, devemos refletir sobre alguns pontos em jogo e nos perguntar: Quais são as possibilidades que os arquivos têm? O que as instituições escolares esperam dos arquivos? Além disso: O que os arquivos querem hoje? Quais relações querem estabelecer com as sociedades em que estão inseridos?

Observo que, mais do que nunca, as instituições arquivísticas desejam se aproximar da sociedade, seja por meio de ações de difusão cultural ou ações educativas. E é essa relação que irá gerar sentido para a existência e a continuidade dessas instituições. Dessa forma, é essencial que os arquivos se mostrem para suas comunidades, mostrem seus trabalhos e suas potencialidades de diálogos com essas comunidades. Então, devemos nos perguntar: O que as

comunidades podem esperar desses lugares? Como construir essa ponte entre o Arquivo e a comunidade?

Para início de conversa, podemos responder mostrando que temos – e aqui falo como profissional que atua no APCBH – muito a oferecer no que diz respeito à construção de narrativas que contêm outras histórias daquela comunidade, histórias que serão muito mais significativas para ela e com as quais ela se identifique. Essa função, ou melhor, funções para as quais os Arquivos se voltam dizem respeito à cidadania e à busca da população por sua identidade cultural e por seu patrimônio histórico-cultural. Por isso é de suma importância preservar a documentação, com a manutenção cuidadosa do acervo, e exercer o papel de gestor do que será preservado, além de todas as demais funções que um Arquivo, no caso, municipal, deve exercer por lei.

E são as ações de difusão cultural e de educação que a instituição exerce que a levam a sair do âmbito do poder administrativo, a que está subordinada, para se dar a conhecer pela comunidade. Quantas vezes ouvi as pessoas perguntarem surpresas – Arquivo, que arquivo? –, quando me referia ao APCBH. Sendo assim, é de suma importância fazermos essa aproximação.

A partir dessas considerações, vamos discutir duas ações educativas desenvolvidas pelo APCBH, que tem sob a sua custódia a documentação produzida e recebida pela Prefeitura e pela Câmara Municipal de Belo Horizonte. A instituição promove palestras, encontros de formação, visitas mediadas, oficinas, cursos de formação, exposições e publicações. Além disso, possui uma revista científica, voltada para a publicação de artigos sobre a cidade. O APCBH também participa da Semana Nacional de Arquivos, que é uma boa oportunidade de se aproximar da sociedade e se deixar conhecer por ela.

Como arquivo municipal, o APCBH possui um acervo documental que diz respeito à cidade, bem como à história e à sociedade locais. Sendo assim, o

patrimônio documental sob sua guarda possui várias possibilidades para ações voltadas para a cidade, o território local, sua comunidade e sua história. O objetivo das ações educativas atualmente desenvolvidas por ele é estabelecer relações entre o território e o acervo documental. É importante lembrar que o patrimônio cultural, particularmente os documentos do arquivo, no caso que falamos aqui, contribuem para a construção da percepção histórica do território.

O APCBH é um arquivo que guarda a documentação referente à cidade e aos bairros. Como as primeiras experiências de vivência coletiva das pessoas se dão na cidade e nos bairros, é essencial para a instituição atentar para essa questão. Dessa forma, trabalhar com documentos referentes à cidade e aos bairros, no que se refere às ações educativas, possibilita que haja uma identificação do estudante, pois trata-se de locais onde eles vivem e pelos quais circulam. Então optamos por trabalhar com documentos que dizem respeito ao bairro ou à região em que o estudante vive e estabelece suas relações.

Ressalto que a concepção de educação pelo patrimônio cultural, seguida pelo APCBH, tem como objetivo, para além da sensibilização e da conscientização da preservação e valorização do patrimônio documental, o uso de seu acervo com fins educativos. Busca-se trazer documentos diversos, possibilitando que se construa um entendimento mais amplo de como a cidade ou o bairro era antes e quais foram os percursos que levaram à sua configuração atual. Essa identificação e essa percepção histórica do território despertam questionamentos e a possibilidade de reflexão e construção de memórias e exercício da cidadania.

Nesse contexto, o APCBH vem promovendo a ação educativa “Oficina de Uso de Documentos em Sala de Aula”, voltada para professores do nível básico de ensino, monitores e estudantes de graduação. A proposta de uso de documentos tem o intuito de incentivar o uso de acervos arquivísticos como

recursos didáticos para o ensino de história, permitindo pensá-la como uma construção, feita a partir de seleções, segundo o olhar e os questionamentos de cada tempo presente. Ainda, parte-se da concepção da história-problema, tendo os documentos arquivísticos como fontes. O objetivo da oficina é auxiliar o professor de ensino básico a desenvolver práticas pedagógicas de educação pelo patrimônio cultural, utilizando os documentos arquivísticos como recursos didáticos para o conhecimento histórico. Desse modo, nessa oficina, são abordados procedimentos metodológicos da pesquisa histórica, visando possibilitar aos alunos compreenderem qual o lugar social e institucional de produção dos documentos que estão sendo trabalhados.

O uso de fontes documentais possibilita aos estudantes a introdução ao pensamento histórico, levando a uma autonomia intelectual e à análise crítica da sociedade em uma perspectiva temporal. Mas, vale ressaltar, sempre tendo em mente a diferenciação do uso de documentos por um historiador e o uso para o ensino de história. Por exemplo, o documento pode ser usado pelo professor para suscitar uma situação-problema, ou seja, como um instrumento motivador da discussão.

Dessa forma, o objetivo das oficinas de uso de documentos em sala de aula, desenvolvidas pelo APCBH, é pensar propostas pedagógicas de usos de documentos históricos envolvendo problematização, investigação e reflexão sobre o objeto. É de suma importância a abordagem de problemáticas da atualidade, de forma que passado e presente estejam em diálogo, buscando a geração de sentido e de novos significados para o patrimônio documental da cidade. Ressaltamos que, para além da discussão sobre leitura documental e problematização do documento, também são trabalhadas com os professores as concepções de diferentes suportes, gêneros e formatos documentais.

As oficinas são temáticas e partem de problemas atuais vivenciados pela cidade, como, por exemplo, a questão da relação de Belo Horizonte com os rios, a mobilidade urbana, bem como outros temas relacionados ao cotidiano dos estudantes. São selecionados documentos que pertencem ao acervo do APCBH, e pretende-se, com base nessa documentação, desenvolver competências de interpretação do patrimônio documental, levantar questionamentos sobre as mudanças ocorridas na cidade ao longo do tempo, as políticas públicas e as formas de intervenção que tanto cidadãos quanto o poder público podem propor, buscando soluções e o exercício da cidadania.

Os documentos sob a guarda dos arquivos foram produzidos sem fins pedagógicos, e apenas pelo intermédio do educador eles se convertem em recursos didáticos privilegiados do ensino de história, de geografia e demais disciplinas. Para tanto, faz-se necessário estabelecer relações entre teoria e metodologia da disciplina – no caso, história – com as práticas de ensino. Ao utilizar os documentos arquivísticos como recursos didáticos, deve-se realizar uma série de ações que se relacionam aos procedimentos de pesquisa histórica, com a construção de um problema, a leitura crítica das fontes e da historiografia, e a elaboração de uma narrativa com clareza da abordagem proposta pelo professor. Em uma articulação entre a metodologia da história e o ensino de história, deve-se pensar a pesquisa não como a busca por informações, mas sim como uma investigação, com questões e formulação de um problema, delimitação de um objeto e leitura crítica de fontes variadas. Cabe ao professor selecionar as fontes e elaborar as questões que orientem os estudantes de acordo com o nível de ensino.

Nesse sentido, a oficina do APCBH tem o intuito de trabalhar com os professores e estudantes de licenciatura a questão da seleção dos documentos arquivísticos, pensando seus diferentes suportes, gêneros e formatos, além de

atentar para a relação das práticas de ensino com a metodologia da história, discutindo questões como a escrita e a construção da história, bem como suas relações com a memória, o esquecimento e o poder. Conforme Hermeto e Pereira, “além das questões pedagógicas e historiográficas, é preciso pensar em um processo de formação que se (pre)ocupe com uma melhor reflexão teórica, inclusive, que esteja disposto a enfrentar a relação entre ensino de história e teoria da história” (HERMETO; PEREIRA, 2012, p. 348). Dessa forma, deve-se pensar na aproximação do conhecimento histórico com as práticas cotidianas dos alunos, relacionando ensino de história com cidadania.

Para pensar em uma aproximação entre o ensino de história, o presente do aluno e a questão da cidadania, a proposta da oficina é baseada nos ensinamentos do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, que nos mostra que ensinar exige respeito aos conhecimentos dos educandos. Assim, a escola tem o dever de respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também precisa saber utilizar esses conhecimentos, relacionando-os ao ensino dos conteúdos. Na oficina ressaltamos, então, como o problema e o objeto de investigação podem ser elaborados, a partir da realidade cotidiana e do entorno dos estudantes. Vale destacar o que o educador diz em *Pedagogia da autonomia*:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2016, pp. 31-32).

Além dos ensinamentos de Paulo Freire, a oficina do APCBH também considera de suma importância o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nele sugere-se que o professor trabalhe com os estudantes à luz da resolução de problemas, de questões, pensando no sujeito e no seu lugar

no mundo. Pensar a agenda local e as especificidades de cada região também são pontos de interesse que aparecem no documento. Dessa forma, os estudantes devem ser instigados a conhecer o mundo em que vivem e a se tornar agentes de transformação dessa realidade.

Nessas oficinas, os professores e os estudantes de licenciatura são instigados a construir propostas pedagógicas que serão levadas aos alunos em sala de aula. Tais propostas incluem diversos procedimentos que podem ser usados na prática pedagógica com os documentos, de modo a levar os alunos a compararem, observarem, descreverem, interpretar e elaborarem sínteses e perguntas. Para isso, a oficina conta com uma rica variedade de documentos, de linguagens, suportes e formatos variados.

Além disso, trabalhar com as fontes históricas possibilita mostrar aos alunos que a interpretação histórica é uma construção social, elaborada por homens em determinados momentos e contextos. Além disso, entende-se que os documentos só adquirem significado a partir de olhares, questões e problemáticas que lhes são colocados, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre presente e passado. Dessa forma, o uso de documentos históricos como recurso didático possibilita ensinar história pautando-se na teoria e na metodologia da história.

Além das oficinas, o APCBH já produziu diversas exposições físicas e virtuais baseadas em um trabalho de pesquisa profundo e reflexivo com seu acervo. O projeto de exposições da instituição é fruto de pesquisa de sua equipe técnica, que procura divulgar para a sociedade a riqueza e a diversidade do acervo, que inclusive está disponível para consulta.

Neste artigo, destacamos a “Série Exposições Virtuais: Cartografia Histórica das Regionais de Belo Horizonte”. Essa cidade mineira é dividida em nove regionais administrativas, formadas por bairros e que possuem

características aproximadas, como modo de ocupação, por exemplo. O objetivo do projeto é produzir uma exposição para cada regional da cidade e levar a exposição para escolas de Ensino Fundamental.

As exposições podem ser vistas como uma oportunidade para estudantes e professores da Educação Básica conhecerem uma amostra de documentos de sua regional, bem como os principais marcos da ocupação do território da regional e as características do transporte, das habitações, da indústria, do comércio e dos serviços que fizeram e ainda fazem parte da história da cidade, elementos importantes para que a comunidade escolar possa fazer uma análise crítica da extensão e da efetividade da cidadania nesse espaço.

A seleção dos documentos é realizada no acervo do APCBH, partindo-se de temáticas pertinentes aos problemas atuais da cidade, como moradia, transporte, meio ambiente, ocupação urbana, dentre outros. São selecionados cerca de cinco documentos cartográficos sobre cada temática, e eles devem dialogar com outros que são iconográficos ou textuais, de forma que professores e estudantes possam ter uma visão da variedade documental do acervo da instituição, além da oportunidade de trabalharem diversas linguagens.

Ressaltamos que, ao desenvolver as ações que visam ao diálogo com a comunidade escolar, é essencial que a instituição arquivística acompanhe as discussões relativas à Educação e domine as informações de documentos pedagógicos importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois eles serão o suporte para a realização de procedimentos que sejam significativos para o público em questão.

Atividades como as que foram aqui apresentadas podem ser consideradas como ações que reforçam os laços de parceria entre as instituições arquivísticas e a comunidade escolar, na busca de difusão de conhecimentos e de formação de professores e estudantes que valorizem a memória, o patrimônio, a educação e a

cultura das cidades. Defendemos que atividades assim, que se dediquem a uma aproximação entre os arquivos e as escolas, tornem-se cada vez mais constantes no cotidiano escolar, pois elas garantem às instituições arquivísticas um papel social de relevância para a construção da cidadania, bem como despertam nos jovens a sensibilidade e a consciência para a preservação dos acervos, que contam sobre a história de seu bairro e de sua cidade, ou seja, sobre uma história da qual eles também fazem parte e se identificam.

Pelo exposto neste artigo, pode-se concluir que os arquivos são capazes de contribuir em processos educativos – escolares e não escolares –, agregando novas questões e novas abordagens a antigos problemas. Para que isso se realize, é fundamental que cada instituição se compreenda não como único ator desses processos, mas como um dos participantes que desenvolve a cena. Para tanto, é preciso que a instituição arquivística reconheça os lugares sociais e as especificidades dos sujeitos com quem interage, bem como a legitimidade das diversas demandas deles. Além disso, que ela considere, ao projetar e desenvolver ações, as inúmeras mediações que perpassam os saberes por ela produzidos e, especialmente, as múltiplas possibilidades de apropriações dos acervos que custodia.

Uma contribuição central da educação pelo patrimônio cultural para o desenvolvimento das ações educativas em arquivos é a compreensão de que o público-alvo delas, em última instância, são os sujeitos do processo de valorização e preservação dos bens culturais – e que esse processo é dinâmico e interminável. Por isso, os acervos documentais, como parte do patrimônio cultural de uma dada coletividade, não podem ser desvinculados desses sujeitos nos projetos educativos, tratados como objeto em si mesmos, com importância independente da relação que têm com suas comunidades de origem. Cultivar a relação entre esses dois polos – acervo e comunidade –, fortalecendo os elos de

pertencimento e de identidade, pode contribuir para a atribuição de valor simbólico aos arquivos e para a ampliação do entendimento da noção de cidadania.

Levar em consideração o processo de construção de capacidades de leitura de registros históricos – aqueles que constituem a essência dos acervos documentais – e possibilitar uma leitura mais densa e diversa da história regional e local são, por sua vez, contribuições fundamentais do ensino para o desenvolvimento de ações educativas nas instituições arquivísticas.

Ações que propiciem o uso didático do acervo sob a custódia dos arquivos possibilitam que essas instituições sejam vistas como fontes educativas, que possam informar e formar a comunidade, segundo as demandas e os projetos desta, o que também é uma oportunidade para que os arquivos contribuam de modo original e significativo, desenvolvendo e apresentando novos materiais para a comunidade escolar, que poderá abordar temáticas diversas, para além da história e da geografia, dialogando com problemas atuais das cidades. Nos arquivos públicos, por exemplo, há diversos documentos sobre obras relacionadas à mobilidade urbana e a serviços de infraestrutura, como o saneamento básico, assim como obras e demandas da sociedade relativas ao meio ambiente. Temas como ocupação urbana, tipos de moradia, desenvolvimento industrial e econômico, abastecimento, saúde, educação, políticas públicas para moradores de rua, assim como festas e eventos diversos de uma região podem ser abordados com base na documentação encontrada em arquivos públicos.

Nesse sentido, as instituições arquivísticas podem pesquisar e relacionar esses conjuntos documentais, tornando-os disponíveis para a comunidade escolar. Um trabalho em parceria entre professores e técnicos de arquivos para a preparação desses materiais possibilitaria uma troca de vivências, informações e abordagens pedagógicas muito mais ricas para os estudantes. Além disso, a implantação de projetos de cooperação entre arquivos e escolas, como laboratórios para o desenvolvimento de uso de documentos em sala de aula, é

um desafio que pode levar a bons resultados para a sociedade e que vai formar pessoas cada vez mais conscientes em relação aos seus deveres e direitos, ou seja, futuros cidadãos atuantes.

Por fim, vale lembrar que os arquivos são fundamentais para a transmissão da cultura de uma sociedade, e sua função está para além do uso administrativo e de pesquisas acadêmicas. Como foi mostrado, aproximar a comunidade dos arquivos envolve diversas ações no campo da educação pelo patrimônio cultural, sendo que também se pode considerar como função dos arquivos refletir sobre sua condição patrimonial, o que implica diversos sujeitos sociais e suas demandas cidadãs, numa dimensão ética, política, educativa e social.

## Referências

- BELLOTTO, Heloisa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2004.
- BELLOTTO, Heloisa Liberalli. *Arquivo: estudos e reflexões*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- HERMETO, Miriam; PEREIRA, Mateus H. de Faria. O ensino de História entre trajetórias e epistemologias: o desafio cotidiano de articular teoria e prática na formação do professor de História. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa, v. 27, pp. 337-351, jul./dez. 2012.
- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. Trad. Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão et al. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, pp. 135-155, 2008.
- PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009

# DOCUMENTOS POPULARES DA UNEAFRO-BRASIL, UM ARQUIVO DE LUTAS ANTIRRACISTAS

ADRIANO SOUSA  
JEAN M. C. CAMOLEZE

**RESUMO** Este trabalho tem como intuito apresentar a formação e organização do arquivo da União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora (UNEafro-Brasil) e sua importância na difusão dos diversos movimentos que agregam militantes da luta antirracista, da causa das mulheres, da defesa da diversidade sexual e de gênero e do combate a todos os tipos de discriminação e desigualdades sociais, por meio da Educação Popular e Libertária. A UNEafro é um movimento social fundado em 2009 e tem em sua gênese a busca pela implementação das Ações Afirmativas em favor dos que são marginalizados pelas ações do Estado, pelo racismo estrutural e/ou que sofrem com a exploração causada pelo capitalismo. Dentro dessa vertente, a luta contra o genocídio da população negra foi pauta preponderante tanto para a formação política quanto para o vestibular da juventude negra e periférica dos principais centros urbanos dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Nesse aspecto, a UNEafro criou uma organização horizontal por meio da articulação de núcleos de base que têm caráter comunitário em todo o Movimento. Dessa forma, as atividades realizadas ao longo de sua existência condizem com uma produção documental efetivada por uma visão muitas vezes distinta da burocracia estatal e veiculada pelas grandes mídias de imprensa. Para tanto, é necessário pensar na sistematização técnica e intelectual desses documentos, implantando uma metodologia que favoreça a recuperação das informações e promova ações culturais e educacionais a partir do arquivo. Neste texto, discutiremos a contribuição da tipologia documental para a organização e contextualização de documentos produzidos por essas não instituições, permitindo recobrar relações orgânicas, muitas vezes pouco evidentes, mas que, sob um olhar arquivístico tornam-se visíveis. Portanto, possibilitar a organização do arquivo da UNEafro e fomentar a difusão dele como instrumento de pesquisa nos leva a promover novas possibilidades de (re)leitura histórica e criação de contrapontos às versões impostas como verdades absolutas.

**PALAVRAS-CHAVE** Arquivos; movimentos sociais; movimentos negros; UNEafro.

## UNEafro Brasil: história e luta

A UNEafro, União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora, organiza grupos de educação popular em 34 diferentes comunidades dos estados de São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ) com o apoio de cerca de 250 professores voluntários e outros 200 ativistas e dirigentes. Essas ações acontecem em escolas públicas, igrejas e associações de moradores. Com isso, oferecemos serviços gratuitos para cerca de 1.500 jovens a cada ano. A partir desses locais, propomos uma ampliação das ações voltadas para o enfrentamento ao racismo, à homofobia, ao machismo e à violência institucional. O perfil de jovens atendidos pela UNEafro é o mesmo dos que são alvo da violência do Estado e do genocídio negro.

Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 61.619 pessoas foram mortas em 2016. Esse número equivale às mortes provocadas pela explosão da bomba atômica em Nagasaki. Entre os anos de 2011 e 2015, 279 mil pessoas foram assassinadas, mais do que matou a guerra da Síria no mesmo período, 256 mil. Em média, metade das pessoas assassinadas a cada ano no Brasil tem idade entre 15 e 29 anos. Destes, 77% são negros. A maioria dos homicídios são praticados por armas de fogo, sendo a população negra a que mais morre por essa causa. As vítimas são jovens negros, periféricos e julgados pela Justiça. As taxas de encarceramento, como fruto de uma política de guerra, apresentam principalmente jovens negros. Em 2021, são 608 mil presos, crescimento de 161% desde o ano 2000. Mantido o ritmo, teremos mais de 1 milhão de pessoas encarceradas em 2022. Quase todos pobres. A imensa maioria de negros.

Apesar dos altíssimos índices de homicídios de jovens negros, o tema é, em geral, tratado com indiferença na agenda pública nacional. As consequências do preconceito e dos estereótipos negativos associados a esses jovens e aos territórios das favelas e das periferias têm sido a prisão e a morte.

Há 12 anos, a UNEafro-Brasil dirige seus serviços justamente para essa população, por entender que todos os jovens têm direito a uma vida sem violência e preconceito, e busca, por meio de sua atuação nas comunidades, mobilizar jovens para refletirem sobre isso e lutarem por políticas de segurança, educação, saúde, trabalho, cultura e mobilidade urbana, para que possam mudar a triste realidade que vivemos.

O movimento negro produz registros da história e da cultura negra há décadas. Há jornais, livros, fotografias, bandeiras, adesivos, relatos orais e diversos outros formatos de documentos que sistematizam um conhecimento pouco difundido e, infelizmente, não organizado em acervos. Consequência, mas também causa, da invisibilização histórica gerada por universidades e outros órgãos públicos de produção e divulgação de conhecimento que dedicaram poucos recursos e pouca importância à preservação dessa história.

Por isso, a UNEafro Brasil, entidade do movimento negro, se propõe a organizar um acervo físico, futuramente aberto ao público para a consulta, assim como disponibilizar os documentos digitalizados na internet, garantindo o livre acesso a eles, para que militantes do movimento negro conheçam sua memória organizada e pesquisadores atuais e futuros tenham a possibilidade de compreender de maneira privilegiada as questões sociais da última década.

Outro importante objetivo desse material é trazer à tona o processo de inclusão de pessoas negras em espaços educativos geridos pela própria comunidade negra, com o objetivo de inserção de jovens periféricos no ensino superior. O trabalho coletivo, os processos de auto-organização, as parcerias e as diversas estratégias e possibilidades abertas pelo trabalho de 12 anos da entidade refletem a história de um povo e promovem a salvaguarda de um patrimônio imaterial.

A organização do arquivo partirá da produção de um livro que contará, a partir de relatos das personagens atuantes na trajetória da UNEafro, passadas e presentes, a própria história da organização. O foco parte dos mais de cinquenta núcleos de educação popular que existiram na história da UNEafro e de seus coordenadores, professores e alunos. Histórias de luta, de tristeza, mas também de humor, advindas da convivência por toda uma década com adolescentes e jovens adultos de áreas periféricas ou vulneráveis.

### **Educação e documentos populares: uma construção na UNEafro**

A UNEafro integra várias lutas sociais, entre elas o movimento estudantil e sindical, popular de base e o movimento dos cursinhos comunitários e populares, sendo fundamental na construção de uma importante ferramenta da luta do povo negro, da juventude e da educação brasileira, o movimento negro.

Enquanto entidade baseada na organização de núcleos de educação popular, a UNEafro tem sido propositiva em pautas da juventude negra e periférica junto aos poderes públicos, universidades e empresas privadas, tendo como uma das demandas principais o combate ao racismo estrutural e suas exclusões, onde quer que se manifestem, principalmente em um país em que a herança escravista teima em persistir. Nesse sentido, tem reivindicado ações afirmativas e cotas para negros, indígenas e pobres, fazendo com que essas demandas tomem cada vez mais corpo de política pública, transformando-se em leis ou regras autônomas em universidades, ocupando cada vez mais a agenda de instituições públicas e privadas na garantia de postos de trabalho para os nossos.

A representatividade da população negra e dos movimentos de base na seara dos partidos políticos e estruturas de poder também tem sido uma luta constante da UNEafro, na busca pela estrutura e pelo direito que o povo negro,

pobre e periférico tem de acessar os espaços de poder e decisão sobre as nossas vidas sem a mediação de outros agentes que subestimem as demandas das classes subalternas. Dessa forma, a atuação da UNEafro busca contribuir para a transformação da vida de milhares de pessoas que buscaram, com dignidade, ocupar espaços historicamente negados à população empobrecida, em especial aos descendentes africanos. Ao promover a viabilidade da continuação do projeto popular, democrático e de luta no seio daquela entidade, fomos levados a aceitar o desafio da construção de um movimento social, inserido na dialética social perversa de uma estrutura excludente.

Desde 2009, negro(a)s, não negro(a)s, pobres, jovens, mulheres, LBTQIA+, idoso(a)s, estudantes de escolas públicas, universitário(a)s, professore(a)s, educadore(a)s populares e militantes de diversos movimentos sociais integram a UNEafro, que se estabeleceu inicialmente na região metropolitana de São Paulo e, depois, abriu núcleos nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Espírito Santo e Pará.

Atualmente, os 34 núcleos de educação popular estão espalhados pelo estado de São Paulo – região metropolitana e interior – e no estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. São núcleos que oferecem cursinhos pré-vestibulares, mas também espaços culturais, de acolhimento, serviço social e geração de renda em parceria com escolas públicas, comunidades religiosas, culturais e do samba, parcerias com equipamentos de assistência social, movimentos de pessoas em situação de rua e da população LBTQIA+, movimentos de sem-teto, além das articulações que possuímos com comunidades quilombolas do Vale do Ribeira e de diversos coletivos de cultura e economia solidária nos principais territórios periféricos onde atuamos. Além disso, a UNEafro é um movimento que se organiza em núcleos de atuação em diversas áreas, permeáveis a todos aqueles que quiserem participar. São núcleos

os grupos que atuam em diversas áreas, tais como: capoeira, formação política, esportiva, cultural ou qualquer área acadêmica ou social.

O que define a atuação de um núcleo é seu caráter comunitário, e foi justamente por meio dessa união que a UNEafro se constituiu como um combativo movimento social e popular, no qual homens, mulheres, donas de casa, operários, jovens, idoso(a)s, negro(a)s, LGBTQIA+, nordestino(a)s e o povo pobre em geral são o(a)s verdadeiro(a)s protagonistas. Os núcleos são organizados coletiva e autonomamente pela população local, que decide abri-los e mantê-los em funcionamento, contando com o apoio institucional e material, quando possível, do escritório central (localizado no bairro da Bela Vista, centro de São Paulo), onde acontecem também reuniões mensais para debater as decisões conjuntas do movimento, com participação igualitária de integrantes de todos os núcleos.

Porém, o trabalho mais conhecido da UNEafro são os cursinhos pré-vestibulares comunitários, que atendem jovens e adultos oriundos de escolas públicas, prioritariamente negro(a)s, que sonham em ingressar no Ensino Superior, por meio do Enem ou de vestibular, ou pretendem prestar concursos públicos.

Desde 2019, foi criado mais um espaço de diálogo na Galeria MetrÓpole, localizada região da República (também no centro de São Paulo), onde, além de reuniões, promovemos formações políticas e debates sobre os rumos do movimento negro, abertos à participação da sociedade civil. O local também é um centro para a obtenção de materiais do movimento, como jornais e panfletos, além de abrigar a produção de nosso núcleo de geração de renda, por meio dos cursos de corte e costura.

De forma transversal e agregando estudantes e professores dos mais diversos territórios, a UNEafro também se organiza em Grupos de Trabalho

(GTs) que orientam a articulação e incidência interna das atividades do movimento nos núcleos, mas também a atuação nas comunidades e nas instituições de poder do país. Os mais constantes ao longo de nossa história foram os GTs Pedagógico, de Gênero, Comunicação e Mobilização.

O GT Pedagógico constitui-se de ações e formações que focalizam as questões políticas de gênero, raça e classe, mas também a organização ou obtenção de material didático para nossas atividades. Aliás, uma das principais metas do movimento é a produção de um material didático próprio, que traduza suas experiências e saberes desenvolvidos nos territórios em que atua.

O GT de Gênero possui organização histórica em nosso movimento, atuando no acolhimento psíquico e material a mulheres negras e periféricas e à população LGBTQIA+. Ele promove importantes rodas de acolhimento, como o projeto Das Pretas, atuante entre 2016 e 2017 e que, além de formação política e apoio psíquico, promoveu a geração de renda por meio do projeto de formação e produção em corte e costura. No ano de 2019, o projeto Circuladô de Oya também marcou a atuação desse GT, promovendo rodas de conversa em diversos núcleos sobre as principais questões de raça, classe e gênero que permeiam a vida de mulheres negras, periféricas e da população LGBTQIA+.

O GT de Comunicação foi responsável pelos primeiros registros da atuação do movimento, por meio de boletins, publicados entre 2009 e 2012, e, depois, de seu jornal *Edição Nacional*, produzido entre 2014 e 2018. Desde 2019, é responsável pela publicação do periódico mensal *Identidade* que, além de tratar das atividades do movimento, traz colunas que documentam e difundem a produção cultural, política e histórica dos principais movimentos e sujeitos negros na cena atual. As atividades desse GT têm se diversificado cada vez mais, com a fundação da *TV UNEafro*, canal do Youtube produzido por estudantes,

professores e profissionais do audiovisual que compõem o movimento, possuindo abrangência temática similar ao mensal *Identidade*.

Por fim – e não menos importante –, temos o GT de Mobilização, dedicado a organizar importantes lutas sociais do povo preto e periférico ao longo dos doze anos de nossa história, tais como: Frente Pró Cotas nas Universidades estaduais paulistas; Núcleo Impulsor da Marcha das Mulheres Negras e Indígenas do Estado de São Paulo; Marcha da Consciência Negra; Frente Contra o Genocídio do Povo Preto e Periférico; lutas contra o golpe jurídico-civil-parlamentar de 2016 e pela reorganização da esquerda brasileira, como parte da Frente Povo Sem Medo e da plataforma de debates *Vamos!*. Em 2016 participamos da histórica CPI do Genocídio da População Negra e Periférica na Câmara dos Deputados, que concluiu que é responsabilidade do Estado brasileiro combater o sistêmico genocídio dessa população, promovido, em grande parte, pelas suas forças policiais, mas também pela ausência de políticas públicas de saúde, educação e geração de renda para nosso grupo social.

A UNEafro também fez parte, desde o começo de 2017, da organização da Frente Alternativa Preta, que existiu até 2018, reunindo diversos setores e quadros históricos do movimento negro brasileiro, coletivos e iniciativas mais recentes da negritude, visando à luta conjunta contra o racismo estrutural e buscando soluções para que seja alcançada uma verdadeira reparação ao povo preto brasileiro pelos mais de 300 anos de escravidão e 150 anos de falsa abolição. Dessa semente surgiu, em 2019, a Coalizão Negra Por Direitos, que reúne 150 entidades, movimentos, coletivos e grupos diversos do movimento negro em nível nacional, com articulações internacionais na América Latina, Estados Unidos e nações africanas.

Dessa forma, a UNEafro, por meio de seu GT de Mobilização, possui decisiva atuação nessa articulação, mobilizando seus militantes e suas estruturas

materiais e organizacionais para apoiar e participar de importantes atuações políticas em órgãos internacionais de defesa dos direitos humanos e nas principais casas legislativas e do judiciário brasileiro, além de promover mobilizações de rua e nas redes sociais contra o genocídio da população negra.

Ao longo dos seus 12 anos de existência, a UNEafro atuou como um movimento orgânico, mobilizando as comunidades periféricas onde atua, em prol da retirada da população negra do lugar de precariedade e morte em que até hoje a herança escravista a coloca, provendo sua autonomia, fortalecimento psicológico, material e ajudando-a a se colocar como sujeito, cujos saberes merecem ser valorizados, construindo, assim, junto com ela, a consciência de que o acesso à universidade, ao trabalho digno e aos espaços de poder é um direito fundamental seu. E o fez e faz seja por meio dos núcleos de base e sua articulação, seja por meio dos GTs, das principais mobilizações populares e do movimento negro no país, aproximando-se da possibilidade de realizar transformações estruturais em pequenas e grandes proporções na vida das comunidades em que atua.

### **Metodologia na organização documental da UNEafro**

Para prosseguirmos com a pesquisa, utilizaremos como metodologia complementar o estudo de caso, pois pretendemos pesquisar a “particularidade e complexidade de um único caso, chegando a compreender a sua atividade dentro de circunstâncias importantes” (STAKE, 1995, p. 11), sem anular a criação de parâmetros para casos semelhantes. Com isso, temos a necessidade de utilizar uma estratégia abrangente para compreender a formação e organização do UNEafro e sua produção e arranjo documental.

O estudo de caso é uma das metodologias mais utilizadas, principalmente dentro das Ciências Sociais. Mesmo assim, existem diversas formas para sua

utilização, o que dificulta um consenso em suas definições e aplicabilidade (YAZAN, 2015, p. 150). Nesse sentido, utilizaremos como metodologia proeminente de estudos de casos os trabalhos de Robert Stake (1995, p. 99), principalmente pelos compromissos epistemológicos assumidos por ele, considerando o conhecimento como algo construído, e não descoberto. Esta análise também é pertinente com a afirmação do autor de que “há múltiplas perspectivas ou pontos de vista do caso que precisam ser representados” (p. 108), ou seja, o estudo sobre a organização do acervo da UNEafro é apenas um aspecto dentre tantos possíveis.

Os estudos de caso devem valorizar a experiência como elemento da construção do conhecimento e reconhecer a interação do objeto estudado com seus contextos e com o meio, como gênese do conhecimento. Nesse sentido, percebemos que, em um estudo de caso aplicado ao acervo documental da UNEafro e seu arranjo, faz-se necessário compreender as ações dos protagonistas sociais e a organização histórica e estrutural do órgão produtor.

Para a realização da pesquisa, e seguindo a metodologia proposta por Stake (1995, pp. 16-17), utilizaremos alguns questionamentos, “porque as questões nos atraem para observar, trazendo mesmo à tona os problemas do caso, as emergências de conflito, as questões humanas mais complexas”, além de manter uma constante interface com os pressupostos teóricos.

No que diz respeito ao estudo de caso aqui proposto, para responder às questões e orientar o estabelecimento de critérios para a organização documental do acervo da UNEafro por meio da tipologia documental, iremos realizar uma coleta de dados nos documentos da instituição, locados em diversos lugares. Esses documentos, que formaram o Fundo UNEafro, serão a base para a coleta de dados e servirão para a análise significativa dos procedimentos implantados

para a organização documental, além de darem “significado às primeiras impressões, bem como às compilações finais” (STAKE, 1995, p. 71).

Mesmo reconhecendo os momentos distintos de coleta e análise dos dados, faremos ambas de maneira simultânea, “a fim de desenhar sistematicamente a partir de conhecimentos prévios e reduzir percepções equivocadas” (STAKE, 1995, p. 72).

Os dados coletados e analisados irão passar por um processo de validação por meio da triangulação metodológica. Segundo Günther (2006), triangulação é a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas à aplicação tanto de um único método quanto de uma única teoria ou um pesquisador. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 19) afirmam, o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”.

Como o conceito de triangulação toma pelo menos três pontos diferentes para determinar a localização de um objeto, estamos neste momento trabalhando na unificação dos três processos: coleta, observação e análise. Dessa forma, a coleta irá permitir uma compreensão da organização e da construção histórica do UNEafro e de seu acervo, a fim de detectar a proveniência e a função dos documentos. Esse momento da pesquisa pode ser representado da seguinte maneira:



**FIGURA 1** Organograma de representação dos processos de estudo de caso aplicado ao plano de trabalho.

**FONTE** Elaborado pelos autores, 2021.

Vale ressaltar que os procedimentos metodológicos aplicados ao trabalho não se limitam apenas a um caminho a ser percorrido, mas sim fazem parte da produção do conhecimento e da ampliação dos estudos sobre o objeto em questão.

Assim, a análise – que “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (CRESWELL, 2007, p. 194) – do Fundo do UNEafro terá o intuito de conferir e contextualizar a produção documental e de avaliar elementos intrínsecos presentes nos documentos. Por fim, buscaremos a observação direta do acervo e nele aplicaremos os modelos teóricos. Esse processo consiste em separar os documentos por tipos e formar as séries, possibilitando a criação de arranjos e estabelecendo elementos para facilitar a recuperação da informação presente no acervo.

## Grupo de Trabalho Maria Beatriz Nascimento: Arquivo e Memória UNEafro

A possibilidade de pensar e repensar os processos para a organização de um Centro de Memória e Documentação da UNEafro é uma maneira de constituir ações teóricas e práticas para a recuperação das informações, para além dos arquivos institucionais, públicos ou privados, e prover acessibilidade a documentações constituídas paralelamente aos documentos oficiais, as quais também colaboram para a compreensão da História.

Para a realização dessas atividades, foi criado o Grupo de Trabalho Arquivo e Memória, que recebeu o nome Maria Beatriz do Nascimento<sup>41</sup> e permitiu agrupar membros da UNEafro nos trabalhos de organização documental, seja nos âmbitos técnico e/ou intelectual.

Devido à compilação dos dados coletados, tanto da literatura científica no país quanto da experiência internacional, teremos um arcabouço epistemológico-teórico para ser aplicado aos estudos sobre os tipos documentais e as possibilidades de organização dos documentos.

Com base nos estudos dos tipos documentais da UNEafro, criamos a sistematização de um arranjo documental, o que possibilitou a organização do acervo e o conseqüente reconhecimento de sua organicidade. Posteriormente, iremos realizar a descrição, cujo plano já serviu como base para inclusão da descrição dos documentos no ATOM (Access to Memory).

A realização do arranjo documental no acervo da UNEafro foi de extrema importância, pois possibilitou a organização metódica dos documentos segundo

---

<sup>41</sup> Ana Beatriz do “Nascimento foi intelectual, historiadora, professora, poeta e ativista antirracista. Produziu uma relevante contribuição em temáticas sobre questões raciais e culturas negras, com uma trajetória marcada pela pesquisa, ensino, produção de textos e participação no documentário *Ori*, de Raquel Gerber. Sua bela trajetória foi tragicamente interrompida com apenas 52 anos, em 1995, por causa de um feminicídio, assassinada ao tentar defender uma amiga de um namorado agressor”(GELEDÉS, 2021, [s.p.]).

uma estrutura funcional que representa a produção e a atividade documental. A elaboração do arranjo também auxiliou em ações como o acesso à informação, potencializando a utilização do acervo, seja em ordem probatória ou de produção do conhecimento.

Para organizar o trabalho de estruturação do arranjo documental, seguimos a integração da classificação em nível, conforme sugestão da Norma Brasileira de Descrição Arquivística (NOBRADE, 2006, p. 11):

[...] acervo da entidade custodiadora (nível 0), fundo ou coleção (nível 1), seção (nível 2), série (nível 3), dossiê ou processo (nível 4) e item documental (nível 5). São admitidos como níveis intermediários o acervo da subunidade custodiadora (nível 0,5), a subseção (nível 2,5) e a subsérie (nível 3,5).

Porém, ainda conforme orientação da Nobrade (2006), nem todos os níveis precisam ser implantados, pois se deve observar as especificidades da entidade produtora. Dessa forma, para a criação de um arranjo documental para a UNEafro também foi necessário um estudo da estrutura de sua organização e funcionabilidade, integrando, assim, a produção e o uso documental na orientação desse arranjo.

A proposta contou, no âmbito da análise do acervo da UNEafro, com um arranjo documental organizado nos seguintes níveis:

**Tabela 1**

NÍVEL	CARACTERÍSTICA	EXEMPLO
FUNDO	Conjunto de documentos de uma mesma proveniência.	UNEafro
GRUPO	Divisão ocorrida dentro do fundo, definida segundo estrutura ou funcionalidade da organização.	Grupos de Trabalho, Conselho Geral da UNEafro

<p><i>SUBGRUPO</i></p>	<p>Divisão estabelecida dentro do grupo, anterior à série.</p>	<p>Assembleia Geral, Administrativo, Financeiro, Pedagógico, Comunicação</p>
<p><i>SÉRIE</i></p>	<p>Subdivisão do quadro de arranjo que corresponde a uma sequência de documentos relativos a uma mesma função, atividade, tipo documental ou assunto.</p>	<p>Cartazes de Ação Afirmativa, Lista de presença da Assembleia</p>
<p><i>ITEM DOCUMENTAL</i></p>	<p>Menor unidade documental, intelectualmente indivisível, integrante de dossiês ou processos. Unidade documental fisicamente indivisível. Também chamada peça.</p>	<p>Ficha de Cadastro de Alunos, Redação de ação afirmativa</p>

**FONTE** Elaborado pelos autores (2021).

Desse modo, ao estabelecermos um arranjo documental, pudemos integrar os trabalhos entre os itens documentais e o fundo de maneira homogênea e construída em consonância com a menor unidade documental e o acervo total. Para isso, estabeleceu-se um critério para a incorporação dos documentos em lugar determinado dentro do próprio acervo, o que viabilizou uma lógica funcional, facilitando a recuperação da informação. Nesse momento, também foram realizadas ações de higienização e acondicionamento dos documentos para garantir sua preservação. Ao mesmo tempo, os documentos foram identificados e seriados conforme os tipos documentais.

Essas ações permitiram a criação de um banco de dados na *web* para a descrição de arquivamento com base em padrões determinados e acesso em um ambiente multirrepositório. Surgiu assim o AtoM UNEafro Brasil, onde foram disponibilizados os documentos em formato digital e o qual tem sido utilizado como repositório para os Grupos de Trabalho e Núcleos do Movimento.

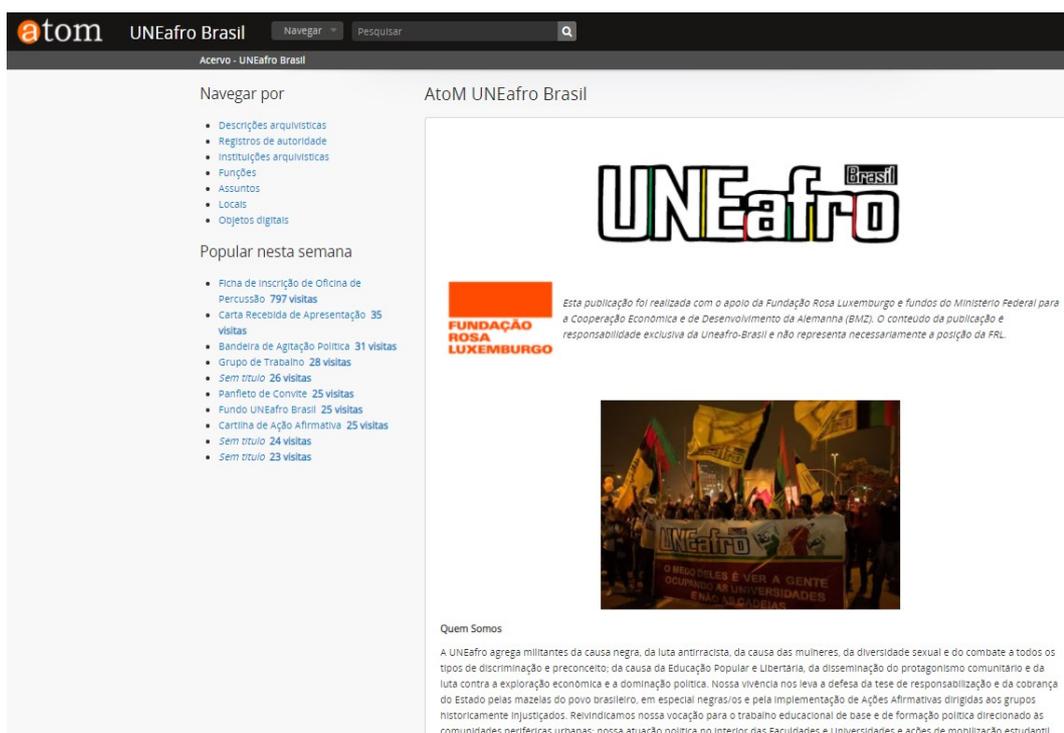


FIGURA 2 Página inicial do site AtoM UNEafro Brasil.

FONTE Site AtoM UNEafro Brasil ([s.d.]).

Assim, os trabalhos iniciados em 2019, com a organização do acervo da UNEafro, mantiveram-se de forma continuada e serviram como ferramenta para a formação de novos membros do Movimento e de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Cabe ressaltar, porém, que a organização dos documentos e o debate em torno da memória do Movimento seguem as premissas da UNEafro como um todo, priorizando sempre a

[...] luta antirracista, da causa das mulheres, da diversidade sexual e do combate a todos os tipos de discriminação e preconceito; da causa da Educação Popular e Libertária, da disseminação do protagonismo comunitário e da luta contra a exploração econômica e a dominação política (UNEAFRO, [s.d.], s.p.).

## Referências

- ATOM *UNEafro Brasil* [site]. [s.d.]. Disponível em: <<https://acervo.UNEafrobrasil.org/index.php/>>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUSTÓDIO, Túlio. Livro humaniza Beatriz Nascimento, historiadora vítima de um feminicídio. *Portal Geledés* [site]. 15 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/livro-humaniza-beatriz-nascimento-historiadora-vitima-de-um-femicidio/>>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publishing, 2005, pp. 1-32.
- BRASIL. *Nobrade – Norma brasileira de descrição arquivística*. Conselho Nacional de Arquivos (Conarq). Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.siga.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes/nobrade.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- STAKE, Robert E. *The Art of Case Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 2000.
- UNEAFRO [site]. [s.d.]. Disponível em: <<https://uneafrobrasil.org/historia/>>. Acesso em: 7 set. 2021.
- YAZAN, Bedrettin. Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, v. 20, n. 2, pp. 134-152, 2015.

# A ARQUIVOLOGIA VAI À ESCOLA: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CAIC LUIZINHO DE GRANDI

RAFAEL CHAVES FERREIRA  
LETÍCIA DE FREITAS GAIARDO

**RESUMO** O artigo apresenta o projeto de extensão “A difusão da Arquivologia nas escolas públicas de Santa Maria: o caso Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi”, desenvolvido de agosto a novembro de 2019, e que teve por objetivo realizar a difusão da Arquivologia, dos arquivos e do arquivista para turmas de 5º ano da referida escola. No âmbito da difusão arquivística, possuiu como objeto de estudo a difusão educativa, por meio da interação universidade, escola e arquivo, tendo como mediadores o docente e discentes da disciplina Referência e Difusão em Arquivos, do curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria, e como protagonistas os estudantes da Escola CAIC Luizinho de Grandi e o Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria (AHMSM). O projeto foi motivado pelo desejo de exercitar a extensão universitária no processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina, articulando teoria e prática, e também de aproximar os arquivos ao público infanto-juvenil. Quanto às atividades de planejamento, houve reuniões entre os integrantes do projeto, a Direção da escola e professoras das turmas participantes. Quanto às atividades práticas, na escola ocorreram oficinas lúdico-educativas para elucidar o que é Arquivologia, arquivo, documento, arquivista, a partir de exemplos e contextos familiares aos estudantes, envolvendo os seus documentos pessoais, o nome da escola e da rua onde ela está situada, possibilitando o manuseio de documentos de diferentes gêneros, formatos e suportes. Já nas dependências do AHMSM, houve a recepção das turmas, exposição dos registros produzidos pelos estudantes nas oficinas realizadas na escola, visita guiada na instituição, contato com os documentos e, finalmente, confraternização. Acredita-se que foi uma experiência valiosa, em especial para as discentes de Arquivologia, por vivenciarem novas experiências para além da sala de aula, para os estudantes da escola, por aprenderem um pouco da Arquivologia e a pertinência dos arquivos em suas vidas, e para o AHMSM, por cumprir, assim, seu papel social.

**PALAVRAS-CHAVE** Arquivologia; arquivos; difusão; escola; extensão universitária.

## Introdução

Um dos caminhos que a universidade segue é a aproximação com a sociedade, dado o seu caráter fundamental pautado pelos pilares básicos que são o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2010, p. 4) possui, dentre seus objetivos, “fomentar a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e aos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na Instituição” e “divulgar os conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade”.

Quanto à Arquivologia, a UFSM contribui para a formação de profissionais dessa área desde 1977, ano de instalação de seu curso de Arquivologia, atualmente vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH). Além do preparo de profissionais no nível de graduação, desempenha relevante papel no aperfeiçoamento profissional, já que de 2007 a 2017 foram ofertadas turmas para o Curso de Pós-Graduação – Especialização à Distância – Gestão em Arquivos. Essa longa experiência na formação de profissionais e pesquisadores da área de Arquivologia, embora seja reconhecida pela comunidade arquivística, necessita de ações que garantam que haja continuidade e permanência, e um dos modos viáveis é por meio da difusão.

A difusão – ou divulgação, disseminação – é uma das ações utilizadas quando se almeja proporcionar a informação, o esclarecimento sobre algo, causar impacto em determinado público e promover o contato e a popularização com/de determinado conhecimento. Quanto à dimensão do conhecimento a respeito da área arquivística, a difusão dela e de seu profissional é algo bastante necessário, tendo em vista algumas manifestações recentes que demonstram desconhecimento, como o caso do comentário do jornalista Paulo Germano Moreira Boa Nova – ocorrido em 13 de novembro de 2019, no *Jornal do Almoço*,

da RBSTV, afiliada da Rede Globo de Televisão no Rio Grande do Sul –, que mencionou algumas profissões ameaçadas pelo avanço tecnológico, citando equivocadamente os arquivistas, profissionais que atualizam-se às demandas da sociedade, debruçando-se sobre temas como transparência pública e documentos digitais, por exemplo.

A partir desse cenário, acredita-se ser importante a criação de ações de difusão do curso de Arquivologia da UFSM junto à comunidade local, fomentando que os discentes deste curso participem de forma ativa nesse processo de aproximação, isto é, na extensão universitária, quando podem colocar em prática os conhecimentos aprendidos e exercitados em sala de aula, assim como em outros contextos e desafios. Nesse caso, decidiu-se colocar em prática tal ideal no âmbito da disciplina Referência e Difusão em Arquivos, pois, dentre outros objetivos, ela visa propiciar aos seus discentes o exercício da aplicação de mecanismos de socialização das informações arquivísticas (UNIVERSIDADE, 2004), requerendo também a definição de um grupo ou público-alvo para isso.

Dessa forma, foi desenvolvido, de agosto a novembro de 2019, conforme já dissemos, o projeto de extensão “A difusão da Arquivologia nas escolas públicas de Santa Maria: o caso Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi”<sup>42</sup>, que teve por objetivo realizar a difusão da área arquivística para estudantes da referida escola.

A escolha pelo ambiente escolar não foi devida apenas ao entendimento de que se trata de um espaço de acesso ao conhecimento, mas também por outros três critérios bastante pertinentes: 1º) ter como público-alvo estudantes do Ensino Fundamental, por ser um dos níveis da Educação Básica do Brasil responsável

---

<sup>42</sup> O projeto foi registrado no Gabinete de Estudos e Apoio Institucional e Comunitário (CCSH/UFSM) sob o número 053311.

pela formação do cidadão mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996), algo possível de ser fomentado mediante aulas nos Arquivos e o uso de fontes documentais arquivísticas que revelam o contexto social, educacional, político, econômico de uma comunidade e até mesmo de um país; 2º) delimitar, dentro desse público-alvo, estudantes de turmas de 5º ano, por estarem encerrando a etapa conhecida como anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que se ampliam e aprofundam conceitos, considerando o processo de ensino-aprendizagem realizado com esses estudantes nos anos anteriores; e 3º) optar pelo público infanto-juvenil para que os discentes do curso de Arquivologia, participantes do projeto, exercitem a difusão arquivística, por ser uma forma de vivenciar o uso dos arquivos e dos documentos como instrumentos educativos, sendo possível, assim, “plantar sementes” nesse público para que entendam desde cedo o que são os arquivos e seu valor, bem como o do profissional arquivista.

Além disso, por meio da realização do supracitado projeto de extensão, buscou-se, de um lado, dinamizar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes de Arquivologia envolvidos, fortalecendo a articulação entre a teoria e a prática, e, de outro, reforçar a aproximação com a sociedade, já que se contou com a colaboração não apenas da escola, mas também do Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria (AHMSM). Considerando tais aspectos e espaços, foi possível estabelecer uma interação dialógica entre a universidade, tendo como voz a área de Arquivologia, e a sociedade, promovendo novos conhecimentos e experiências a todos os envolvidos.

## Arquivos e difusão arquivística

São várias as definições e os significados que temos do que é um arquivo: conjunto de documentos; mobiliário para guardar documentos; edifício onde documentos são preservados; instituição que recolhe, preserva e utiliza os documentos. Além dos diversos tipos de arquivo: de caráter corrente, intermediário ou permanente; públicos ou privados etc. Camargo e Bellotto definem arquivo como sendo um “conjunto de documentos que, independente da natureza ou do suporte, são reunidos por acumulação ao longo das atividades de pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas” (CAMARGO; BELLOTTO, 2012, p. 21). Quanto à origem do arquivo, ela “obedece a imperativos de ordem prática, corresponde à necessidade de constituir e conservar registros das ações e de fatos, a título de prova e de informação” (MACHADO; CAMARGO, 2000, p. 13).

Segundo Paes (2004, p. 20), a finalidade do arquivo é “servir à administração, constituindo-se, com o decorrer do tempo, em base do conhecimento da história” e “tornar disponíveis as informações contidas no acervo documental sob sua guarda”. Para além dessa compreensão, ainda se pode entender o arquivo como uma unidade de informação que objetiva preservar e dar acesso às informações orgânicas para os seus usuários (ROUSSEAU; COUTURE, 1998). Sendo assim, também se destaca o caráter social dos arquivos, em especial daqueles de natureza pública, pois não envolvem apenas a preservação do direito ao passado, mas também a preservação do direito ao presente, sendo que o “papel primordial que compete aos arquivos hoje e que justifica a sua existência ao lado da sociedade é agregar uma função social às ações que desenvolvem, às informações que produzem e transferem e à memória coletiva que preservam” (MARINHO JUNIOR; SILVA, 1998, p. 26).

E é nesse contexto, dos arquivos como instituições arquivísticas responsáveis pela preservação, mas também que possuem como função proporcionar a seus usuários e demais pessoas interessadas o acesso às informações contidas nos documentos arquivísticos que custodiam, que a difusão se encontra inserida.

Por difusão propriamente dita, pode haver diversas compreensões, como a ação de difundir, comunicar, propagar algo. Em Arquivologia, a difusão é concebida como sendo uma das sete funções arquivísticas (produção, classificação, avaliação, descrição, aquisição, difusão e conservação) e tem por finalidade comunicar os arquivos, promovendo-os em meio à sociedade (ROUSSEAU; COUTURE, 1998).

Segundo Charbonneau (2008, p. 374, tradução nossa), a difusão arquivística é uma ação que possibilita “fazer conhecer, pôr em valor, transmitir ou deixar acessíveis uma ou várias informações contidas em documentos de arquivos a seus usuários (pessoas ou organismos) conhecidos ou potenciais para responder a suas necessidades específicas”. Ainda, a difusão pode ser entendida como “a divulgação, o ato de tornar público, de dar a conhecer o acervo duma instituição, assim como os serviços que esta coloca à disposição dos seus usuários” (PEREZ, 2005, p. 7).

Bellotto (2006, p. 227) afirma que a difusão é vital, pois propicia que instituições arquivísticas sejam compreendidas, uma vez que ela é um modo de “desenhar os seus contornos sociais, dando-lhe projeção na comunidade, trazendo-lhe a necessária dimensão popular e cultural que reforça e mantém o seu objetivo primeiro”, isto é, o acesso à informação. A autora destaca três modelos de difusão em arquivos: a difusão editorial, por meio de publicações de conteúdos que divulguem o acervo e a própria instituição, como catálogos informativos, manuais, edições comemorativas, livros técnicos; a difusão

cultural, que se constitui por meio de projetos que promovam palestras, eventos, debates, divulgação na imprensa, filmes, documentários, entre outras atividades; e a difusão educativa, que é voltada para a inclusão de estudantes no arquivo, por meio da relação entre instituição, arquivo e escolas, como, por exemplo, utilizando-se de exposições, reprodução de documentos, visitas guiadas, aulas no Arquivo, atividades lúdicas, entre outras ações.

Pensar e executar a difusão educativa, ou, ainda, exercitar a realização de ações e instrumentos educativos voltados aos arquivos, com a finalidade de fazer a difusão também da área arquivística e do profissional arquivista, e com isto promover conhecimento, é algo relevante. Freire destaca que “a utilização dos patrimônios documentais dos arquivos pode e deve ser mais explorada no ambiente escolar, da mesma forma que podem ser desenvolvidas atividades educativas utilizando os seus acervos de forma lúdica” (FREIRE, 2009, p. 1). Além disso, o autor ressalta que o uso de documentos manuscritos auxilia na captura da atenção do estudante e o faz exercitar a capacidade de leitura e de reflexão, relacionando-os com os outros textos, levando em conta as circunstâncias históricas de sua produção, e que, dessa forma, o aluno “estará, sem dúvida, ampliando (cognitivamente) a capacidade de pensar e construir saberes” (FREIRE, 2009, p. 3).

Sendo assim, e se alinhando ao conceito de Extensão – entendido como “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (NOGUEIRA, 2000, p. 11) –, o projeto aqui apresentado foi concebido e executado por meio da interação entre universidade, escola e arquivo. E, para isso, como mediadores contou com o docente e discentes da disciplina Referência e Difusão em Arquivos, do curso de Arquivologia da UFSM, e, como protagonistas, teve a participação dos estudantes da Escola CAIC Luizinho de

Grandi e do AHMSM, visando viabilizar uma cultura de aproximação e relação da Arquivologia com esse público.

### **Difusão da Arquivologia na Escola CAIC Luizinho de Grandi**

O projeto de extensão, como já mencionado, foi desenvolvido de agosto a novembro de 2019. A equipe de mediadores era composta pelo responsável da referida disciplina, o docente Rafael Chaves Ferreira, e por oito discentes nela matriculados: Flávia Ilha da Silva, Grasieli Batista Machado, Josilene Amorim, Kátia Teresinha Paloschi, Letícia de Freitas Gaiardo, Naiara Azzolin, Tainara Taís Kullmann e Thaís Becker Ventura.

Primeiramente, para que a ação fosse realizada, foram necessárias reuniões entre os membros da equipe, tanto em período das aulas da disciplina quanto em horários extraclasse. Nesses encontros foram discutidas diversas questões, como: em qual escola seria realizada a atividade, quais os objetivos, de que forma, qual seria a faixa etária do público-alvo e de que modo seria possível abordar e apresentar assuntos envolvendo a Arquivologia.

Nos encontros em sala de aula, foi possível definir que a escola participante do projeto seria a Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi, por ser uma instituição de ensino que apoiou a ideia do projeto e quis proporcionar tal experiência para os seus estudantes. A partir disso, a equipe enumerou alguns assuntos que poderiam ser abordados com os alunos da escola, como, por exemplo, relacionar o nome da instituição, do bairro e da rua em que ela está localizada, com os documentos de arquivo a respeito. Nesse sentido, buscou-se também conhecer a escola, a sua história, quem tinha sido Luizinho de Grandi, seu patrono, quem tinha sido Olga Porcianello Lorensi, pessoa que dá nome à rua da instituição. Além disso, foram ainda discutidas

possíveis intervenções e investigaram-se outros projetos de mesma natureza e que já tinham sido realizados pelo curso de Arquivologia da UFSM.

Outros momentos iniciais marcantes na realização do projeto foram as visitas e investigações em três instituições que contribuiriam para as atividades dele: a escola CAIC Luizinho de Grandi, o AHMSM e o Arquivo Geral da Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria.

Em um primeiro momento, a equipe visitou a escola (Figura 1) para apresentar o projeto com mais detalhes e algumas propostas de interação que estavam sendo pensadas para se fazer com os estudantes. A partir desse momento, em diálogo com a Direção da escola e com algumas professoras que demonstraram interesse pela ação, definiu-se que seriam contempladas pelo projeto 4 turmas de 5º ano, o que totalizou o número de 70 estudantes, com uma média de idade entre 10 e 12 anos. Nessa oportunidade também ficaram estabelecidos quais seriam os dias e horários das atividades a serem realizadas naquele espaço escolar.



**FIGURA 1** Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi.

**FONTE** Página do Facebook E.M.E.F. CAIC Luizinho de Grandi.

Em um segundo momento, a equipe visitou o AHMSM (Figura 2) para estabelecer, junto à Direção da instituição, que atividades poderiam ser realizadas nas dependências da mesma, bem como os dias e horários. Além disso, também foram feitas pesquisas no acervo do AHMSM, com a verificação e reprodução de jornais, notícias e fotografias que seriam utilizados para abordar assuntos ligados à Arquivologia e à história local com as turmas de estudantes. Como forma de delimitar o conjunto documental, optou-se por pesquisar em edições do jornal *A Razão* dos anos de 1995, 2005 e 2015, respectivamente os anos de fundação da escola e de seus aniversários de 10 e 20 anos, bem como no acervo digital do Arquivo, com o objetivo de localizar fotografias de diferentes épocas de locais tradicionalmente conhecidos de Santa Maria.



**FOTOGRAFIA 2** Foto da fachada do Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria (AHMSM).

**FONTE** Site do AHMSM.

No terceiro momento dessa etapa inicial de preparação para a realização das atividades do projeto, houve visita e pesquisa em documentos relativos à escola CAIC Luizinho de Grandi no Arquivo Geral da Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria. Para isso, a equipe, juntamente com a arquivista responsável pela instituição, identificou e selecionou para reprodução documentos referentes à criação da escola e a sua localização – o Bairro Lorenzi

e a Rua Olga Porcianello Lorensi. Tais registros foram escolhidos porque, além de serem exemplos de documentos arquivísticos, possibilitariam familiarizar, por meio da história local, os estudantes com o universo dos arquivos.

Com a definição de materiais a serem utilizados e datas para os encontros com os estudantes da escola tanto nas dependências da mesma, como nos espaços do AHMSM, a equipe passou a se reunir para discutir e definir que atividades seriam realizadas, levando-se em consideração os conhecimentos da equipe, a infraestrutura das instituições e os recursos disponíveis.

Definiu-se então que, nos encontros na escola, seriam realizadas como atividades: explanação sobre a profissão arquivista, os arquivos, o curso de Arquivologia na UFSM e o ensino de Arquivologia no Brasil; apresentação de instituições arquivísticas diversas, que se encontram na Web; manuseio de documentos de diferentes gêneros, formatos e suportes; explanação sobre a Escola CAIC Luizinho de Grandi, os nomes da rua e do bairro onde está localizada, por meio do uso e distribuição de reproduções dos documentos de criação como fontes de prova, informação e história; entrega aos estudantes de reproduções de reportagens do Jornal *A Razão* de diferentes datas, para fomentar o diálogo e a análise sobre outros momentos da história da escola e de seu entorno, buscando despertar a curiosidade deles sobre a preservação desses registros do município; realização de um circuito, que foi chamado de Ilhas das Funções Arquivísticas, no qual os estudantes exercitariam de forma lúdica o fazer arquivístico, além da poderem estabelecer contato com materiais, utensílios, vestuário e equipamentos possíveis de serem utilizados pelo arquivista no seu dia a dia de trabalho; e, ao final dos encontros na escola, a realização de atividade de elaboração de desenhos, tendo como tema “o que eu mais gosto de fazer”, para serem entregues à equipe do projeto.

Os encontros com os estudantes na Escola ocorreram no turno da manhã e no espaço do auditório da instituição, em dois momentos distintos, o primeiro, com duas turmas no dia 31 de outubro de 2019 e, após, com as outras duas turmas no dia 7 de novembro do mesmo ano. Dentre as atividades que mais chamaram a atenção dos alunos e com as quais eles mais se envolveram, destacou-se a Ilhas das Funções Arquivísticas, que consistiu em criar, no espaço do auditório, pequenos núcleos contendo materiais das atividades que seriam desenvolvidas, sendo mediadas pelos membros da equipe do projeto.

A Ilha da Classificação (Figura 3) exercitou a ideia de organizar e classificar elementos do vestuário em um guarda-roupa. Para isso, utilizou-se papel *Kraft* (papel pardo), canetas coloridas, cola e os nomes dos elementos impressos já recortados. O objetivo dessa atividade foi fomentar que cada grupo de estudantes que estivesse participando construísse/desenhasse seu guarda-roupa e nele dispusesse os elementos, colando-os no papel, de acordo com a sua organização ideal para, posteriormente, explicar ao grupo os seus motivos. A partir das diferentes configurações de guarda-roupas que foram elaboradas, a equipe fazia uma analogia para explicar como isso acontecia no trabalho do arquivista, utilizando já a classificação de documentos de arquivo e buscando ressaltar que tal função deveria ser desenvolvida pelo profissional por meio do diálogo com outras pessoas também. Além disso, os moderadores explicavam que não há uma classificação universal para os documentos, já que ela ocorre conforme o contexto e a natureza deles, bem como de acordo com a instituição ou pessoa que os produziu e com suas atividades.



FIGURA 3 Ilha da Classificação.

FONTE Arquivo do projeto.

A Ilha da Avaliação (Figura 4) utilizou caixas-arquivo de diferentes cores, reproduções de fotografias da cidade, receitas de alimentos, certidões de nascimento, cartas de amor, boletins escolares, *folders* de lojas, entre outros documentos, tendo como objetivo exercitar com os grupos de estudantes a avaliação daquilo que para eles seria possível guardar/preservar ou eliminar, conforme graus de importância: pouco importante, importante e muito importante. Para isso, discutia-se com os integrantes dos grupos em quais categorias eles colocariam os documentos, sendo que deveriam chegar a um consenso e explicar os seus motivos. Foi uma atividade divertida e ao mesmo tempo muito interessante, pois os alunos, além de argumentarem utilizando motivos pessoais, utilizaram também motivos coletivos, ao mencionar por exemplo que seria importante para a escola e para o município a preservação de certos documentos. A equipe ainda explicou aos grupos que, no âmbito do trabalho do arquivista, a função avaliação torna-se mais complexa e demanda

uma equipe composta por profissionais de outras áreas, que também precisam chegar a um consenso, levando em conta mais os interesses coletivos, sociais e institucionais do que os do próprio arquivista.



**FIGURA 4** Ilha da Avaliação.

**FONTE** Arquivo do projeto.

A Ilha da Conservação (Figura 5) apresentou alguns documentos em suporte papel e que tinham sofrido a ação de certos agentes de deterioração (insetos, roedores, microrganismos, água, radiação solar, ação humana etc.), sendo disponibilizadas luvas e máscaras aos grupos de estudantes para que pudessem interagir com o material. Ao mesmo tempo, era disponibilizado um jogo de cartas com figuras dos principais agentes de deterioração, para que os alunos identificassem o agente e colocassem sobre o documento com o respectivo dano. Conforme ocorriam os acertos e erros no jogo, os membros da equipe que mediavam a atividade explicavam alguns aspectos de cada agente, lembrando que os mesmos poderiam estar afetando documentos dos estudantes e de seus familiares, sendo necessários alguns cuidados, que também eram esclarecidos. Essa atividade foi uma das que mais deixou os grupos animados, pois eles

ficavam empolgados em ver a representação do arquivista com seu vestuário e equipamentos de proteção e trabalho, ao mesmo tempo que se sentiam também, naquele momento, como pequenos arquivistas.



**FIGURA 5** Ilha da Conservação.

**FONTE** Arquivo do projeto.

A última ilha desenvolvida nos encontros no auditório da escola, a Ilha da Descrição e Difusão (Figura 6), utilizou reproduções de fotografias impressas de locais da cidade e fichas para que os estudantes pudessem descrever as imagens, por meio da identificação e contextualização, isto é, informando na ficha que local estava sendo representado, que elementos apareciam (prédios, ruas, monumentos, pessoas, animais etc.), a data provável da realização do registro, entre outras informações que fossem pertinentes. Depois, por meio do uso de *notebook* para acessar o arquivo digital no *site* do AHMSM, foram exibidos representantes digitais das fotografias dos mesmos locais, mas de várias épocas e com descrições diferentes. A equipe perguntou, então, aos estudantes que mudanças eles conseguiam perceber nos locais representados nas fotografias e

explicou a eles que, por meio dos documentos de arquivo, é possível ver as mudanças, as permanências e o que isso significa para a história local. Além disso, explicitou-se como as tecnologias auxiliam na dinamização das formas de acesso e comunicação das instituições arquivísticas e seus conjuntos documentais, e que o trabalho do arquivista pode ser bastante minucioso, devendo sempre pensar no seu usuário.



**FIGURA 6** Ilha da Descrição e Difusão.

**FONTE** Arquivo do projeto.

A função arquivística Produção foi apresentada aos estudantes no momento em que eles realizavam a elaboração de desenho, ao final dos encontros, explicando que, a partir dessa atividade, registros estavam sendo produzidos e que estes seriam documentos que integrariam um arquivo das turmas. Tal arquivo, depois de pronto, seria doado pelos estudantes ao AHMSM, representando então a função arquivística Aquisição.

Quanto à definição das atividades a serem realizadas nas dependências do AHMSM, houve: recepção das turmas, exposição de registros produzidos nas atividades desenvolvidas na escola, visita guiada pela instituição, contato com o acervo, confraternização e bate-papo.

Os encontros com os estudantes da escola no AHMSM ocorreram em dois momentos distintos, com duas turmas no turno da manhã e duas no turno da tarde no dia 14 de novembro de 2019, sendo ambas acompanhadas por professoras da escola. Primeiramente, a diretora do Arquivo e todos os membros da equipe do projeto recepcionaram as turmas na chegada e fizeram uma breve explanação sobre a instituição, sua função, sua história, seus fundos documentais. Na sequência, apresentou-se uma pequena exposição (Figura 7) com registros fotográficos dos encontros do projeto com as turmas na escola, algo de que os estudantes gostaram muito, por se sentirem representados naquilo que já haviam realizado.



**FIGURA 7** Exposição com registros dos encontros do projeto.

**FONTE** Arquivo do projeto.

Além disso, também foram exibidos os desenhos que os estudantes tinham elaborado (Figura 8) e que agora estavam disponíveis para todos verem.



**FIGURA 8** Desenhos elaborados pelos estudantes.

**FONTE** Arquivo do projeto.

Em seguida, foi feita uma visita guiada pelas dependências do AHMSM, o que animou bastante as turmas, despertando a curiosidade de vários estudantes pelas fotografias, jornais, revistas, objetos, coleções de moedas, entre outros registros que a instituição preserva. Na sequência, realizou-se uma breve confraternização em espaço dedicado a isso, em que se ofereceu aos estudantes um lanche acompanhado, de um bate-papo com a equipe. Ao final, as turmas ainda realizaram passeio pela parte externa do Arquivo.

Foram momentos muito especiais os vivenciados nas atividades práticas envolvendo diretamente os estudantes das turmas de 5º ano da Escola CAIC Luizinho de Grandi, tanto nas dependências desta como nos espaços do AHMSM, pois ficou perceptível a necessidade de haver difusão de conhecimentos sobre Arquivologia, arquivos e arquivista para esse público, pois os estudantes tinham poucas noções sobre tais assuntos e ainda não conheciam a instituição Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria, nunca havendo realizado ao menos uma visitação. Ao final das atividades, percebeu-se como

relevante tudo aquilo que foi proposto e desenvolvido, pois as turmas deram à equipe do projeto um *feedback* bastante positivo durante o bate-papo final, informando que estavam felizes em conhecer um pouco da Arquivologia – alguns inclusive disseram que queriam ser arquivistas –, mas principalmente interessados pelo AHMSM, desejando retornar em outros momentos.

### Considerações finais

O desenvolvimento do projeto de extensão “A difusão da Arquivologia nas escolas públicas de Santa Maria: o caso Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi” foi uma experiência valiosa, em especial às discentes de Arquivologia, por vivenciarem novas experiências para além da sala de aula; aos estudantes da escola envolvida, por terem adquirido novos conhecimentos sobre a Arquivologia e a pertinência dos arquivos e arquivistas em suas vidas; e ao AHMSM, por colaborar cumprindo com o seu papel social.

Para a equipe responsável pelo projeto, a sensação foi que a UFSM e seu curso de Arquivologia, bem como o AHMSM, até então desconhecidos pelos estudantes daquela escola, deixaram de ser algo estranho para esse público e passaram a ser reconhecidos e até mesmo familiares para tal comunidade escolar. Diante disso, mesmo com as dificuldades enfrentadas em alguns momentos – distância da escola, intempéries, poucos recursos, falta de familiaridade com o público envolvido –, a partir dos resultados obtidos, percebeu-se que se levou para as turmas de 5º ano muito mais do que o conhecimento arquivístico, levou-se a Universidade e o Arquivo, e a noção de que ambas as instituições estão disponíveis para todos. E, não menos importante, ao final do projeto, foi possível testemunhar a curiosidade dos estudantes por saber mais sobre as funções arquivísticas e o Arquivo Histórico Municipal, além de também terem

questionado, entre uma atividade e outra, sobre o curso de Arquivologia – alguns, por vezes, demonstraram o desejo de cursar no futuro a graduação em Arquivologia.

Por fim, destaca-se que, a partir dessa atividade de extensão, foi possível obter subsídios para potencializar o desenvolvimento de outros projetos de mesma natureza, buscando implementar uma cultura de aproximação e relação da Arquivologia nas/com as escolas públicas de Santa Maria (RS). Foi ainda uma experiência que possibilitou refletir sobre o papel social da Arquivologia e das instituições arquivísticas, tais como o curso de Arquivologia da UFSM e o AHMSM, e como ele pode ser desenvolvido também por meio da difusão, em especial da difusão educativa.

## Referências

- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. *Diário Oficial*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- CAMARGO, Ana Maria de Almeida; BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2012.
- CHARBONNEAU, Normand. La Diffusion. In: COUTURE, Carol et al. *Les Fonctions de l'archivistique contemporaine*. Québec: Presses de L'Université du Québec, 2008, pp. 373-428.
- FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Difusão educativa em Arquivos. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 34, [s.p.], 2009. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao34/materia06/texto06.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- MACHADO, Helena Corrêa; CAMARGO, Ana Maria de Almeida. *Como implantar arquivos públicos municipais*. 2. ed. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado, 2000. Disponível em: <[http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas\\_colecao\\_como\\_fazer/cf3.pdf](http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colecao_como_fazer/cf3.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- MARINHO JUNIOR, Inaldo Barbosa; SILVA, Junia Guimarães. Arquivos e informação: uma parceria promissora. *Arquivo & Administração*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 15-32, jan./jun. 1998.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Belo Horizonte: Proex/UFGM, 2000.

PAES, Marilena Leite. *Arquivo: teoria e prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

PEREZ, Carlos Blaya. Difusão dos arquivos fotográficos. In: PERES, Rosanara Urbanetto (Coord.). *Caderno de Arquivologia 2*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Curso de Arquivologia, 2005, pp. 7-23.

ROUSSEAU, Jean-Yves; COUTURE, Carol. *Os fundamentos da disciplina arquivística*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL de Santa Maria (UFSM). Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). *Projeto Pedagógico do Curso de Arquivologia*. Santa Maria: UFSM/Prograd, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL de Santa Maria (UFSM). *Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria: UFSM, 2010.

# ARQUIVOS DA CIDADE DE MANAUS: EXPLORANDO FONTES E POSSIBILIDADES PARA A PRODUÇÃO DE PESQUISAS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS

CARLOS HUMBERTO ALVES CORRÊA  
ROBERTA SILVEIRA DE ANDRADE

**RESUMO** Este trabalho apresenta um inventário parcial de alguns arquivos existentes na cidade de Manaus e analisa as possibilidades que suas fontes oferecem para a compreensão da história da educação das crianças, forjada no Amazonas, na segunda metade do século XIX e início do século XX, período marcado por acontecimentos de natureza política (elevação do Amazonas à categoria de Província) e econômica (ciclo econômico de exploração da borracha), os quais influenciaram os mais diferentes campos da experiência social. A elaboração desse inventário resulta de um duplo movimento. De um lado, é fruto do contato com os estudos de autores ligados à História Cultural (DARNTON, 1990; CHARTIER, 1990, 1991, 1996; e HUNT, 1995) e que, ao se debruçarem sobre temas, fontes e objetos pouco considerados e, ao mesmo tempo, apresentarem novas perspectivas de análise para temas que já vinham sendo investigados, redimensionaram as pesquisas em História da Educação. De outro, advém da experiência de pesquisas que temos realizado nesses arquivos, em especial, com relação à leitura, aos livros escolares e à formação de professores. Desse inventário, resulta o conhecimento dos acervos documentais que constituem tais arquivos e o potencial elucidativo que eles guardam para a compreensão de alguns aspectos do processo de escolarização das crianças amazonenses do período em questão. O inventário ainda aponta para a necessidade de criarmos alternativas para dinamização das formas de acesso a esses arquivos e aos trabalhos de pesquisa gerados a partir deles, o que poderia atrair o interesse de professores e jovens pesquisadores (de graduação e pós-graduação) para o diálogo com tais acervos.

**PALAVRAS-CHAVE** acervos; fontes; História da Educação; Amazonas.

## Notas introdutórias

Este é um trabalho que se debruça sobre alguns arquivos existentes na cidade de Manaus (AM) com a intenção de explorar os seus acervos e, a partir deles, inventariar as fontes que potencialmente oferecem elementos para a compreensão da história da educação das crianças, forjada no Amazonas ao

longo da segunda metade do século XIX e início do século XX. Há, portanto, uma delimitação temática e temporal que circunscreve os limites de nosso inventário. A demarcação temporal buscou abarcar um período marcado por várias mudanças que viriam a atingir os mais diferentes campos da experiência social, seja em termos locais, seja em termos nacionais. Em termos locais, alguns aspectos de natureza política (elevação do Amazonas à categoria de Província), econômica (ciclo econômico de exploração da borracha) e cultural (circulação/imposição de ideias e práticas ancoradas em modelos europeus, que buscavam conformar as cidades, os seus habitantes e as suas instituições) merecem destaque nesse período. A demarcação temática ocorreu em razão do nosso envolvimento com o tema da criança e dos processos pensados para a sua formação escolar.

Por ser um trabalho que possui caráter exploratório, inventariante e reflexivo, optamos por utilizar como ancoragem teórico-metodológica as contribuições advindas de estudos ligados à História Cultural (DARNTON, 1990; CHARTIER, 1990, 1991, 1996; e HUNT, 1995) e à História da Cultura Escolar (JULIA, 2001; FARIA FILHO *et al.*, 2004). Nessa perspectiva, interessa não apenas inventariar as fontes relacionadas aos dispositivos de modelização pedagógica (leis, regulamentos, programas de ensino, preceitos), como também, mapear os modos diferenciados pelos quais os seus agentes se apropriam desses dispositivos de modelização.

Em termos metodológicos, o inventário que produzimos resulta da aproximação com os autores dessas vertentes teóricas e dos levantamentos que temos realizado em quatro instituições da cidade de Manaus para subsidiar nossas pesquisas sobre a leitura, os livros escolares e a formação de professores.

## Inventário das instituições e seus acervos

Para os propósitos deste trabalho, iremos nos limitar a apresentar um levantamento das fontes localizadas em quatro instituições de Manaus. Apesar de reconhecermos as diferenças que existem entre as diversas instituições de guarda de documentos (arquivos, museus, bibliotecas), conforme assinalado por Castro (2008, p. 25), assumimos neste artigo o termo “arquivo” para nos referimos de forma geral às sessões dessas instituições que guardam acervos documentais. Segue abaixo uma descrição breve e geral de cada uma das instituições que fazem parte do nosso inventário.

**Biblioteca Pública do Amazonas** – foi fundada em 1871, mas só em 1912 transferiu-se para o prédio construído especialmente para abrigá-la e onde funciona até hoje. Em agosto de 1945, um incêndio destruiu todas as suas coleções. Apesar disso, seu acervo atual é bastante expressivo, composto por várias coleções, entre elas: a de Obras Raras, a Amazoniana e a de periódicos antigos. No início dos anos 2000, com apoio da Secretaria Estadual de Cultura, a Biblioteca teve alguns documentos e obras de seu acervo digitalizados e disponibilizados em suporte magnético (*CD-ROM*) e eletrônico (Biblioteca Virtual do Amazonas). No entanto, a falta de continuidade desse projeto e as constantes mudanças no *site* da Biblioteca Pública do Amazonas tornaram esse acervo digital praticamente inacessível. Além disso, as constantes reformas no prédio têm dificultado a consulta sistemática a seu acervo.

- a) *Arquivo Público do Amazonas* – é uma das divisões subordinadas à Secretaria de Administração do Governo do Estado do Amazonas. Desde sua criação (1897), assumiu o papel de guarda e conservação de toda a massa de documentos oficiais pertencentes aos diferentes ramos do estado. Porém, as condições do prédio não são adequadas à guarda e conservação do seu rico acervo. Em 2019, parcerias firmadas com a Universidade Federal do Amazonas e outras instituições privadas, viabilizaram a realização de ações de higienização, identificação, descrição e organização do acervo do

Arquivo. Entre os conjuntos documentais existentes, destacamos a coleção de códex, contendo correspondências das instituições públicas amazonenses entre os últimos anos do regime imperial e início da República.

- b) *Museu Amazônico* – é um órgão suplementar da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Criado em 1975, só entrou em funcionamento em 1989. O Museu possui 6 divisões: Antropologia; Paleontologia e Mineralogia; Arqueologia; Pesquisa e Documentação Histórica; Difusão Cultural; e Museologia; além da Biblioteca Setorial, especializada em assuntos relacionados à Amazônia. No caso dessa instituição, é perceptível um maior cuidado com a guarda e conservação de seus acervos.
- c) *Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas (IGHA)* – Fundado em 1917, possui um acervo bastante expressivo da época da província e das primeiras décadas do regime republicano. Além da coleção de documentos legais, destacam-se as coleções de folhetos, revistas e jornais desse período. Boa parte do seu acervo encontra-se higienizado e catalogado. Apesar disso, seu atendimento é frequentemente interrompido em razão da falta de recursos financeiros para contratação de profissionais ou bolsistas especializados.

O inventário das fontes textuais que passamos a apresentar resulta de uma seleção e de uma classificação que fizemos a partir do recorte temático e cronológico indicados anteriormente. Não apresentaremos nesse inventário nenhuma lista dos documentos identificados em nossos levantamentos. Preferimos apresentar e descrever os conjuntos documentais que encontramos e que potencialmente podem auxiliar o desenvolvimento de estudos sobre a História da Educação amazonense. Depois de idas e vindas aos acervos, da leitura e releitura da documentação disponível e de refletirmos sobre a melhor forma de classificação e ordenamento das fontes textuais levantadas nessas quatro instituições, decidimos organizar o nosso inventário a partir de duas categorias, a saber: *Fontes Oficiais* e *Fontes Não Oficiais*.

## Fontes Oficiais

As Fontes Oficiais correspondem a documentos produzidos em um lugar que quer dar a ler uma versão oficial do passado e que, portanto, deve ser considerada como uma das versões da história. Nesse sentido podemos considerá-las mais férteis para uma aproximação com o polo em que são instituídas as regras que devem modular as práticas e os mecanismos de sua fiscalização. Remetem, portanto, ao lugar de produção das diretrizes/normas escolares, aos projetos de modelação propostos por aqueles que detinham algum tipo de poder sobre a administração da província/estado ou, mais especificamente, a gestão do sistema de ensino. Faria Filho (1998, p. 94) observa que documentos oficiais, em grande medida, são produzidos a partir de uma exigência legal. Nesse ponto, é preciso enfatizar a recomendação dos historiadores para a necessidade de assumirmos uma atitude problematizadora diante dessas fontes a fim de gerar novas formas de percepção, utilização e interpretação das mesmas. Sobre a legislação e outros documentos emanados do Estado, Galvão e Batista (2003) reconhecem a existência de um movimento de crítica e (re)significação dos mesmos como fontes para o estudo da História da Educação:

Por muito tempo como únicas fontes utilizadas nas pesquisas realizadas no campo da história da educação, os documentos oficiais têm sido crescentemente criticados e re-significados nas pesquisas recentemente realizadas que os consideram como uma das versões do passado e que constitui o dever ser, ou seja, projetam, em muitos casos, uma situação ideal (GALVÃO; BATISTA, 2003, p. 180).

Não se trata, portanto, de assumir uma posição de aversão às fontes oficiais, como documentos sobre os quais o pesquisador reconstitui a História da Educação. O que se busca, por meio das críticas a elas direcionadas, é a sua

(re)significação no interior das práticas de pesquisa, orientadas por uma noção mais ampliada e crítica da fonte histórica.

A maior parte do material que conseguimos inventariar nos arquivos das quatro instituições pesquisadas é de natureza oficial. E praticamente todas as coleções apresentam problemas de conservação ou de lacunas de alguns volumes. Mesmo dos CDS publicados pela Biblioteca Pública, a coleção é incompleta. Entretanto, essas dificuldades podem, em parte, ser supridas a partir da consulta aos acervos digitais da Universidade de Chicago e da Biblioteca Nacional. No levantamento que realizamos, fazem parte desse primeiro grupo de fontes os seguintes conjuntos documentais:

- a) *Relatórios da Presidência da Província e do Governo do Estado* – a princípio, é possível dizer que esses documentos contêm uma espécie de balanço geral, que periodicamente o chefe do poder executivo realizava acerca dos diferentes ramos da administração pública. Isso porque a instrução pública aparecia entre outras preocupações que os dirigentes da província/estado apresentavam em seus relatórios. Destacando as suas necessidades, os seus problemas; sublinhando as realizações ou projetando inovações/intervenções, os relatórios nos permitem perceber como a instrução pública era vista aos olhos do poder. A ênfase que é dada à Educação nesses textos é variável (número de páginas/parágrafos a ela destinados, inclusão ou não de anexos da instrução pública). Queria chamar atenção para outro aspecto desses relatórios: além das acima mencionadas, esses relatórios apresentam um conjunto de informações que, aparentemente, não teriam relação direta com a área da Educação, mas que oferecem possibilidades de compreensão de aspectos da vida, dos lugares e das pessoas que eram alvo do processo de criação e expansão do sistema de escolarização, tais como: topografia, habitação, população, língua, condições de vida, existência ou não de escolas e igrejas. Dentre as informações encontradas, destacam-se, por exemplo, as relativas aos setores de Civilização e Catequese dos Índios, do Tesouro/Finanças, da Repartição de Estatística, do Arquivo Público e Biblioteca.
- b) *Relatórios da Instrução Pública* – no conjunto, os relatórios nos fornecem informações sobre a situação geral das escolas e os desafios que se apresentam para o seu regular funcionamento. Entre elas, destacamos os pronunciamentos

recorrentes sobre a expansão da oferta de escolas primárias; a institucionalização (ou não) do ensino obrigatório; a profissionalização dos professores; a proposição de diferentes formas de ensinar e de organizar a escola e o seu currículo; os materiais e equipamentos que deveriam servir como apoio ao trabalho de ensino do professor. Os números, as tabelas, as estatísticas, os formulários sobre matrícula, quantidade de escolas nos diferentes anos e as suas respectivas localizações geográficas, lista de material comprado e distribuído entre as escolas primárias, ajudam-nos a construir uma visão sobre a escola do passado. Essas informações muitas vezes reaparecem nos relatórios do chefe do Executivo (provincial/estadual), ainda que de maneira mais generalizada e sintética, decorrente de uma operação que seleciona *o que* e *o como* deve ser relatado sobre a instrução pública. Boa parte dos Relatórios da Instrução Pública que conseguimos localizar aparece como anexo de alguns Relatórios dos Presidentes de Província e dos Governadores, bem como do Relatório do Departamento do Interior.

- c) **Relatórios de Instituições Escolares** – existem em número muito mais reduzido do que os relatórios da Instrução pública. Dizem respeito às instituições voltadas para o ensino de meninos e meninas órfãs e à Escola Normal. Alguns desses documentos nos pareceram mais voltados a realizarem uma prestação de contas. Mesmo assim, é possível encontrar informações sobre o modo como as escolas se organizavam em termos de tempo, de saberes, de profissionais e de espaço a fim de cumprirem o seu papel de instrução das crianças e dos futuros professores. Os documentos localizados encontram-se como anexos de alguns relatórios dos chefes do Executivo (provincial/estadual).
- d) **Relatórios de Visitadores e Inspetores Escolares** – poucos relatórios desse tipo foram encontrados. O que é uma pena, porque Faria Filho (2000) reconhece os relatórios de inspetores e de diretores de grupos escolares como fontes muito ricas para o entendimento da dinâmica de funcionamento das escolas. Essa modalidade de relatório nos fornece pistas mais diretamente relacionadas ao que se passava no interior das escolas primárias da capital e do interior. O visitador é uma figura prevista no Regulamento da Instrução Pública do Amazonas, de 1859, e que antecede o surgimento do inspetor de ensino. Suas visitas tinham como finalidade inspecionar o trabalho realizado pelas escolas do interior. Em nossas buscas, conseguimos localizar um único relatório de visitador, escrito em 1861, pela pena hábil e experiente de Antonio Gonçalves Dias durante a visita que fez, a pedido do então Presidente da Província, Manoel Clementino Carneiro da Cunha, às escolas primárias da região do Rio Solimões

(Coari, Tefé, Fonte-Boa, São Paulo de Olivença, Tabatinga). O relato de Gonçalves Dias nos dá uma ideia das condições pouco favoráveis em que as escolas do interior encontravam-se frente ao projeto de escolarização imaginado para a Província. Quanto aos Relatórios de Inspetores, nossas buscas permitiram localizar um total de seis relatórios. Cinco aparecem como anexos do Relatório da Instrução Pública de 1901. Apenas um relatório encontra-se na forma de um pequeno volume impresso no ano de 1910.

- e) **Legislação escolar** – a utilização da legislação de ensino como fonte para o estudo da História da Educação tem merecido uma série de críticas que, em grande medida, são ecos daquelas feitas às fontes oficiais como um todo, tal como já nos referimos anteriormente. Tomando-a nas suas diferentes dimensões (como *ordenamento jurídico*, como *linguagem/discurso* e como *prática social*), Faria Filho (1998) levanta várias possibilidades de abordá-la e que remetem às diferentes leituras que dela podem ser feitas. Quanto ao CD-ROM *Documentos da Província do Amazonas: legislação e relatórios 1852/1889*, produzido pela Biblioteca Pública do Estado, tínhamos a expectativa de que reuniria, em seu volume dedicado à legislação, a totalidade dos regulamentos e regimentos da instrução pública do período provincial. Infelizmente, o CD-ROM apresenta várias lacunas e nos obrigou a realizar um trabalho específico de levantamento e localização das leis de ensino. Vale destacar que não há uniformidade quanto ao modo de divulgação das leis de ensino e seus dispositivos normativos (regulamentos, regimentos). Por vezes, eles são apresentados em relatórios, em jornais, em volumes contendo todas as leis em vigor em um determinado período, em edições do *Diário Oficial*. Também são disponibilizados em forma de livretos avulsos. E alguns documentos legais da instrução pública ainda estão por ser localizados.
- f) **Diário Oficial do Amazonas** – por veicular os atos do governo – e de seus departamentos – sobre os diferentes ramos da Administração Pública, essa é uma fonte que também pode ser utilizada nos estudos sobre a História da Educação. Em suas páginas é possível localizar informações sobre a organização do tempo escolar de algumas instituições, a localização/distribuição das escolas no espaço da cidade, os saberes exigidos daqueles(as) que se candidatassem ao cargo de professor(a) do ensino primário, os materiais escolares comprados para as escolas, entre outras.
- g) **Correspondências da Instrução Pública** – em que pesem as diferenças de autoria e de destinação dessas correspondências, essa é uma modalidade de fonte que tem nos permitido uma maior aproximação com o cotidiano da escola e dos

professores do passado. Ainda que marcadas por certas condições de produção – que nos levam, inclusive, a percebê-las como fontes oficiais –, é inegável o potencial que essas correspondências possuem de dar visibilidade a certas facetas da escola e que dificilmente aparecem em outros documentos oficiais. É por meio delas que alcançamos as vozes não apenas daqueles que mais diretamente nos falaram através de relatórios (Diretor de Instrução Pública, do Presidente de Província, por exemplo), mas também, dos professores, dos inspetores paroquiais, de autores de livros escolares (locais, nacionais e estrangeiros), de pareceristas do Conselho de Instrução, entre outros. Inicialmente vemos a possibilidade de levantar aspectos mais diretamente ligados às condições de trabalho do professor, aos utensílios e materiais de ensino que existiam no espaço escolar de antanho; as operações realizadas em torno da adoção, compra e distribuição desses utensílios pelas escolas da Capital e do interior, por exemplo.

## Fontes Não Oficiais

As fontes não oficiais podem favorecer novas perspectivas de análise e interpretação da educação como fenômeno histórico. A quantidade e a diversidade de documentos pertencentes a esse segundo grupo de fontes que até aqui conseguimos localizar e reunir são ainda pequenas. Isso, em parte, deve-se ao fato de que se trata de uma modalidade de fonte menos abundante, se comparada aos documentos de natureza oficial guardados nos arquivos. A partir do levantamento que realizamos, colocamos nesse segundo grupo de fontes os seguintes conjuntos documentais:

- a) **Livros escolares** – os livros escolares têm ocupado uma posição de destaque na produção historiográfica relativa à educação e à leitura. Prova disso, é que eles não apenas têm sido utilizados como fontes de pesquisa, como também, têm se constituído como objetos de investigação. Analisando os textos e a materialidade dos suportes que lhes dão a ler, acreditamos ser possível alcançar os modos como o ensino das diferentes disciplinas era proposto. Tal como ocorre em relação a outros tipos de documentos, a dificuldade de localização de livros escolares do passado é um dos principais obstáculos à sua utilização como fonte de pesquisa. Ainda que o trabalho com outras fontes tenha

resultado na identificação dos livros adotados pelas escolas primárias do Amazonas em vários anos do período estudado, sendo alguns deles produzidos por professores de escolas amazonenses, conseguimos encontrar apenas dois livros escolares no acervo do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas (a versão manuscrita do livro Novos elementos de leitura ou A esperança da juventude, de autoria de João da Costa Guimarães, de 1891, e o livro Os 3 reinos – Catálogo Resumido – pequena Coleção Escolar para uso de Lições de Cousas, obra traduzida pelo professor amazonense Goetz de Carvalho para a Escola Eduardo Ribeiro e outras escolas primárias do estado do Amazonas).

- b) **Relato de Viajantes** – alguns relatos de viagem trazem descrições sobre aspectos culturais, sociais e físicos dos lugares do Amazonas por onde os viajantes passaram. É preciso considerar que muitas vezes a escrita desses viajantes é orientada por uma visão etnocêntrica acerca das realidades das cidades visitadas. A localização desse tipo de fonte tem sido relativamente fácil em função do fato de boa parte dos relatos de viagem ter sido traduzida para o português e publicada em várias edições. Algumas dessas obras foram localizadas nos acervos do Museu Amazônico e da Biblioteca Pública. No entanto, não chegamos, até o momento, a encontrar nessas fontes grandes descrições relativas à realidade escolar. No entanto, as breves descrições que os viajantes fazem das vilas e cidades amazonenses e de seus moradores (seus costumes, seus hábitos, suas moradias), fornecem um conjunto de referências que, em diálogo com outras fontes, ajudam-nos no trabalho de recuperação do que era o Amazonas do passado.
- c) **Periódicos** – assim como ocorre com os livros escolares, os periódicos têm sido abordados pelos estudos históricos da educação e da leitura a partir de uma dupla perspectiva, tal seja, de serem tomados como objeto e fonte de pesquisas. Nosso levantamento localizou coleções de jornais antigos nos acervos da Biblioteca Pública e do IGHA. No caso da Biblioteca Pública, a coleção encontra-se microfilmada e a consulta é restrita a pesquisadores. A coleção existente no IGHA é composta por exemplares originais, e a consulta a eles depende de autorização. A partir da busca em alguns rolos de microfilmes e do exame da “Listagem de títulos de periódicos em microfilmes”, foi possível identificar 180 títulos que, em sua maioria, concentram-se na última década do século XIX e primeira década do século XX. Esse grande número de títulos aponta para uma heterogeneidade do acervo não apenas quanto aos títulos, mas também quanto ao perfil dos periódicos. Os títulos de alguns deles já nos remetem à tônica de sua escrita (informativo, literário, comemorativo,

humorístico, propaganda) ou ao grupo ou espaço com o qual se encontram identificados (facções políticas, agremiações esportivas e estudantis, operariado, mulheres...). A consulta direta aos periódicos microfilmados permitiu identificar alguns registros de como o mundo escolar é veiculado nas folhas dos jornais amazonenses. Entre contendas políticas, atos oficiais do poder Executivo e propagandas de casas comerciais, emergem os indícios que dão visibilidade a certos aspectos do mundo escolar que muitas vezes não são referenciados em outros tipos de material.

### **Notas conclusivas: entre possibilidades e desafios**

A produção desse inventário possibilitou o conhecimento do conjunto de fontes existente nos acervos de quatro instituições de Manaus. A exploração sistemática de alguns desses conjuntos revela possibilidades investigativas importante para a História da Educação do Amazonas. Entre essas possibilidades, destacamos o potencial que as fontes levantadas apresentam para o desenvolvimento de estudos sobre: a história da escola primária e de outras instituições (seus tempos, seus espaços, os materiais de ensino, seu currículo, sua metodologia, seus regulamentos); a história das disciplinas/saberes escolares (ensino da leitura, da escrita/paleógrafo, ensino da matemática, introdução ao canto e à ginástica, lições de coisas...); a história dos ideários e dos debates relacionados à Educação (organização das escolas, formação dos professores, financiamento da educação/caixas escolares, obrigatoriedade do ensino, ensino intuitivo, métodos de alfabetização...); a história dos professores (sua formação, sua atuação, suas necessidades, seus escritos, suas obras didáticas); a história do livro escolar (seus autores, sua produção, seus usos) e, principalmente, a história das formas de escolarização das crianças (crianças pobres, crianças indígenas, crianças nordestinas, crianças trabalhadoras, crianças órfãs...).

É preciso lembrar que o desenvolvimento de estudos que se debrucem sobre esses conjuntos documentais, com a intenção de explorar essas e outras potencialidades investigativas, não ocorre desassociado das condições mínimas

para a sua realização. Em nossa avaliação, vivemos tempos muito difíceis para o desenvolvimento das pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais. Isso nos coloca diante de alguns desafios que precisam ser enfrentados e que gostaríamos de destacar levando em conta a ordem de prioridades.

Primeiro, é preciso sobreviver a esse tempo de tanta escuridão em que a estupidez subverte a razão e atropela a ciência. Precisamos criar mecanismos de defesa individuais e coletivos contra os ataques que partem do poder central e de outras esferas da sociedade brasileira. Nesse sentido, é preciso fortalecer nossos vínculos de organização e cooperação para resistir a tais ataques e garantir a sobrevivência das instituições de ensino e pesquisa de nosso país.

Segundo, é necessário lutarmos pela democratização e dinamização das formas de acesso a esses arquivos e seus acervos. Entre as instituições visitadas para a confecção deste inventário, identificamos algumas dificuldades para acesso e consulta aos acervos de algumas delas. Nesse sentido, a produção de novos suportes para armazenamento e disponibilização de conjuntos documentais de valor histórico pode ser uma das alternativas para enfrentar essas dificuldades de acesso aos acervos. No entanto, é preciso considerar que a digitalização ou microfilmagem de documentos não é uma operação meramente técnica. Ela exige, como alerta Diana Vidal (2000, p. 39), uma sensibilidade para as questões da memória, o que nem sempre está presente entre os profissionais responsáveis pela produção de mídia eletrônica.

Terceiro, é preciso dar visibilidade, não apenas aos arquivos existentes e os seus conjuntos documentais, como estamos fazendo por meio da publicação deste inventário, mas também às pesquisas geradas a partir de seus acervos. Isso pode sensibilizar estudantes de graduação e pós-graduação e fomentar a produção de pesquisas histórico-educacionais a partir dos acervos.

O caminho é longo.

## Referências

- CASTRO, Celso. *Pesquisando em arquivos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, pp. 173-191, 1991.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 211-238.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Trad. Denise Botmann. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, pp. 89-125.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UFP, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da Educação brasileira. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, pp. 139-159, jan./abr. 2004.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima (Orgs.). *História e historiografia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 161-188.
- HUNT, Lynn (Org.). *A nova História Cultural*. São Paulo. Martins Fontes, 1995.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas (Autores Associados), n. 1, pp. 9-13, jan./jun. 2001.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, pp. 31-43.

# 60 ANOS DO ENSINO DE ARQUIVOLOGIA NO BRASIL: UMA EXPOSIÇÃO VIRTUAL COLABORATIVA

MARCOS MACHADO PAULO  
ROBERTA WAGNER  
RAFAEL CHAVES FERREIRA

**RESUMO** Em 1959 o Arquivo Nacional inaugurou o seu Curso Permanente de Arquivos. Pensando nesse fato, surgiu a ação de extensão “Empoderando a sociedade: os 60 anos do ensino de Arquivologia no Brasil”, uma exposição presencial e itinerante que contemplaria arquivos, bibliotecas, museus e instituições de ensino de Santa Maria (RS) e região. Com o advento da pandemia causada pela Covid-19, a ação passou a ser planejada como uma exposição virtual para a Web, tendo como objetivo proporcionar um espaço de reflexão e visibilidade a respeito da importância dos arquivos e dos profissionais vinculados à área de Arquivologia. Para isso, a equipe da ação, composta por estudantes e professores do curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria, realizou pesquisa em fontes arquivísticas e bibliográficas, contactou arquivistas, professores, pesquisadores e instituições da área para angariar materiais propícios à exposição, além de produzir o *site* dela e materiais de divulgação. As atividades da exposição iniciaram-se em março de 2020, sendo o seu lançamento, como ação integrante da 4ª Semana Nacional de Arquivos, no dia 8 de junho. Na montagem da exposição, acessível pelo caminho <arquivologia60anos.org>, os conteúdos foram distribuídos em faixas, como linha do tempo interativa com acontecimentos da Arquivologia brasileira, álbum de fotografias, mapa interativo com informações sobre os cursos de Arquivologia no Brasil, publicações, anais de eventos, vídeos, política estudantil, dentre outros. O *site* da exposição já obteve mais de 10 mil acessos, sendo um ambiente construído de forma colaborativa voltado à pesquisa e interação para a comunidade arquivística e sociedade em geral. Além de contribuir para a preservação e difusão dos arquivos da história do ensino de Arquivologia no Brasil, bem como das ações políticas e sociais ligadas à trajetória da área, essa ação extensionista estimulou o crescimento pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE** arquivologia; difusão; ensino; exposição; História.

## Introdução

Em 2020 o ensino de Arquivologia no Brasil completou seis décadas. Por isso, o Departamento e o Curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visando celebrar esse momento e se somar às atividades da 4ª Semana Nacional de Arquivos, propôs a realização de uma ação extensionista que consistiu na exposição “Empoderando a sociedade: os 60 anos do ensino de Arquivologia no Brasil” (UINVERSIDADE, 2020).

Em um primeiro momento, em março de 2020, o projeto de extensão homônimo visava produzir uma exposição itinerante em suporte físico e formato “clássico”: painéis com textos e fotos, alguns recursos audiovisuais e objetos. A intenção era percorrer o município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, e arredores. Porém, devido à pandemia da Covid-19, a ideia de uma exposição nesses moldes teve que ser adiada.

Quando o Arquivo Nacional e a Casa de Rui Barbosa decidiram manter a programação da 4ª Semana Nacional de Arquivos por meio de atividades virtuais, optou-se, então, por retomar a ideia da exposição, readequando o seu formato para o espaço digital. A exposição passou a ser reconfigurada como uma exposição virtual na Web, mas sem qualquer mudança em seu objetivo original, isto é, proporcionar um espaço de reflexão e visibilidade a respeito da importância dos arquivos e dos profissionais vinculados à área de Arquivologia, tendo como tema central o ensino de Arquivologia no Brasil e como público-alvo as comunidades estudantis e o público em geral.

Para contribuir para o exercício da indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, o desenvolvimento do projeto que resultaria na exposição virtual envolveu a participação de discentes e docentes do Curso de Arquivologia, sendo esta uma forma de proporcionar aos discentes envolvidos o exercício da função

difusão arquivística e do diálogo com diferentes espaços institucionais para a montagem da exposição.

A data de lançamento oficial da exposição foi o dia 8 de junho de 2020, mas todo o seu desenvolvimento ocorreu de março a dezembro do mesmo ano. Tanto a área arquivística, que colaborou com conteúdo para a exposição, como a UFSM, que possibilitou o desenvolvimento do projeto desse evento, contribuíram significativamente, possibilitando conhecer e compartilhar um pouco da trajetória da Arquivologia brasileira.

## O ensino de Arquivologia no Brasil

No Brasil, o primeiro órgão a se preocupar com a criação de cursos da área arquivística, mais precisamente para o aperfeiçoamento de seus funcionários, foi o Arquivo Nacional. No ano de 1911, por meio do Decreto n. 9.197, de 9 de fevereiro, que ficou determinado que haveria na instituição, pela primeira vez, um curso de Diplomática, que contava com disciplinas de Paleografia, Cronologia, Crítica Histórica, Tecnologia Diplomática e Regras de Classificação (MONTEIRO, 1988).

Um outro ano marcante na criação de cursos de aperfeiçoamento profissional e formação de arquivistas no país foi o de 1922, “quando o diretor do Arquivo Nacional, Alcides Bezerra, prop[ôs] a criação de curso técnico para a habilitação dos funcionários do Arquivo Nacional” (BOTTINO, 1994, p. 13). Nos anos seguintes, o Arquivo Nacional sempre procurou valorizar e enfatizar as questões relacionadas ao ensino voltado para a formação profissional do arquivista, criando cursos técnicos e buscando trazer literatura especializada para o país (MONTEIRO, 1988).

Uma década muito marcante para a Arquivologia brasileira foi a de 1950, por ser um período em que se iniciou um processo de modernização do Arquivo

Nacional, algo que afetou diretamente a possibilidade de formação e aperfeiçoamento dos arquivistas. Em 1958, sob a direção de José Honório Rodrigues, o Arquivo Nacional deu início ao processo de implementação de um curso de formação de arquivistas, algo que ocorreu em 1959, quando a instituição, com o apoio da Divisão de Cursos do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), inaugurou, em caráter experimental, o primeiro Curso de Arquivos, voltado à formação de auxiliares de arquivo. Tais mudanças marcam o início do processo de consolidação da Arquivologia brasileira, sendo 1959 considerado como um marco para o ensino nessa área no Brasil, devido ao surgimento deste que conhecemos como o Curso Permanente de Arquivo.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o Brasil passou por diversos momentos marcantes, como a Reforma Universitária de 1968 e a criação do Conselho Federal de Educação (CFE). Quanto à área arquivística, Souza (2012, p. 134) ressalta que

[...] o marco de criação dos cursos de graduação em Arquivologia no Brasil é o ano de 1972, quando surgiu a Escola Superior de Arquivo [...] O curso obteve mandato universitário em 1974, e nele se integraram os cursos ministrados pela Unirio, em 1977.

Tal mandato deu-se devido à aprovação do currículo mínimo para o curso de graduação em Arquivologia por meio da Resolução n. 28 de 13 de maio de 1974, do CFE, e a mencionada integração ocorreu devido ao Decreto n. 79.329, de 2 de março de 1977, que fez com que o Curso Permanente de Arquivo passasse a se chamar Curso de Arquivologia (BOTTINO, 1994).

Ocorreu que no mesmo ano, em 1977, iniciaram-se as atividades do primeiro curso de graduação em Arquivologia instalado em universidade de um município do interior do Brasil, o da UFSM, criado em 1976, no estado do Rio Grande do Sul. Em 1978, a Universidade Federal Fluminense (UFF) também criou seu curso de Arquivologia e o estado do Rio de Janeiro tornou-se, assim, o primeiro a contar com dois cursos de graduação na área. Somente a partir de

meados da década de 1990, novos cursos de graduação em Arquivologia começariam a ser criados em outras universidades do país.

A partir do final do século XX, houve um crescente número de criação de cursos de graduação em Arquivologia, especialmente em universidades públicas brasileiras: o da Universidade de Brasília (UnB), criado em 1990; o da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ambos criados em 1997; o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), criados em 1999; o da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Marília), criado em 2002; o da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), criado em 2006; o da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), todos criados em 2008; o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), criado em 2009; e o da Universidade Federal do Pará (UFPA), criado em 2011 (MARQUES, 2012). Recentemente, em 2018, também houve a criação do primeiro curso de Arquivologia na modalidade de ensino a distância, no Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi), localizado no estado de Santa Catarina.

Conforme o portal do e-MEC (Sistema de Regulação do Ensino Superior), atualmente o Brasil possui 17 cursos de Arquivologia em atividade, em nível de graduação, todos com grau de bacharelado, sendo 16 em universidades públicas e na modalidade presencial, e 1 em instituição de ensino superior privada e na modalidade à distância. A região Sul e a região Sudeste são as que apresentam um quantitativo maior de cursos, a primeira possuindo 6 e a segunda, 5 cursos de graduação em Arquivologia. Enquanto isso, a região Nordeste detém um número de 3 cursos, a região Norte, um número de 2 cursos e a região Centro-Oeste possui 1 curso.

Assim, apesar de o ensino de Arquivologia no âmbito do Ensino Superior ter se iniciado na década de 1970 no Brasil, foi somente a partir da década de 1990 que um movimento de criação de cursos dessa natureza dentro das instituições de ensino superior passou a ocorrer de forma mais intensa, algo que a partir do século XXI continuou, o que possibilitou o desenvolvimento dessa área do conhecimento no país. Além disso, esse crescimento é um reflexo da relevância social do conhecimento arquivístico e da importância de uma formação qualificada para o profissional dessa área.

Para além das instituições de ensino e dos cursos de graduação, o ensino de Arquivologia também é representado por eventos, publicações, ações de extensão, pesquisas científicas e, especialmente, por pessoas, isto é, professores e estudantes de Arquivologia, arquivistas e pesquisadores da área. E foi por conta desse entendimento que a ação de extensão que resultou na exposição “Empoderando a sociedade: os 60 anos do ensino de Arquivologia no Brasil” foi desenvolvida, para ser um espaço de reunião, preservação e difusão de alguns registros, olhares, narrativas e de uma parcela da própria história da Arquivologia brasileira.

### **A difusão arquivística**

A Arquivologia brasileira tem obtido importantes conquistas durante seu desenvolvimento. Apesar delas, hoje bem representadas pelos cursos de Ensino Superior na área, as visões que parcela da sociedade brasileira tem em relação a esse campo, até certo ponto, são equivocadas e distorcidas, fato que é percebido pela comunidade arquivística, desde o estudante de Arquivologia, o docente que o acompanha no processo formativo, até o profissional, ao buscar inserir-se no mercado de trabalho.

Na década de 1990, um estudo de Bellotto (1996) buscou responder às seguintes perguntas: “Como o cidadão ‘sente’ o arquivo?”; “Por que o arquivista é tão desconhecido da sociedade?”; e “Por quais razões ‘escolhe-se’ a Arquivologia?”. Dentre as reflexões e respostas que a pesquisadora apontou na época, tem-se que os cidadãos, de modo geral, sentem e entendem os arquivos como locais governamentais, depósitos, repositórios públicos, instituições de guarda e preservação de documentos. Quanto ao desconhecimento sobre o profissional arquivista, ressalta-se que ele ocorre devido à falta de informação acerca de suas tarefas e da percepção de que se trata de um trabalho “escondido”, que “não aparece”. Já sobre as possíveis razões para estudar Arquivologia, destaca-se, dentre as respostas, o entusiasmo diante de uma conferência, um artigo de jornal, uma publicidade do curso, despertando, assim, um interesse pela profissão. A partir do exposto, pode-se questionar: Em que proporções dado cenário mudou? E como mudou? O que foi feito a partir do que se averiguou na década de 1990?

Essas e tantas outras inquietações surgem, passados os anos, mas algo que já consagradamente foi definido e se estabeleceu na Arquivologia é o entendimento acerca das funções arquivísticas (ROUSSEAU; COUTURE, 1998), dentre elas a difusão, que tem por finalidade comunicar os arquivos, promovendo-os em meio à sociedade.

Pesquisado o termo “difusão” no Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (ARQUIVO, 2005), verificou-se que ele não está presente, mas sim outros termos, como “disseminação da informação” e “divulgação”. O primeiro é apresentado como “fornecimento e difusão de informações através de canais formais de comunicação” (p. 71) e o segundo, como “[c]onjunto de atividades destinadas a aproximar o público dos arquivos, por meio de publicações e da promoção de eventos, como exposições e conferências” (p. 72). Percebe-se, assim,

que, de acordo com essa publicação, há um entendimento da difusão relacionada a aspectos muito pertinentes no pensar e fazer arquivísticos: o público, isto é, o usuário de arquivo, e o acesso.

Rockembach (2015, p. 113) aponta que a difusão arquivística possui “três vértices principais: os usuários, o conteúdo e a tecnologia”, enquanto para Bellotto a difusão é vital para a área, pois propicia que instituições arquivísticas sejam melhor compreendidas, uma vez que é o modo mais efetivo para “desenhar os seus contornos sociais, dando-lhe projeção na comunidade, trazendo-lhe a necessária dimensão popular e cultural que reforça e mantém o seu objetivo primeiro” (BELLOTTO, 2006, p. 227), isto é, o acesso à informação.

Quanto aos modelos de difusão em arquivos, Bellotto (2006) destaca três: a difusão editorial, por meio de publicações de conteúdos que divulguem o acervo e a própria instituição, como catálogos, manuais, livros; a difusão cultural, que envolve a promoção de palestras, eventos, debates, entre outras atividades; e a difusão educativa, que abrange a inclusão de estudantes no arquivo, por meio de aulas em seu espaço, realização de exposições, visitas guiadas, atividades lúdicas, entre outras ações.

Foi nesse contexto que a exposição “Empoderando a sociedade: os 60 anos do ensino de Arquivologia no Brasil” amparou-se, pensando tanto na difusão dos arquivos da Arquivologia brasileira, como na difusão do arquivista e da área arquivística e sua trajetória. Compreendendo a exposição como a realização de uma ação de difusão arquivística voltada a educar – no sentido amplo de socializar e dar a conhecer – um dado público sobre a trajetória do ensino de Arquivologia no Brasil, a mesma passou a ser também uma ferramenta e um espaço capaz de propiciar o (re)encontro entre sociedade, comunidade arquivística e os arquivos, representando e comunicando histórias, narrativas e conhecimentos.

## A exposição virtual “Empoderando a sociedade: os 60 anos do ensino de Arquivologia no Brasil”

Como já dissemos, devido à pandemia da Covid-19, a exposição “Empoderando a sociedade: os 60 anos do ensino de Arquivologia no Brasil” passou a ser planejada como uma exposição virtual para a Web, tendo como período de desenvolvimento, execução e atualizações de conteúdo de março a dezembro de 2020, e sendo sua data de lançamento oficial, como ação integrante da 4ª Semana Nacional de Arquivos, o dia 8 de junho de 2020.

Para a realização da exposição, definiu-se um roteiro a ser seguido pela equipe, buscando-se cumprir as seguintes etapas:

- 1 Definição de: Por que fazer? O que fazer? Para quem fazer?;
- 2 Definição da equipe de trabalho;
- 3 Definição de datas para lançamento e atualização da exposição;
- 4 Definição de conceito, objetivos, fontes de pesquisa, acervos e narrativa para a exposição;
- 5 Inscrição da exposição na 4ª Semana Nacional de Arquivos;
- 6 Divisão de tarefas de acordo com a equipe de trabalho, pensar nas ações que serão realizadas e nos recursos disponíveis;
- 7 Pesquisa em fontes e acervos a serem utilizados;
- 8 Criação de uma identidade visual para a divulgação da exposição;
- 9 Produção e execução de exposição virtual, utilizando-se dos recursos da Web;
- 10 Divulgação da exposição;
- 11 Manutenção e adaptações, se necessário;
- 12 Avaliação da exposição.

A execução das etapas começou em março de 2020, envolvendo integrantes do corpo docente e discente do departamento e do curso de

Arquivologia da UFSM que desejaram participar da ação, sendo uma equipe composta por dois docentes: Francisco Alcides Cougo Junior e Rafael Chaves Ferreira, professores coordenadores do projeto; e três discentes: Marcos Machado Paulo, Letícia de Freitas Gaiardo e Roberta Wagner. As etapas relativas ao planejamento e organização (1, 2, 3, 4 e 5) foram realizadas de forma colaborativa entre os membros da equipe, por meio de reuniões virtuais.

A divisão de tarefas e busca por conteúdo (etapas 6 e 7) foram definidas e realizadas de forma colaborativa e dialogada. Primeiramente buscou-se por informações nos periódicos e *sites* da área, como a *Revista Arquivo & Administração*, publicada pela Associação dos Arquivistas Brasileiros, e o boletim *Mensário*, do Arquivo Nacional, em que foram feitos “recortes” de reportagens de diferentes épocas que tratassem sobre o ensino de Arquivologia e demais assuntos afins à ação. Contou-se também com a colaboração de pessoas e instituições da área, como arquivistas, professores, coordenações de cursos, diretórios e centros acadêmicos, aos quais foram solicitados depoimentos e fotografias sobre esses 60 anos do ensino de Arquivologia no país. Os materiais angariados passaram por uma triagem para compor a exposição virtual e foram também utilizados para o seu lançamento.

Quando se começou a levantar episódios, personagens e documentos que pudessem compor o conteúdo da exposição, percebeu-se que a Arquivologia brasileira possui lacunas. Faltam informações básicas sobre acontecimentos importantes e referências (fotos, vídeos, documentos etc.) para fatos que ocorreram. Além disso, devido ao isolamento provocado pela pandemia, houve o fechamento de muitas instituições que poderiam incrementar com registros o conteúdo da exposição.

A partir disso, resolveu-se tratar a exposição virtual como um trabalho em aberto, de natureza colaborativa, e que buscará receber contribuições de todo o

país por um bom tempo. Espera-se, assim, que as lacunas da Arquivologia presentes na exposição possam ser preenchidas, e, por isso mesmo, no *site* dela consta uma seção denominada “Sobre ausências e lacunas”.

Quanto à etapa 8, esta ficou sob responsabilidade do corpo docente da equipe, que criou uma identidade visual e a forma com que a exposição virtual seria apresentada ao público. Após a conclusão das primeiras versões, os materiais criados passaram pela avaliação de toda a equipe, incluindo sugestões e adaptações para melhorias.

Quanto à etapa 9, considerando-se a impossibilidade da execução de uma exposição presencial naquele momento, foi redefinida para o modo virtual, como apresentado anteriormente, possibilitando a realização da ação. De início, foi preciso realizar a escolha da hospedagem de seu *sítio* na Web, a qual ocorre a partir da avaliação do investimento necessário e da facilidade de uso do sistema. Como não havia na equipe alguém com conhecimento amplo para criar um *site*, optou-se por uma plataforma que permitisse utilizar os recursos do sistema WordPress. Há vários desses serviços na Internet, mas, na ocasião, os que eram ofertados pelo HostGator foram os que se avaliou como de menor custo, maior confiabilidade, facilidade de pagamento e boas recomendações.

Na escolha do domínio (caminho principal do *site*), chegou-se à opção “arquivologia60anos”, que, além de estar disponível, pareceu sintetizar bem a proposta da exposição – enfatizar a Arquivologia e marcar os 60 anos de seu ensino. Optou-se pela extensão “.org” devido ao fato de o projeto não ter cunho comercial, pois se trata de uma ação de extensão vinculada a uma universidade pública federal e o uso de terminações mais convencionais (como “.com” ou “.com.br”) poderia gerar dúvidas sobre o produto da proposta.

Para a concepção do *site*, foi realizada pesquisa em algumas exposições virtuais já existentes. Chegou-se à exposição “Saio da vida para entrar na história:

Getúlio Vargas e a propaganda política”, organizada em 2019, pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). De todas as exposições virtuais visitadas, essa pareceu a mais intuitiva, factível e bem-organizada. Nesse sentido, realizou-se uma série de experimentos para saber se era possível levantar um *site* como aquele no tempo disponível. Sendo a possibilidade apreciada como positiva pela equipe, deu-se início à realização dele.

Em um primeiro momento, a ideia era que a exposição seria quase que inteiramente organizada em uma única página, dividida em faixas temáticas – com a opção de recursos externos ou *plugins* a serem aproveitados. O grande desafio era produzir um conteúdo bonito e informativo, mas sem deixar de ser dinâmico. Para tanto, foi necessário focar a redução de elementos textuais e ampliação dos recursos informativos interativos, como mapas, linhas do tempo e fotografias. Sendo assim, dividiu-se a equipe de pesquisa a partir das necessidades do *site* e das faixas planejadas.

A estrutura do *site* ficou dividida em 14 faixas. Escolheu-se um *template* [composição] que permitisse editar as faixas separadamente, e a maioria delas contou com recursos da própria estrutura do *site*. As faixas de linha do tempo e do mapa que apresentam os cursos de Arquivologia, entretanto, usaram recursos externos. A linha cronológica – que se inicia em 1838, com a criação do Arquivo Público do Império, e segue até os dias atuais – foi produzida a partir do recurso *timeline*, oferecido pelo laboratório Knightlab, da Universidade Northwestern, da Inglaterra. Já o mapa interativo – que apresenta a localização dos cursos de Arquivologia do país – foi realizado a partir da ferramenta *livemap*, da Wemap (que tinha sido utilizada pelo Conselho Internacional de Arquivos em seu portal).

Todos os demais desdobramentos da exposição foram produzidos a partir de opções oferecidas pela plataforma WordPress e pelo *template* escolhido

(galeria de fotos, depoimentos, publicações, anais de eventos, vídeos, trajetórias de pessoas célebres da área, política estudantil, eventos de pesquisa, reportagens e outros materiais de divulgação). As faixas da estrutura do *site* foram todas produzidas a partir de fontes padronizadas e com o emprego de um mesmo estilo. Para os fundos de toda a exposição (*backgrounds*), foram utilizadas fotografias públicas ou com direitos autorais cedidos para esse evento, todas elas transformadas em preto e branco e ornadas com cores em gradiente, seguindo uma tendência contemporânea do *design*. Foi tudo bastante intuitivo, livremente inspirado na citada exposição da FGV, mas com resultados diferentes.

A montagem do *site* da exposição foi um momento complexo e consumiu muitas horas de trabalho, muitas delas por incompatibilidades entre os recursos a serem adotados e as possibilidades da hospedagem. Foram necessárias muitas outras horas de consulta a tutoriais na Internet, além do cuidado com a qualidade das informações e dos materiais disponibilizados. Outro desafio considerável foi o da seleção de materiais inseridos no *site*. Além disso, como desafios óbvios, houve aqueles enfrentados pela falta de especialização técnica da equipe em *web design*, já que, para ser apresentado um produto minimamente qualificado, é necessário que haja domínio sobre uma série de ferramentas e recursos que não são simples em seu uso.

A divulgação da exposição (etapa 10) ocorreu a partir do momento em que ela foi lançada, sendo principalmente durante a 4ª Semana Nacional de Arquivos, visando justamente aproximar os arquivos e a área arquivística da sociedade. Para isso, foram encaminhados, via *e-mail*, o endereço do *site* da exposição na Web e *cards* para serem utilizados na sua divulgação em redes sociais, aos indivíduos que colaboraram com materiais para a exposição, às coordenações e diretórios/centros acadêmicos dos cursos de Arquivologia, aos arquivistas, docentes e pesquisadores da área, entre outros. Além disso, a exposição também

foi divulgada por meio da participação dos integrantes da equipe em diferentes eventos. Desde então, seu *site* já alcançou mais de dez mil acessos.

Por ser uma exposição em meio virtual, sua manutenção e atualizações (etapa 11) ocorreram quando foi necessário. Porém, por se tratar de uma ação que permaneceu fortemente ativa até dezembro de 2020, no mês de outubro do mesmo ano houve uma nova atualização de conteúdo e relançamento, devido ao recebimento de outros materiais e à comemoração, no dia 20 de outubro, do dia do arquivista no Brasil.

Quanto à avaliação da exposição (etapa 12), ela foi bastante positiva e ocorreu por meio de mensagens recebidas tanto no espaço “Fale conosco” (no próprio *site*) quanto pelos integrantes da equipe, em reuniões que aconteceram ao final do período de vigência da ação, em dezembro de 2020.

O resultado de todo o esforço para o desenvolvimento do projeto de extensão que resultou na exposição pode ser conferido tanto pela apresentação do produto, feita ao longo deste texto, quanto pelo *site* da exposição<sup>43</sup>, que se encontra disponível para acesso na Web. O intuito foi chamar a atenção da comunidade arquivística para um fato importante: é preciso contar a história da Arquivologia brasileira. Até porque, a atração de novos e qualificados profissionais depende diretamente da imagem que a Arquivologia tem de si própria.

## Considerações finais

A possibilidade de participar da 4ª Semana Nacional de Arquivos, que ocorreu em 2020, de forma totalmente virtual, foi um grande motivador para que

---

<sup>43</sup> Disponível em: <arquivologia60anos.org>.

a equipe responsável pelo desenvolvimento do projeto de extensão aqui apresentado conseguisse transformar a ideia em produto e ação reais.

A exposição, por ter sido configurada e realizada como um espaço virtual na Web, viabilizou aos seus visitantes acesso ao conteúdo, bem como contemplação e mesmo interação com ele mais rápidas e dinâmicas. Além disso, também possibilitou, no contexto de pandemia, haver um momento de celebração marcante pelas seis décadas do ensino de Arquivologia em terras brasileiras, algo importante não apenas para professores e estudantes da área, mas para a comunidade arquivística em geral.

Pela sua natureza extensionista, aliando-se ao ensino e à pesquisa, a exposição também contribuiu de forma muito positiva para o desenvolvimento dos discentes do curso de Arquivologia da UFSM que integraram a equipe do projeto, proporcionando-lhes novos conhecimentos, habilidades e experiências que enriqueceram sua formação, tanto profissional como pessoal.

Além disso, hoje a exposição tornou-se um ambiente colaborativo de reunião, coleta e publicação de informações e materiais, contribuindo para a preservação e difusão dos arquivos não apenas da história do ensino de Arquivologia no Brasil, mas também daqueles sobre a pesquisa e a própria extensão da área, bem como os de ações políticas e sociais ligadas à sua trajetória, fomentando, assim, uma cultura de aproximação e interlocução da Arquivologia com a sociedade.

## Referências

- ARQUIVO NACIONAL (Brasil). *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. A imagem do arquivista na sociedade e o ensino da arquivologia. *Arquivo & História*, Rio de Janeiro, n. 2, pp. 7-16, 1996.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BOTTINO, Mariza. Panorama dos cursos de Arquivologia no Brasil: Graduação e Pós-Graduação. *Arquivo & Administração*, Rio de Janeiro, Associação dos Arquivistas Brasileiros, v. 15, n. 23, pp. 12-18, jan./dez., 1994.
- MARQUES, Angelica Alves da Cunha. Cursos de Arquivologia no Brasil: adaptações curriculares. In: VENÂNCIO, Renato; NASCIMENTO, Adalson (Orgs.). *Universidades & Arquivos: gestão, ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2012, pp. 163-188.
- MONTEIRO, Norma de Góes. Reflexões sobre o ensino arquivístico no Brasil. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, pp. 79-89, jul./dez., 1988. Disponível em: <<http://www.arquivonacional.gov.br/media/v.3,n.2,jun-dez,1988.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- ROCKEMBACH, Moisés. Difusão em arquivos: uma função arquivística, informacional e comunicacional. *Informação Arquivística*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, pp. 98-118, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.aaerj.org.br/ojs/index.php/informacaoarquivistica/article/view/95/55>>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- ROUSSEAU, Jean-Yves; COUTURE, Carol. *Os fundamentos da disciplina arquivística*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- SOUZA, Katia Isabelli Melo de. *Arquivista, visibilidade profissional: formação, associativismo e mercado de trabalho*. Brasília: Starprint, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL de Santa Maria (UFSM). Departamento e Curso de Arquivologia. *Empoderando a sociedade: os 60 anos do ensino de Arquivologia no Brasil* [exposição virtual]. 2020. Disponível em: <[arquivologia60anos.org](http://arquivologia60anos.org)>. Acesso em: 7 set. 2021.

**ADRIANA HOFFMANN** é pedagoga, mestre e doutora em Educação e Mídia, respectivamente pela PUC-Rio e pelo Proped UERJ e pós-doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora associada da graduação e pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Bolsista “Jovem Cientista” pela Faperj e líder do grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação), certificado pelo CNPq.

**ADRIANO SOUSA** morador de São Mateus, distrito localizado no extremo leste de São Paulo, é educador popular na UNEafro-Brasil desde 2016 e integrante do Coletivo de Pesquisadores Periféricos (CPDOC) Guaianás desde 2018. Pesquisa atualmente as memórias dos sujeitos históricos da urbanização de São Mateus no Mestrado em História Social da FFLCH-USP. É bacharel e licenciado em História pela mesma instituição (2012). É, atualmente, um dos articuladores do Arquivo Beatriz Nascimento da UNEafro-Brasil.

**ALEXANDER TEIXEIRA** é pesquisador. Bacharel em Direito pela Escola Superior Dom Hélder Câmara. Graduando em Letras, licenciatura Português, pela UFMG. Paralelamente, atua como produtor cultural e vocalista do Bloco Afro Angola Janga.

**ANGELA RIBEIRO FERREIRA** é Professora Adjunta do Departamento de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre e doutora em Educação pela mesma instituição. Atua na área de Estágio e Prática de Ensino de História. Professora e coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/UEPG), no período de 2020-2023. Coordena, junto com o Prof. Paulo Eduardo Dias de Mello, o Laboratório de Estudos sobre Formação de Professores e Ensino de História (Lefopeh), diretório CNPq.

**ARNALDO PINTO JUNIOR** é professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduado em História, mestre e doutor em Educação pela mesma universidade. Atuou vinte anos como professor na Educação Básica, contando ainda com experiências em cursos de Graduação e Especialização Lato-Sensu. Atualmente desenvolve estudos nas áreas de Ensino de História e História da Educação, focalizando livro didático, currículo, memórias, práticas culturais e sensibilidades.

**BARBARA G. PRADO** é licenciada e bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi integrante do Grupo de Estudos em História da África (GEHA) na mesma Instituição. Participou durante a graduação de dois projetos de pesquisa: um em História da África, como bolsista orientada pela professora Regiane Augusto de Mattos, na PUC-Rio, e outro em Educação Patrimonial também como bolsista orientada pelos servidores Bianca Panisset e Leandro Jaccoud, na Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) no Rio de Janeiro.

**BIANCA THEREZINHA C. PANISSET** é bacharel em Arquivologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Gestão do Conhecimento e Inteligência Empresarial pela Coppe/UFRJ. Mestre em Gestão de Documentos e Arquivos pela Unirio. Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Servidora federal com o cargo de Tecnologista, da carreira de Desenvolvimento Tecnológico, na Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB).

**CARLOS HUMBERTO ALVES CORRÊA** é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), integrante do Grupo de Pesquisa “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia”.

**CAROLINE PACIEVITCH** é professora de História, com doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Trabalha no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**CIBELE APARECIDA VIANA** é licenciada e bacharel em História, mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), MG. Atualmente é aluna do doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Ufop.

**CLAUDIA TEBYRIÇÁ** é artista plástica e pedagoga, especialista em Ensino da Arte (UERJ/EAV, 2017), em Planejamento, Gestão e Implementação de Educação a Distância (Lante/UFF/2015) e em Pedagogia Empresarial (Faculdade São Bento/2009). Supervisora da Equipe de Educação em Arquivos no Arquivo Nacional desde 2017.

**DANIEL MARTINS ALVES PEREIRA** é diretor, ator, dramaturgo e professor universitário, graduado em Artes Cênicas, bacharel em Interpretação Teatral, formado em Letras com Licenciatura Plena em Línguas Portuguesa e Inglesa, mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor de História da Arte na Faculdade de Administração e Artes de Limeira (FAAL), possui livros publicados na área e dezenas de espetáculos no currículo. Dirige o coletivo Sarcástica Companhia em Limeira (SP) e ministra aulas de teatro para todas as idades

**DIMIR VIANA** é pedagogo social, ator, diretor e multiplicador de Teatro do Oprimido. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em cotutela com a Universidade de Bolonha (Itália). Membro do Laboratório de Estudos Sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte) e bolsista Capes.

**ELISON ANTONIO PAIM** é professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFSC), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade CNPq, processo 314583/2020-3, chamada PQ – 2020. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação – Huíla (ISCED) em Angola. Doutor em Educação pela Unicamp e mestre em História pela PUC-SP. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (Unicamp).

**ELLY ROZO FERRARI** é doutora pela Faculdade de Educação da USP (2010); mestre pela Escola de Comunicação e Artes da USP (1999); graduada em artes pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1980). Possui especialização em Organização de Arquivos pelo IEB-USP e Didática do Ensino Superior pela UFRJ (1982). É responsável pela implantação e desenvolvimento das ações educativas do IEB-USP. Atualmente está lotada no Serviço Coleção de Artes Visuais da mesma instituição.

**FERNANDA FERREIRA DE OLIVEIRA** é professora de Educação Infantil, mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

**GUILHERME SANTOS GOMES** é bacharel em Arquivologia, licenciado em Geografia e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/FEBF-UERJ). Integra o Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (Nupec/EDU-UERJ) e o grupo de pesquisa “Educação e Arquivos: Experiências em Contextos Plurais” – EducAr (Unirio). Atualmente é Secretário Escolar na Secretaria Municipal de Educação/RJ.

**JEAN MARCEL CAUM CAMOLEZE** é educador e historiador, especializado em Educação do Campo; mestre e doutorando em Ciência da Informação pela Unesp/Marília. Atualmente é coordenador de Acervos da Casa do Povo, docente na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Cajamar e trabalha com projetos referentes a “Arquivos e Movimentos Sociais”, tais como do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e UNEafro. Na cidade de Jundiá, foi Secretário de Cultura da Prefeitura Municipal, diretor do Museu Histórico e Cultural e do Centro de Memória de Jundiá, assim como Diretor de Cultura do município. É pesquisador nas áreas de Organização Arquivística, Memória, Cultura e Sociedade, Tipologia Documental e Produção Documental de Movimentos Sociais.

**JEFFERSON VIEIRA DE GÓES** é produtor cultural, técnico administrativo em educação no Teatro Universitário (TU) da UFMG, coordenador do projeto de extensão “TU Produção e Memória”. Possui graduação em Química Tecnológica (ICEX/UFMG), especialização em Gestão Estratégica, com ênfase em Gestão de Pessoas (FACE/UFMG), e especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (IFTM).

**KARLA BECK** é pedagoga, mestra em Educação Escolar, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisa o diálogo das crianças com o cinema emergindo em narrativas e autorias infantis no contexto escolar. É professora na Prefeitura Municipal de Campinas atuando na Educação Infantil.

**LEANDRO DE ABREU SOUZA JACCOUD** é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos (PPGMA) da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB). Possui graduação em História pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos (2002) e graduação em Arquivologia pela Universidade Federal Fluminense (2012). Atualmente integra o quadro de servidores estaduais do Rio de Janeiro, atuando como professor, e o quadro de servidores federais, atuando no Serviço de Arquivo Histórico e Institucional da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB). Tem experiência na docência em História, no Ensino Médio e Fundamental.

**LETÍCIA DE FREITAS GAIARDO** é acadêmica do curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**LIBÂNIA XAVIER** é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes-UFRJ).

**MARCOS MACHADO PAULO** é acadêmico do curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Educação Especial pela UFSM.

**MARIA SÍLVIA DUARTE HADLER** é pesquisadora do Centro de Memória-Unicamp (CMU), graduada em Ciências Sociais e em História, mestre em Ciência Política e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atuou na Educação Básica como professora e coordenadora da área de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Desenvolve estudos relacionados à cidade, à memória, às sensibilidades e ao ensino de História.

**MICHELLE MÁRCIA COBRA TORRE** trabalha no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH) desde 2010, atuando no setor de pesquisa, difusão cultural e educação patrimonial. É graduada em História e possui mestrado e doutorado, todos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É editora do periódico de caráter científico, publicado pelo APCBH, intitulado *Revista Eletrônica do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte*.

**PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO** é Professor Adjunto do Departamento de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua na área de Estágio Supervisionado em História e Prática de Ensino. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UFRJ/UEPG). Coordenador do Laboratório de Estudos sobre formação de Professores e Ensino de História (Lefopeh), diretório CNPq.

**PRISCILA RIBEIRO GOMES** é mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora do curso de Arquivologia e do Programa de Gestão de Documentos e Arquivos da Unirio. Líder do grupo de pesquisa “Educação e Arquivos: Experiências em Contextos Plurais” – EducAr.

**RAFAEL CHAVES FERREIRA** é professor do Departamento de Arquivologia do Centro de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Patrimônio Cultural, especialista em Gestão em Arquivos e bacharel em Arquivologia pela UFSM.

**RAPHAEL LEON DE VASCONCELOS** terminou a graduação em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de São Paulo (USP) em 2016. Concluiu, em 2020, o Mestrado em História Social na mesma universidade e começou, em 2017, uma segunda graduação na área de Arte-Teatro (Licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

**ROBERTA SILVEIRA DE ANDRADE** possui Graduação em Letras – Língua e Literatura Espanhola, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Participante voluntária dos trabalhos de levantamento de fontes para pesquisas sobre a História dos livros escolares no Amazonas.

**ROBERTA WAGNER** é acadêmica do Curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria.

**SOLANGE EVANGELISTA LUIS** é professora permanente dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Huíla, em Lubango, Angola; professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Ensino da História de África (Departamento de Ciências Sociais do ISCED-Huíla). Doutora pela Universidade de Coimbra, Portugal, em Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e mestre pela Universidade de York, Toronto, em Teoria Pós-Colonial.

**SONIA REGINA MIRANDA** é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em História pela UFJF, mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFF), doutora em Educação pela Unicamp, com pós-doutorado em Didática das Ciências Sociais pela Universitat Autònoma de Barcelona.

**TAIGUARA VILELLA ALDABALDE** é docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Espírito Santo e no curso de Graduação em Arquivologia pela mesma universidade, orientador de pesquisas em desenvolvimento e ministrante da disciplina de Mediação Cultural e da Informação. Bacharel em Arquivologia (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Unirio). Mestre em Ciências (Universidade de São Paulo, USP) e doutor em Ciência da Informação (Universidade de Brasília, UnB). Estágio pós-doutoral em Ciências da Informação (Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal). Atuação de pesquisa em Documentação, Estudos de Instituições Arquivísticas, História dos Arquivos e Método Quali-Quantitativo aplicado à Pesquisa Arquivística (*Archival Research*).

**TEREZA BRUZZI DE CARVALHO** é arquiteta, *master of research in humanities and cultural studies* no Birkbeck College, University of London, e doutoranda na Escola de Belas Artes da UFMG. É professora efetiva do Teatro Universitário da UFMG desde 2014, atuando nas áreas de visualidades da cena e produção cultural.

# ORGANIZADORES

**ADRIANA CARVALHO KOYAMA** é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, graduada em História pela mesma universidade. Tem experiência nas áreas de educação e de história, com ênfase em memória, arquivos e práticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas de memória e de patrimônio, arquivos e produção de conhecimentos históricos educacionais, em suas relações com as TDICs. Atualmente é docente e orientadora do PPG em educação da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC/Faculdade de Educação – Unicamp. Coordenadora associada do Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais – UFMG/Unicamp.

**GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO** é Professor livre-docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e vice coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Graduado em pedagogia (1987), mestre em metodologia de ensino (1992) e doutor em linguística aplicada - ensino e aprendizagem de língua materna (1999), obtidos na Universidade Estadual de Campinas. Livre-docente em educação escolar (2015). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2007-2008, sob supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Idália Sá-Chaves. Com experiências na área de educação, ênfase na prática de ensino e estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como consultoria e assessoria à projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas, na graduação e pós-graduação: formação de professores - inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

**IVANA DENISE PARRELA** é Doutora e mestre em História pela UFMG. Especialista em Organização de Arquivos pela USP. Graduada em História pela UFOP. Temáticas de pesquisa: arquivos públicos – história institucional; difusão em arquivos; ações educativas e culturais em arquivos; usos de arquivos; história pública; memória, história local e identidade.

**INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA** é Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal e Mestre em Educação e Pedagogia, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisa-formação Polifonia, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec/Unicamp) e ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação (FFP/UERJ). Seus trabalhos tematizam a formação docente, em suas políticas e práticas, e a abordagem narrativa (auto)biográfica como modo de viver, narrar, pesquisar e formar em partilha. É autora do livro *Histórias de Vida e Formação de Professores: Diálogos entre Brasil e Portugal* (<https://doi.org/10.7476/9788575114698>) e de diversas produções bibliográficas nesse campo.