

IV SIMPÓSIO ARQUIVOS & EDUCAÇÃO

ARQUIVOS E TEMPORALIDADES

o tempo nas práticas em Educação e Arquivos

CERTIFICADO DE ENTREGA

REGIME LOTE N.º

RECEBEMOS DA CIA. BRAS. ENTREP. COM. — COBECO

AS MERCADORIAS CONSTANTES DESTA:

D. IMPORTAÇÃO N.º

G. EXPORTAÇÃO/NOTA FISCAL N.º

EM PERFEITO ESTADO

CERTIFICADO DE ENTREGA

SALDO DO LOTE APÓS ESTA SAÍDA:

REGIME LOTE N.º

QUANTIDADE PESO

RECEBEMOS DA CIA. BRAS. ENTREP. COM. — COBECO

AS MERCADORIAS CONSTANTES DESTA:

VALOR CMR DATA

G. EXPORTAÇÃO/NOTA FISCAL N.º

EM PERFEITO ESTADO

DEPOSITANTE GERENTE

SALDO DO LOTE APÓS ESTA SAÍDA:

QUANTIDADE PESO

VALOR CMR DATA

DEPOSITANTE GERENTE

TRANSPORTADOR

TRANSPORTADOR

IV Simpósio Arquivos & Educação

ARQUIVOS E TEMPORALIDADES:

o tempo nas práticas em educação e arquivos

Adriana Carvalho Koyama

Ivana Denise Parrela

(Organizadoras)

Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de
Memória: diálogos transversais/UFMG-Unicamp.

Arquivo Nacional – Rio de Janeiro

2020

COMISSÃO CIENTÍFICA DO IV SIMPÓSIO

Prof.^a Dr.^a Adriana Carvalho Koyama – Unicamp

Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Campos – Unicamp

Prof.^a Dr.^a Cláudia Regina Prado Fortuna – UEL

Prof.^a Dr.^a Elly Rozo Ferrari – IEB–USP

Prof. Dr. Flávio Leal da Silva – Unirio

Prof.^a Dr.^a Ivana Denise Parrela – UFMG

Prof.^a Dr.^a Michelle Márcia Cobra Torre – APCBH

Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha – UFU

Prof.^a Dr.^a Priscila Ribeiro Gomes – Unirio

Prof.^a Dr.^a Virgínia Albuquerque de Castro Buarque – UFOP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

ESCOLA DE CIÊNCIA INFORMAÇÃO - ECI/UFMG

Diretora: Terezinha de Fátima Carvalho de Souza

Vice-diretora: Mônica Erichsen Nassif

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Coordenador: Fabrício José Nascimento da Silveira

IV SIMPÓSIO TEMÁTICO ARQUIVOS & EDUCAÇÃO (4, 2019)

Evento realizado no Arquivo Nacional, Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), de 16 a 18 de setembro de 2019.

Normalização bibliográfica, correção gramatical e preparação do livro digital

Suellen Alves de Melo, Daniele Augusta dos Santos Silva, Ivana Parrela, Afonso Celso Gomes e Adriana Carvalho Koyama

Capa

Cláudia Negreiros Tebyriçá

Criação, diagramação, arte e finalização do livro digital

Adriana Carvalho Koyama e Cláudia Negreiros Tebyriçá



S612 Simpósio Temático Arquivos & Educação (4. : 2020 : Rio de Janeiro, RJ)

Arquivos e temporalidades [recurso eletrônico]: o tempo nas práticas em educação e arquivos / Adriana Carvalho Koyama; Ivana Denise Parrela (Org) – Belo Horizonte : ECI/UFMG, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2020.

1 recurso eletrônico (208 f. : il., color)

Formato: PDF

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Inclui referências

Modo de acesso: link

ISBN 978-65-88178-01-0

1. Arquivologia – Congressos. 2. Arquivos e educação – Congressos. 3. Educação – Congressos. I. Koyama, Adriana Carvalho. II Parrela, Ivana Denise.

CDU: 651.5(063)

Ficha catalográfica: Maianna Giselle de Paula CRB:2642
Biblioteca Profª Etelvina Lima, Escola de Ciência da Informação da UFMG.

Direito autoral e de reprodução

Direitos de autor ©2020 para os artigos individuais dos autores. São permitidas cópias para fins privados e acadêmicos, desde que citadas a fonte e a autoria. A republicação deste material requer a permissão dos detentores dos direitos autorais. Os editores deste volume são responsáveis pela publicação e detentores dos direitos autorais.

SUMÁRIO

- 7 **APRESENTAÇÃO**
Ivana Parrela
- 11 **SONORIDADES DE POVOADOS MINEIROS NOS SÉCULOS XVII-XIX na interface entre história, música, arquivos e ensino**
Virgínia Buarque e Cesar Buscacio
- 26 **DIÁLOGOS ENTRE SUJEITOS NO TEMPO: uma experiência no Parquinho da Vila Marieta – Campinas**
Adriana Carvalho Koyama, Lisandra C. Gonçalves Freitas e Gislaine Marques Fernandes
- 50 **LEITURAS DE UM PATRIMÔNIO DOCUMENTAL: RELAÇÕES ENTRE TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS**
Maria Sílvia Duarte Hadler e Arnaldo Pinto Junior
- 65 **KITS DIDÁTICOS: uso de documentos históricos no ensino**
Antonia Terra de Calazans Fernandes
- 88 **HISTÓRIA DA CASA QUE CONTA HISTÓRIAS**
Cláudia Tebyriçá
- 96 **SENSIBILIZAÇÃO SONORA EM ARQUIVOS: a experiência das oficinas de produção de conteúdo na parceria entre Arquivo Nacional e ONG Ser Cidadão**
Cadu Marconi
- 104 **DESCREVENDO DOCUMENTOS DE ARQUIVO: Uma experiência com educandos do Curso de Auxiliar de Administração e Arquivo, promovido pela ONG Ser Cidadão, no Arquivo Nacional**
Ana Carolina Reyes e Aline Camargo Torres
- 117 **A TERCEIRA IDADE VISITA A COLEÇÃO “ALBERTO LAMEGO”, OU ACHEGAS DA NÃO COINCIDÊNCIA PERFEITA DO TEMPO**
Elly Roza Ferrari
- 126 **SALA DE MEMORIA CASA DO SOL, EDUCAÇÃO E MUSICA**
Luiza Helena Novaes

- 143** **MEMÓRIA DO REFÚGIO E DA MIGRAÇÃO EM OBJETOS**
Mônica Peralli Broti
- 155** **PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO EDUCATIVO: Organização dos espaços de memória em Sergipe**
Anne Emilie S. de A. Cabral
- 166** **ARQUIVO DO MUNICÍPIO: Instituição de Preservação e de Acesso ao Patrimônio Cultural de Rio Claro/SP**
Mônica Cristina Brunini Frandi Ferreira, Talita Gouvea Basso e Consuelo Carolina Perinotto
- 179** **POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE ARQUIVOS ESCOLARES**
Fernanda Rodrigues e Priscila Gomes
- 193** **O TEMA DA LEITURA/INTERPRETAÇÃO EM ARQUIVOLOGIA: breve contribuição**
Vanina dos Reis Araújo
- 209** **REGISTROS DE CURSOS EM ARQUIVOS ACADÊMICOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM SAÚDE: o que o tempo pode nos revelar?**
Adriana Lins e Patrícia Santos

APRESENTAÇÃO

Convidamos vocês a comemorarem conosco o livro digital com os resultados do *IV Simpósio Arquivos & Educação*, que realizamos, há um ano, em parceria com o Arquivo Nacional.

A realização do evento e a publicação de seus resultados nunca pareceram tão distantes. Desde março deste ano nos dedicamos a combater a pandemia do Covid-19 e a nos reinventar em um novo contexto, marcado por palavras como “isolamento” e “distanciamento social”, que nos pareciam descabidas nos debates do evento. As discussões giraram em torno de como planejar atividades que trouxessem os sujeitos da educação formal, informal e não formal para o arquivo. Mas como pensar tal questão sem que a instituição pudesse abrir suas portas? Como discutir as múltiplas narrativas que o trabalho de arquivistas, educadores e demais profissionais do arquivo tecem junto com os mais diversos públicos das instituições e serviços arquivísticos e seus acervos?

Ao iniciarmos a apresentação dos trabalhos tocando neste ponto, relatos de experiência e algumas reflexões discutidas podem parecer distantes não só do que foi discutido há um ano como também do que vem sendo chamado de o “novo normal”. O termo vem sendo usado para caracterizar nossa relação com uma série de eventos e atividades que mudaram nossos hábitos em nossa vida, tanto pessoal como profissional, de forma acelerada nos últimos meses. Todavia, eles são fruto de um processo mais lento de alterações que já haviam começado com a entrada da Internet 2.0, dos smartphones e das redes sociais, dentre outros conceitos disruptivos em nosso cotidiano de comunicação e informação.

Ao escrevermos meses depois do início da pandemia, podemos afirmar que já é possível perceber que o trabalho remoto é algo que deve permanecer para grupos de profissionais que têm condições de acesso à Internet e a equipamentos de alta performance, inclusive, na educação e nas instituições arquivísticas públicas e privadas. As escolas e os arquivos seguem fechados. Como dar conta de atividades inclusivas e agregadoras a partir desses lugares?

Acreditamos que os textos a seguir podem oferecer boas pistas. Afinal, o tema do *IV Simpósio* é a experiência do tempo nas práticas em educação e arquivos. Isso nos levou à discussão: Que arquivos e quais relações com as temporalidades podem ser engendradas nas práticas em

educação que desenvolvemos? Isso considerando que vivemos de forma naturalizada práticas educacionais em arquivos que se sustentam em concepções de tempo e de escrita da história herdadas do historicismo e de visões positivistas, etapistas e evolucionistas de percepção do tempo erigidas desde o século XIX, enraizadas socialmente na escola, nas mídias e em outros espaços formais e não formais de produção de conhecimentos históricos.

Nosso objetivo foi chamar a atenção para as possibilidades de outras sensibilidades relativas ao tempo abertas pela experiência nos arquivos, a contrapelo das produções hegemônicas. Convidamos educadores, arquivistas, professores, pesquisadores e profissionais que trabalham nos e com os arquivos para formularem proposições de comunicações e reflexões sobre as experiências dos sujeitos, em contextos de leitura e significação de documentos de arquivo que valorizem sua apropriação singular dos registros documentais na ressignificação do presente e em diálogo com tais registros.

Iniciamos o evento com a inspirada conferência do Prof. Walter Kohan, “O que nos ensinam os tempos da infância?”¹, e o lançamento de sua pesquisa biográfica filosófica sobre Paulo Freire², que acabou instigando vários pesquisadores a revisitarem o autor na versão final de seus textos. Isso também pode ser compreendido como um fio que amarra as discussões: a leitura de Paulo Freire.

Cadu Marconi, do Arquivo Nacional, propõe uma discussão em seu texto “Sensibilização sonora em arquivos: a experiência das oficinas de produção de conteúdo na parceria entre Arquivo Nacional e ONG Ser Cidadão” sobre a experiência de trabalho com os arquivos sonoros da instituição e o trabalho educativo desenvolvido com os alunos de Curso Auxiliar de Administração e Arquivo.

Ana Carolina Reyes e Aline Camargo Torres abordam outra experiência de descrição colaborativa com os alunos do mesmo curso, promovido pela ONG Ser Cidadão, em parceria com o Arquivo Nacional.

Cláudia Negreiros Tebyriçá, da equipe Educação em Arquivos/ Coordenação de Pesquisa, Educação e Difusão de Acervos do Arquivo Nacional, que discute conosco a preparação do Simpósio e deste livro, nos brinda com a bela capa deste livro, de sua autoria, e o relato sobre uma das ações educativas da instituição: “História da casa que conta histórias”. Aliás, um dos distintivos do IV Simpósio, que se reflete na publicação dos resultados, envolve o apoio e a participação efetiva dos técnicos da casa que nos acolheu no evento.

1 Disponível em <https://youtu.be/iEiJ66WeAeA?list=PLQatXEugAYdfSFBDgAGWeNWPfPDJSVoxh>.

Acesso em: 16/10/2020.

2 KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

Música e história uniram Virgínia Buarque e Cesar Buscacio na reconstituição histórico-social do entorno do rio Gualaxo do Norte, a partir do texto “Sonoridades de povoados mineiros nos séculos XVII-XIX: interface entre história, música, arquivos e ensino”, que aborda outras experiências de perda com o rompimento da Barragem do Fundão, em Mariana-MG, em 2015.

O trabalho de Luíza Helena Novaes, que também enfatiza a música, expõe as possibilidades de uso e apropriação educativa dos documentos do arquivo do Instituto Hilda Hilst, em “Sala de Memória Casa do Sol, Educação e Música”.

Elly Rozo e Mônica Broti nos trouxeram discussões sobre outros sujeitos – idosos e refugiados - e suas memórias para nossas discussões sobre educação e arquivos. Elly Rozo, com o texto “A 3ª Idade visita a Coleção Alberto Lamago ou Acheugas da não coincidência perfeita do tempo” discute a visita ao Instituto de Estudos Brasileiros da USP e a uma de suas coleções, como uma idosa que trabalha com idosos. Broti, em “Memória do Refúgio e da migração em objetos” nos instiga a pensar no que levamos quando partimos a força e o que arquivamos, o que passa a constituir nosso conjunto de artefatos de memória e identidade ao longo do tempo.

Em “Diálogos entre sujeitos no tempo: uma experiência no Parquinho da Vila Marieta – Campinas”, Adriana Carvalho Koyama, Lisandra Freitas e Gislaine Marques trazem uma reflexão sobre as possibilidades de produção de conhecimento histórico educacional em uma narrativa sobre a experiência vivida em um Centro de Educação Infantil em Campinas-SP de preparação para as comemorações dos sessenta anos da escola, articulando pesquisa documental e práticas de memória.

Tratamento do arquivo da escola e seu uso, este também foi o tema dos trabalhos “Possibilidades e desafios para a organização de arquivos escolares”, de Fernanda Rodrigues e Priscila Gomes; “Preservação do patrimônio histórico educativo: organizações dos espaços de memória de Sergipe”, de Anne Emilie S. de A. Cabral; e “Registros de cursos em arquivos acadêmicos de instituições de ensino em saúde: o que o tempo pode nos revelar?”, de Adriana Lins e Patrícia Santos. Todos enfatizam a urgência de abrir mais espaços para os arquivos escolares.

Em perspectivas teóricas e metodológicas bastante distintas, “Leituras de um patrimônio documental: relações entre tempos, espaços e sujeitos”, de Maria Sílvia D. Hadler e Arnaldo Pinto Junior, e “Kits didáticos: uso de documentos históricos no ensino” , de Antonia Terra de Calazans Fernandes, tratam as leituras do documento arquivístico como patrimônio documental.

Parte da equipe do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro-SP – “Oscar de Arruda Penteadó”³ – apresenta o relato sobre a instituição e suas ações educativas e Vanina dos Reis Araújo discute “O tema da leitura/interpretação em Arquivologia: breve contribuição”. Estes dois trabalhos nos levam a pensar nas atividades dentro do arquivo e quando poderemos voltar a executá-las.

Se iniciamos esta Apresentação convidando os leitores a comemorarem conosco a publicação dos trabalhos, finalizamos agradecendo a parceria com o Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFMG, nosso editor dos livros do Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais – UFMG/Unicamp, de 2017 a 2020. Convidamos a todos, ainda, a apreciar o conjunto das atividades e publicações dos Simpósios em sua casa nova: <https://sites.google.com/unicamp.br/arquivos-educacao>.

Grão Mogol, 16 de outubro de 2020

Ivana Parrela

3 Cf. FERREIRA, Monica C. B. Frandi; BASSO, Talita G.; PERINOTTO, Consuelo C. Arquivo do Município: Instituição de Preservação e de Acesso ao Patrimônio Cultural de Rio Claro/SP.

SONORIDADES DE POVOADOS MINEIROS NOS SÉCULOS XVII-XIX na interface entre história, música, arquivos e ensino

BUARQUE, VIRGÍNIA (1); BUSCACIO, CESAR (2)

1. Universidade Federal de Ouro Peto. Programa de Pós-Graduação “Música e Interdisciplinaridade” Rua do Seminário, s. n. – Centro – Mariana – MG – 35.420-000
virginiacastrobuarque@gmail.com

2. Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Música.
Campus do Morro do Cruzeiro, Bauxita, Ouro Preto, 35.400-000
cesarbuscacio@gmail.com

RESUMO

Este texto propõe-se a apresentar o projeto de constituição de cartografias histórico-sonoras, em formato digital, das localidades de Bento Rodrigues, Paracatu de Baixo e Gesteira (praticamente soterradas pelo deslizamento de rejeitos de minérios provenientes do rompimento da Barragem de Fundão). Tais cartografias irão disponibilizar as sonoridades do ecossistema, os sons do cotidiano social e as produções musicais, que, em sua evocação das memórias e sensibilidades, mostram-se indissociáveis de outras expressões sensoriais (visuais, táteis etc.). Essas sonoridades e sensorialidades serão previamente identificadas por meio de levantamentos bibliográficos, arquivísticos (acervos disponíveis para consulta em museus, arquivos e outras instituições de memória) e depoimento dos antigos moradores, tendo como critério prioritário sua relevância para as culturas locais. Em paralelo, as sonoridades e sensorialidades serão interpretadas com base nos textos produzidos pelos pesquisadores, de forma interligada com os testemunhos daqueles que ali viveram e nas fontes documentais disponíveis. Em termos teórico-conceituais, o projeto fundamenta-se na noção de cartografia de escuta, em diálogo com autores como Murray Schafer, Stephen Feld, Michel de Certeau e Lilian N. Nakhodo. Por fim, as cartografias serão dispostas em plataforma on-line, mantidas pela Universidade Federal de Ouro Preto, em uma imbricação de saberes históricos, musicológicos e ecológicos, cuja produção é assegurada pela formação plural da equipe engajada no projeto.

Palavras-chave: Cartografia; Arquivos Sonoros; Bento Rodrigues; Paracatu De Baixo; Gesteira.

1. Da experiência da perda ao tema de pesquisa

Em 5 de novembro de 2015, uma irreparável experiência de perda foi vivenciada pelas comunidades diretamente atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão, localizada do município de Mariana, estado de Minas Gerais. Quando essa estrutura de contenção de rejeitos de minérios, de propriedade da empresa Samarco S/A, veio a ruir, milhares de toneladas de lama foram derramadas no rio Gualaxo do Norte.

O território banhado por esse rio localiza-se ao norte do município de Mariana. Seu curso já era conhecido desde os primórdios da colonização mineira, devido à extração de ouro, que logo veio a ser realizada em seu leito e nas montanhas ao redor. Em paralelo, nas proximidades do rio, foram sendo fundados povoados, que perduram até a contemporaneidade, como, Camargos, Bento Rodrigues, Bicas, Ponte do Gama, Paracatu de Cima, Paracatu de Baixo, Pedras e Campinas. Após percorrer Mariana, o rio Gualaxo do Norte adentra em Barra Longa, passando pelo povoado de Gesteira, até atingir a sede desse município e confluir com o rio Gualaxo do Sul, que também percorreu parte do território de Mariana. Os dois rios unem-se então ao Ribeirão do Carmo, que, quilômetros abaixo, junta-se ao rio Piranga, para formarem o rio Doce (ICOMOS BRASIL; IEDS; UFMG, 2019).

Três localidades foram mais diretamente atingidas pela queda da barragem, sendo praticamente soterradas. A primeira foi o subdistrito de Bento Rodrigues, que integrava o distrito de Santa Rita Durão, “comunidade rural [...] [que] se configurou como um importante centro de mineração no século XVIII” (PEREIRA, 2017). Em decorrência, 19 pessoas morreram e cerca de metade dos aproximadamente 600 moradores ficou desalojada. Logo a seguir, as águas contaminadas do Gualaxo do Norte atingiram Paracatu de Baixo, subdistrito de Monsenhor Horta, cuja “economia era baseada na lavoura de milho e do feijão, produção leiteira e na criação de aves” (PEREIRA, 2017). Pouco depois, foi a vez de Gesteira, pequeno povoado de 115 habitantes, ter parte de sua área coberta por dejetos, principalmente “toda parte baixa, onde se inseria a Capela de Nossa Senhora da Conceição [...], assim como várias fazendas” (PEREIRA, 2017). A partir daí, a lama desaguou no rio do Carmo e chegou ao rio Doce, até sua foz no oceano Atlântico, no município de Linhares, estado do Espírito Santo, em torno de 16 dias depois de tal destruição socioambiental.

Toda essa perda foi acompanhada do desaparecimento de práticas sonoras de cunho identitário das comunidades que viviam nas proximidades do Gualaxo do Norte:

Os sons em Bento Rodrigues aos finais de semana eram tradicionais: crianças brincando pelas ruas, pequenos bate-papos com vizinhos e amigos em frente de casa, festas e

reuniões familiares. Com tudo debaixo da lama, o dia 6 de novembro [de 2015] era para ser o mais silencioso do pequeno povoado mineiro. Mas, dessa vez, o ambiente de Bento Rodrigues foi preenchido pelo barulho de helicópteros e grupos de resgate, que circulavam pelo vilarejo à procura de sobreviventes (FREIRE, 2016, s.n.).

A violência das águas destroçou o patrimônio material e intangível desses ambientes sicionaturais, aí incluídas suas sonoridades. O anseio de solidarizarem-se com as três localidades atingidas pela enxurrada de lama provinda da barragem rompida conduziu os dois autores deste capítulo, Virgínia Buarque e Cesar Buscacio, a selecionarem a reconstituição histórico-social do entorno do rio Gualaxo do Norte a partir das sonoridades que aí ecoavam como temática de seus estágios pós-doutorais.

A delimitação cronológica dessa pesquisa compreendeu meados do século XVII até o final do século XIX, quando a introdução do maquinário e da tecnologia industrial ainda não havia alterado de forma expressiva a percepção e a significação das sonoridades promovidas naquela região. Ademais, como o intuito era tentar abordar a perda sofrida pelas comunidades sem absolutizar a fixação no sofrimento, buscou-se destacar possibilidade de reelaborar a perda em novas experiências, recorrendo-se para isso à reconstituição das sonoridades ecoantes no entorno do Gualaxo do Norte em uma temporalidade mais afastada. Elas são assim compreendidas como um legado (dimensão testamentária) (CUNHA; BUARQUE, 2015, p. 16), mas também como uma incitação (faceta embrionária) (RICOEUR, 2008; [1995]), potencializando a recomposição dos vínculos identitários dos moradores com as localidades onde residiam ou conviviam.

De forma concomitante, ao demarcar-se o Gualaxo do Norte como vetor das sonoridades que reverberavam no ecossistema, nas práticas sociais, no emprego das técnicas, nas formulações culturais e religiosas da área situada nas imediações desse rio, reportamo-nos à importância então conferida ao som das águas no território mineiro. Aqueles que atravessavam aquela região deparavam-se continuamente com rios e córregos, que deveriam atravessar a vau ou em canoas e pequenas balsas. E se o espaço interior da Colônia portuguesa era caracteristicamente fluvial (FURTADO, 2008, p. 24), a importância sonora das águas perdura até a contemporaneidade, inclusive nas localidades destruídas pela queda da barragem de Fundão, como narrado por um dos moradores daquele povoado:

Bem na beira da estrada e subindo um pouco, no meio da mata, havia duas lagoas. Uma menor, que a gente chamava de 'poço', e a outra, 'lagoa santa', que era formada pelas águas que vinham das nascentes. A gente chamava de lagoa

santa por causa do que contam, que lá existia uma igreja que afundou. [...] Usávamos o poço para nadar, e as pessoas que moravam no cascalho (à beira rio) também iam lavar roupa. Aos domingos, quando tinha futebol, o pessoal até ia beber daquela água. Se ela era santa, no sentido milagroso do termo, eu acho que era. Ela reunia as pessoas do Bento [Rodrigues]. De alguma forma, a água pura juntava a gente. Quem era de cima, quem era de baixo. E também tinha música lá, dos sons de carros, dos cantores e cantoras de beira de lagoa. Era um ritmo, da água, do som, era o nosso ritmo (SALES; MUNIZ; PASCOAL, 2018, s.n.).

Esta seção teve por propósito explicitar a fundamentação teórico-conceitual e também operatória da pesquisa de pós-doutorado que começou a ser realizada.

2. Formulando a noção operatória de sonoridades

A pesquisa a que nos propusemos realizar implica, preliminarmente, a exigência de fundamentação conceitual da temática escolhida. Contudo, o termo *sonoridade*, além de apresentar-se como relativamente novo no vocabulário acadêmico, encontra-se dotado de grande polissemia semântica (CASTRO, s. d.). Consideramos então mais cabível empregar o termo *sonoridade* como uma noção operatória, privilegiando seus empregos e seus esquemas de ação – ou seja, buscando delinear uma teorização a partir das práticas. Assim, entendemos por sonoridade uma imbricação de significados histórico-culturais com os sons produzidos-escutados no decorrer da existência social: sonoridade e escuta apresentam-se como dois conceitos em interface indissociável. Sons, por sua vez, são reconhecidos como manifestações físico-acústicas de cunho efêmero e evanescente; “vibração que se transmite para a atmosfera sob a forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de capta[r] e que o cérebro [...] interpreta” (WISNIK, 1989, p. 15). Logo, as sonoridades incidem sobre uma gama extremamente variada de sons: os advindos dos ecossistemas, os que são promovidos por objetos e máquinas e os produzidos por intervenções humanas. Neste último caso, as sonoridades configuram-se em modalidades verbais (falas, gemidos, gritos, soluços, silêncios...), musicais (instrumentais e de canto) ou híbridas (numa mescla de diversos ou, mesmo, de todos esses elementos).

De forma concomitante, as sonoridades são constituídas mediante o acionamento simultâneo da corporeidade, da sensibilidade, da racionalidade e de referências histórico-culturais. Afirma a pianista e compositora de cartografias sonoras Lílian Nakahodo: “[...] identificamos, significamos e ressignificamos os sons em conexões rizomáticas com o mundo” (NAKAHODO, 2014, p. 77-78). Logo, as sonoridades consistem em elemento potencializador

– e performatizador – de relações e saberes diferenciados. Elas tanto podem fortalecer sistemas hierárquicos e, até, excludentes, como propiciar críticas às ordens estabelecidas e transformações sociais de cunho inclusivo.

Na confluência dessas operatórias, recorreremos à reflexão da musicóloga Rosângela Pereira de Tugny para sugerir que as sonoridades, mais do que um “objeto sonoro” (expressão ainda perpassada pela dicotomia que a contrapõe a um sujeito cognoscente), possam ser abordadas como uma “agência sonora”:

[...] os objetos podem ser pensados como pessoas, por terem capacidade de mediar relações entre sujeitos. Capacidade que não é inata, estanque, pré-determinada, e sim relacional. [...] a ‘agência’ de um objeto, como venho formulando aqui, é algo paradoxal: se objetos possuem agência, deixam de ser objetos ou, podemos também pensar de forma inversa: artista-compositor e objetos sonoros se tornam assim todos objetos (TUGNY, 2015a, p. 339).

Em nossa pesquisa, as sonoridades do entorno do rio Gualaxo do Norte circulantes entre os séculos XVII e XIX são entendidas como agentes sonoros que “muitas vezes permitiam aproximar o Velho Mundo, trazendo para mais perto as imagens da sociabilidade europeia, ‘civilizando’ a sociedade [...]; noutras vezes refletiam a alteridade que caracterizava o ‘viver em colônias’” (FURTADO, 2008, p. 24) ou em um Império de dinastia lusitana.

3. Apresentando uma dupla problemática e seu embasamento teórico

Mostra-se necessário aqui precisar a problemática que norteou a investigação proposta. A própria temática da pesquisa suscita de imediato uma primeira questão: Que sonoridades ecoavam nas proximidades do Gualaxo do Norte entre os séculos XVII e XVIII, mostrando-se significativas para a constituição da singularidade histórico-social daquela espacialidade? Para tentar responder a ela, o estudo reporta-se à vertente investigativa da história das sensibilidades (PESAVENTO, 2005), desenvolvida, sobretudo, a partir da década de 1990. Nela, as práticas de escuta também ganham realce:

Entender as disciplinas e normas que regem o uso dos sentidos, determinando o que é lícito ver, escutar, sentir, provar e tocar, ajuda a entender a historicidade de uma época, traduzindo uma hierarquia de sentidos que consagra e exclui valores. Uma das questões centrais da história das sensibilidades se refere à articulação entre a apreciação coletiva e a individual, incluindo-se os valores que a organizam, as considerações

sociais que as determinam e os modos e as lógicas que a envolvem. [...] [Assim,] perceber acontecimentos sociais a partir de um código que priorizava o universo auditivo possibilitou refinar a discussão da historicidade (VELLOSO, 2012, p. 17).

Na historiografia francesa, Alain Corbin tornou-se um dos autores mais consagrados nessa perspectiva. Ele mantinha diálogos (de afinidade e diferença) com a proposta lançada por Lucien Febvre no início da década de 1940, voltada para um estudo do uso social dos sentidos, que, posteriormente, foi desenvolvida por Robert Mandrou, na ótica da história das mentalidades, nos anos 1960 (CORBIN, 1990, p. 13). Os dois últimos autores atentavam, entre outros aspectos, para a importância nas sonoridades da época moderna; Corbin, para as práticas de audição no período pós-Revolução Francesa (VIDAL, 2005).

De forma simultânea, inquiremos: Quais eram as maneiras de escutar essas sonoridades que reverberavam na região do Gualaxo do Norte, imbricando sons e significações? Trata-se, portanto, de focar as maneiras de escutar, com atenção na menção ao aparentemente episódico e, até, ao insignificante, em um esforço não dissociável, por sua vez, do emprego da “imaginação histórica [para] construir certa sensibilidade para perceber e retirar do registro escrito um mundo sonoro ali silencioso, uma vez que não se escuta nele a estridência dos ruídos, a altura da fala, o volume do som, o barulho do vento, o grito da multidão ou do vizinho, a beleza da voz do cantor, o instrumento desafinado e assim por diante” (MORAES, 2018, p. 131).

E a quais regimes essas práticas de escuta poderiam ser remetidas ou, pelo contrário, subvertiam? Afinal: “Se há ‘regimes de visibilidade’, [não] seria possível falar em ‘regimes de escuta’, os quais estabeleceriam socialmente aquilo que deve ser ouvido e como deve ser?” (NAKAHODO, 2014, p. 26). A expressão regime de escuta remete aos estudos do filósofo Michel Foucault no âmbito da produção de um saber “arqueológico”:

Ao propor uma compreensão do campo do audível como um campo perpassado por diversos extratos, ou camadas de organização do material sonoro à disposição em determinada época e lugar, a arqueologia da escuta deve determinar não só os respectivos objetos de escuta socialmente produzidos e compartilhados em cada extrato histórico, mas também avaliar, a cada extrato, a dominância relativa que certos objetos exercem sobre os demais, seus diversos modos de enunciação característicos (gêneros, estilos e autores, por exemplo), os conceitos que suscita, as estratégias que provoca e os dispositivos que produz. Uma de suas primeiras funções é avaliar os diversos modos historicamente determinados de

escuta (ou regimes de escuta), mapeando e precisando suas diferenças (CAPELLER, 2011. p. 9).

A ótica arqueológica dos regimes é, assim, entremeada na perspectiva genealógica de Foucault, que busca escapar das causalidades, problematizando as práticas de poder, a subjetivação e a discursividade, que produziam um modo de ser, pensar agir e sentir específicos de uma época (CAPELLER, 2011. p. 9).

Particularmente no tocante às sonoridades, Foucault destacou como ao longo do processo de consolidação da modernidade elas deixaram de operar de forma alegórica, quando então se constituíam em saber indissociável de uma experiência vivida, para verem-se alçadas à condição de representações (nos séculos XVII-XVIII) e significados culturais tecidos no interior da linguagem (século XIX):

Desaparece então essa camada uniforme onde se entrecruzavam indefinidamente o visto e o lido, o visível e o enunciável. As coisas e as palavras vão separar-se. O olho será destinado a ver e somente a ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais que o que ele diz. Imensa reorganização da cultura de que a idade clássica foi a primeira etapa, a mais importante talvez [...] (FOUCAULT, 1999, p. 59).

De forma concomitante, indica Foucault, a escuta foi sendo subalternizada ao ver

[...] um campo novo de visibilidade que se constituiu em toda a sua espessura. Exclusão, sem dúvida, de ouvir-dizer; mas exclusão também do gosto e do sabor, porque com sua incerteza, com sua variabilidade, não permitem uma análise em elementos distintos que seja universalmente aceitável. Limitação muito estreita do tato na designação de algumas oposições bastante evidentes (como as do liso e do rugoso); privilégio quase exclusivo da vista, que é o sentido da evidência e da extensão [...] (FOUCAULT, 1999, p. 181-182).

Em um diálogo crítico com Foucault, as análises do intelectual interdisciplinar Michel de Certeau permitem um retomar das tensões criativas entre os regimes e as práticas de escuta. Este autor, ao invés de priorizar as regularidades na composição de sistemas e os dispositivos de poder cerceador e punitivo (cuja incidência, porém, ele não deixa de reconhecer), realça o potencial desviante dos atos de enunciação. Assim, bem no cerne

dessa cultura clássica estudada por Foucault,

[...] o outro retorna sob a forma de ‘ruídos e urros’ ou de ‘doces e graciosos sons’. [...] Tanto o objeto visto é descritível, homogêneo às linearidades do sentido enunciado e do espaço construído, como a voz cria um abismo, abre uma brecha no texto, restaura um corpo-a-corpo. Voz em ‘off’. O que sai da boca e o que entra pelo ouvido pode ser da ordem do arrebatamento. Então os ‘ruídos’ superam a ‘mensagem’ e o cantado supera o falado (CERTEAU, 1982. p. 230; 234).

As práticas e os regimes de escuta inter-relacionados com as localidades do Gualaxo do Norte serão abordados em conjunto com as sonoridades em cada um dos seis capítulos a serem desenvolvidos.

4. Dialogando com as fontes

O estudo proposto deparou-se, de imediato, com uma dificuldade: além da óbvia inexistência de registros sonoros entre os séculos XVII e XIX na região mineira, havia poucos levantamentos preliminares sobre tais sonoridades nas fontes escritas (FURTADO, 2008; VIANA, 2011). Como alternativa, recorreremos a registros escritos que pontualmente (ou, mais ainda, apenas indiretamente) mencionam sons e ruídos, bem como comentam sobre a música. Elencamos dois grupos de fontes, em função de sua particularidade narrativa.

O primeiro grupo reúne textos que, a despeito da diversa denominação (geografias descritivas, corografias, memórias históricas...), consistem em produções que, de maneira geral, entrecruzavam a abordagem histórico-cronológica com a geográfico-espacial, a partir do enfoque ao local (lugar singularizado). Implicavam a posse de um conhecimento prático, indissociável da experiência vivida por parte daquele que escreve ou, ao menos, de quem lhe forneceu as informações compiladas. A prática, portanto, é uma mediação crucial entre a dimensão empírica e a reelaboração do vivido no plano do saber (KODAMA, 2008. p. 376-379). Tais textos podiam tanto reiterar a ordem político-econômica vigente –, sendo, inclusive, dedicados aos gestores administrativos das localidades, por exemplo, os governadores da capitania ou da província (ARAÚJO; SILVA, 2012, p. 43) –, como, por meandros retóricos, exprimir os descontentamentos da elite local com essa mesma ordem (FURTADO, 2009, p. 183).

O segundo grupo compreende os relatos de viagens empreendidas por estrangeiros. Promovidas, em sua maior parte, a partir da segunda década do século XIX, em um contexto de “redescoberta” do Novo Mundo, em um cenário de emancipações políticas das Américas, consistiam em um

importante auxiliar das atividades comerciais, bem como disponibilizavam acuradas descrições do meio natural, dos costumes e da política imperiais no Brasil. Tais relatos eram demarcados, sem dúvida, por marcantes perspectivas etnocêntricas, segundo os ideários hierárquicos de civilização, civilidade e progresso. Alguns deles conferiam atenção ao que consideravam “muitos ruídos”, como os das cerimônias católicas festivas e os dos foguetórios a elas associados (LIMA, 2012. p. 68).

Como as menções às sonoridades explicitamente reportadas por esse conjunto de fontes ao entorno do Gualaxo do Norte eram muito restritas, optamos por estender a catalogação às sonoridades experienciadas em outras localidades mineiras, desde que atendessem a dois critérios básicos: serem também promovidas em áreas de intensa extração mineral entre o final do século XVII e meados do século XVIII; e portarem um ecossistema similar àquela da área banhada pelo rio Gualaxo do Norte. Dessa forma, buscamos assegurar certa similaridade entre produções e escutas das sonoridades ecoantes na região estudada.

5. Articulações com o ensino de História e de Música

Buscando alcançar maior imbricação entre pesquisa e ensino, elaboramos, no decorrer de 2019, junto com o pós-graduando Isaías Gabriel Franco e as graduandas Laura de Figueiredo Ribeiro e Mariana Bicalho Camelo, o primeiro volume dos Cadernos Pedagógicos de Música da Universidade Federal de Ouro Preto, dedicado à abordagem didática das sonoridades didáticas do Gualaxo do Norte.

O “personagem” que protagoniza essa escrita didática da histórica é o próprio rio Gualaxo do Norte, reiterando-se, assim, seu reconhecimento como agente sonoro, conforme indicado no tópico 3 deste capítulo. Com isso, esta abordagem dialoga, ainda que com base em premissas distintas, com as cosmologias dos povos originários da América, que possuem uma sensibilidade basilarmente sonora. Entre eles, ouvir é um ato de copresença entre humanidades e não humanidades (individuais e coletivas, do presente e da ancestralidade), que compartilham e ensinam seus sons. Para tanto, o corpo se perfaz para escutar as sonoridades mais ínfimas dessas alteridades, emitidas, inclusive, no universo onírico (TUGNY, 2015b).

Tal escolha pode soar como surpreendente e, até, paradoxal por ter implicado uma aproximação com o gênero literário do relato fantástico. Segundo o crítico literário Tzvetan Todorov, a literatura fantástica, ao evocar figuras ou eventos extraordinários ou sobrenaturais, provoca uma hesitação, um estranhamento acerca do rotineiramente do vivido (TODOROV, s.d.). É justamente esse questionamento de lógicas inerentes ao nosso cotidiano – por exemplo, determinados tipos de consumo, de descarte, de dignificação

ou de desqualificação de alteridades – que almejamos provocar, mediante a conferência de um ato de fala (ainda que de forma “ventríloqua”) ao rio Gualaxo do Norte:

Triste sina a do historiador: dar vida ao texto, recuperar a memória de uma linguagem à primeira vista morta, ressuscitar o que foi perdido e, enfim, dar sentido a tudo isso, sem deixar-se infiltrar a menor suspeita de que tudo resulta dos artifícios do próprio historiador, estranho ventríloquo que pode estar apenas emprestando sua voz a um texto mudo, silenciado pelo peso do tempo, de sonoridade irrecuperável (ZILBERMAN, 2000. p. 112).

Embora apresentado a princípio como um gênero literário ficcional, o texto fantástico tem penetrado em diversas modalidades de saber contemporâneos, como na escrita jornalística (SILVA, 2019) e, de forma ainda incipiente, nas práticas pedagógicas de distintas disciplinas. No espaço escolar, o recurso à utilização da escrita fantástica como viés narrativo decorre, em parte, do esforço promovido pelos docentes em dialogar com os interesses dos estudantes:

Notamos, a partir desse diagnóstico, que as preferências dos pré-adolescentes giravam em torno dos livros que eram referendados como os mais lidos pela sociedade, dentre eles as narrativas fantásticas contemporâneas. E o que mais se destacou foi o fato de esses alunos relacionarem as escolhas de leitura às suas vidas, a fim de buscar uma proximidade entre a obra e o cotidiano (GUERRA, 2014, p. 64).

Assim, a narrativa fantástica vem sendo empregada, inclusive, pelo saber histórico escolar (SILVA, 2017) e em produções de cunho interdisciplinar, como os Cadernos a serem lançados pelo Departamento de Música da UFOP. Os dez textos desta produção pedagógica foram narrados por Mariana Bicalho Camelo, que verbalizou, no feminino, a voz do rio Gualaxo do Norte. Observe-se que em tradições ancestrais, como as ameríndias e as afro-brasileiras, a água é relacionada a atributos comumente associados a este gênero, como, fecundidade, sensibilidade afetiva, expressão de dimensões misteriosas da vida, e à incrível combinação entre fluidez e resistência (MARTINI, 2017).

A essa narração foram acrescidas as sonoridades dos ecossistemas, das práticas sociais e das musicalidades, obtidas de registros contemporâneos, cujo levantamento também ficou a cargo de Mariana Bicalho Camelo. Uma vez editadas as gravações, foi promovida sua versão para QRCode, em dupla atuação técnica de Laura de Figueiredo Ribeiro. Constituiu-se, assim, um fundo arquivístico sonoro de cunho didático, com material extraído da internet, mas de divulgação ou domínio públicos.

Ainda de forma concomitante, foram desenvolvidas propostas de oficinas investigativas, mediante o aporte de fontes históricas de diferentes suportes (cartografias, iconografias e literatura), em pesquisa de Isaías Gabriel Franco, com supervisão de Virgínia Buarque e Cesar Maia Buscacio. A imbricação dos textos com as oficinas visou favorecer a efetivação de um ensino crítico, integrado pelas práticas de pesquisa e pela valorização das memórias e saberes dos educandos, que eles exprimem em suas respostas e narrativas. Em paralelo, visou-se também suscitar um saber de perfil interdisciplinar capaz de contribuir para a superação dos dualismos presentes na reflexão ocidental (corpo/mente, natureza/cultura...) e, principalmente, para o fortalecimento de mobilizações da sociedade brasileira e da internacional em prol de novos paradigmas de convivência político-social em relação com o meio ambiente.

Em conclusão, nossos agradecimentos

Em nosso percurso reflexivo, tivemos a oportunidade de manter interlocuções com diferentes grupos e pesquisadores, aspecto que muito contribuiu para nossa investigação. Nesse sentido, gostaríamos de concluir nosso capítulo em formato de agradecimento, primeiro, às coordenadoras do Grupo de Pesquisa, Adriana Carvalho Koyama e Ivana D. Parrela, que tão bem nos acolheram no IV Simpósio Arquivos & Educação, realizado em setembro de 2010 no Arquivo Nacional, na cidade do Rio de Janeiro. Naquela ocasião, pudemos apresentar nossos estudos preliminares sobre as sonoridades do entorno do Gualaxo do Norte antes da presença dos colonizadores, produzindo, também, com elaboração técnica de Vinícius Bianco, uma animação gráfico-sonora. Por último, àquela que nos ajudou a acreditar na validade dos recomeços: professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha, que publicou artigo especificamente dedicado à questão da espoliação sofrida pelas comunidades com a ruptura da barragem de Fundão (CUNHA, 2017). A essas três professoras e a todos os educadores e educadoras que se dedicam a potencializar vozes no mundo, dedicamos a letra-poesia de Gilberto Gil com a qual encerramos este capítulo:

Rebento, tudo que nasce é rebento
 Tudo que brota, que vinga, que medra
 Rebento raro como flor na pedra
 Rebento farto como trigo ao vento
 [...]
 Rebento, a reação imediata
 A cada sensação de abatimento
 Rebento, o coração dizendo: “Bata”
 A cada bofetão do sofrimento

Rebento, esse trovão dentro da mata
 E a imensidão do som
 E a imensidão do som
 E a imensidão do som desse momento (Gil apud Renno, 2003
 p. 269).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Patrícia Vargas Lopes de; SILVA, Thiago Henrique Mota. Rústicos e civilizados: representações da sociedade, do espaço e do homem mineiro. **Cordis**. Comunicação, Modernidade e Arquitetura, n. 8, jan./jun. p. 33-68, 2012.

CAPELLER, Ivan. Introdução à arqueologia da escuta - Do som e da voz como objetos de enunciação. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 24. v. 2, p. 7-15, 2011.

CASTRO, Guilherme Augusto Soares de. **O conceito expandido da sonoridade como ferramenta para entender o processo de criação musical em estúdio**. Disponível em: https://www.academia.edu/4613485/O_conceito_expandido_da_sonoridade_como_ferramenta_para_entender_o_processo_de_cria%C3%A7%C3%A3o_musical_em_est%C3%ADio. Acesso: 12 fev. 2019.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORBIN, Alain. Histoire et anthropologie sensorielle. **Anthropologie et sociétés**, v. 14, n. 2, p. 13-24, 1990.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. A vida em segundo plano: produção de conhecimentos histórico-educacionais a partir de fotografias do desastre ambiental de Mariana-MG. **Revista TEL**, Irati, v. 8. n. 2, p. 119-138, jul./dez. 2017.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; BUARQUE, Virgínia. A historiografia em viés testemunhal. **Locus**: revista de História, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 9-27, 2015.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Simone. O adeus a Bento Rodrigues. **Brasil de Fato**. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/marcas-da-lama/bento-rodrigues/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FURTADO, Júnia Ferreira. Os sons e os silêncios nas Minas do Ouro. In: FURTADO, Júnia Ferreira (org.). **Sons, formas, cores e movimentos na modernidade atlântica**: Europa, Américas e África. São Paulo, Belo

Horizonte: Annablume, Fapemig; PPGH-UFMG, 2008. p. 19-56.

FURTADO, Júnia Ferreira. Um cartógrafo rebelde? José Joaquim da Rocha e a cartografia de Minas Gerais. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 155-187, jul.- dez. 2009.

GUERRA, Élide Ferreira. A narrativa fantástica na aprendizagem escolar. **Olhares & Trilhas**, n. 19, p. 61-68, jan./jun. 2014.

ICOMOS BRASIL – CONSELHO INTERNACIONAL DE MONUMENTOS E SÍTIOS, COMITÊ BRASILEIRO; IEDS – INSTITUTO DE ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL; UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Dossiê de tombamento de Bento Rodrigues**. Belo Horizonte: ICOMOS BRASIL; IEDS; UFMG, 2019. 329 p. Disponível em: <http://patrimoniocultural.blog.br/wp-content/uploads/2019/06/DOSSIE-BENTO-ICOMOS-2019.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

KODAMA, Kaori. Itinerários, corografias e escritas da história: as viagens e os registros de Raimundo José da Cunha Matos no Império do Brasil. **Escritos II** – Revista da Casa Ruy Barbosa, Rio de Janeiro, n. 2, p. 373-395, 2008.

LIMA, Lílian Martins de. **O Brasil na historiografia inglesa dos anos joaninos**. Orientador: Jean Marcel Carvalho França. 2012. 165 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103102/lima_lm_dr_fran.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 out. 2020.

MARTINI, Gerlaine. Faces da mãe d’água: saberes da conservação. **Revista Calundu**, v. 1, n.2, jul./dez 2017.

MORAES, José Geraldo. Escutar os mortos com os ouvidos. Dilemas historiográficos: os sons, as escutas e a música. **Topoi**. Revista de História, Rio de Janeiro, v. 19, n. 38, p. 109- 139, mai./ago. 2018.

NAKAHODO, Lilian Nakao. **Cartografias sonoras**: um estudo sobre a produção de lugares a partir de práticas sonoras contemporâneas. Orientador: Daniel Quaranta. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/44476/R%20-%20D%20-%20LILIAN%20NAKAO%20NAKAHODO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 out. 2020.

PEREIRA, Débora de Viveiros. Histórias ressignificadas: memória e afeto como formas de preservação e valorização do patrimônio nos povoados de Bento Rodrigues, Paracatu de Baixo e Gesteira após o rompimento da Barragem de Fundão, Mariana/MG. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 12., 2017, Belo Horizonte, Minas Gerais. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Encontro Regional Sudeste de História Oral, 2017. Disponível em: <http://www.sudeste2017.historiaoral.org.br/resources/>

anais/8/1508074551_ARQUIVO_Historiasressignificadas-textocompleto.pdf. Acesso em: 11 dez. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, Colloques, fev. 2005.

REIS, Filipe. **A (i)materialidade do som: antropologia e sonoridades**. s. d. p. 1. Disponível em: https://www.academia.edu/1094759/A_i_materialidade_do_som_Antropologia_e_Sonoridades. Acesso em: 6 mar. 2020.

RENNÓ, Carlos **Gilberto Gil**. Todas as letras. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

RICOEUR, Paul. **O perdão pode curar?** Lisboa: LusoSofia, [1995].

SALES, Andreia; MUNIZ, Marinalda; PASCOAL, Genival Pascoal. Com apoio de Miriã Bonifácio. “Era na Água Santa”. **A Sirene**, 4 abr. 2018. Disponível em: <http://jornalasirene.com.br/cultura-memoria/2018/04/04/era-na-agua-santa>. Acesso em: 07 mar. 2020.

SILVA, Ivson Bruno da. Literatura fantástica, história e ensino: assombrações pernambucanas na sala de aula. **Encontros de Vista**, Recife, v. 20. n. 2, p. 59-68, jul./dez. 2017.

SILVA, Rodolfo Stancki. **A zona crepuscular: imagens jornalísticas do fantástico no cotidiano**. Orientadora: Luciana Martha Silveira. 2019. 172 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4728/2/CT_PPGTE_D_Silva%2c%20Rodolfo%20Stancki_2019.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Digital Source, [s. d.]. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2260559.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Agência dos objetos sonoros. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 31, p.322-344, 2015a.

TUGNY, Rosângela Pereira. Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores? In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015b.

VELLOSO, Mônica Pimenta. História, literatura e memória: uma discussão sobre universos fronteiriços. **Mouseion**, n. 11, p. 4-22, jan./abr. 2012.

VIANA, Fabio Henrique. **A paisagem sonora de Vila Rica e a música barroca das Minas Gerais (1711-1822)**. Orientadora: Adalgisa Arantes Campos. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAFI-8M5JZR>.

Acesso em: 14 out. 2020.

VIDAL, Laurent. Alain Corbin o prazer do historiador. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 11-31, jan. 2005.

WISNIK, J. Miguel. **O Som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, Círculo do Livro, 1989.

ZILBERMAN, Regina. O diabo e a terra de Santa Cruz ou quando a história se faz na voz de seus agentes. In: DECCA, Edgard Salvatori de; LEMAIRE, Ria (org.). **Pelas margens: outros caminhos da história e da literatura**. Campinas/Porto Alegre: Ed. da Unicamp, Ed. da UFRGS, 2000. p. 119-136.

DIÁLOGOS ENTRE SUJEITOS NO TEMPO: uma experiência no Parquinho da Vila Marieta – Campinas

KOYAMA, ADRIANA CARVALHO (1); FREITAS, LISANDRA C.
GONÇALVES (2); FERNANDES, GISLAINE MARQUES (3)

1.Universidade Estadual de Campinas
e-mail: koyama@unicamp.br

2.CEI PROF. HILÁRIO PEREIRA MAGRO JUNIOR
R. Dr. Luís Silvério, 370 - Vila Marieta, Campinas - SP, 13042-010
e-mail: lisa.freitas2011@gmail.com

3.CEI PROF. HILÁRIO PEREIRA MAGRO JUNIOR
e-mail:gmfcarvalho@bol.com.br

RESUMO

O texto traz uma narrativa das experiências vividas pelas autoras no Centro de Educação Infantil Hilário Pereira Magro Junior, vinculado à Rede Municipal de Educação de Campinas, SP, em preparação para as comemorações dos sessenta anos da escola. Durante dezoito meses, elaborou-se, coletivamente, uma pesquisa histórica relativa à escola, pondo em ação a leitura de documentos textuais, iconográficos e fotográficos, a visita a objetos da cultura escolar guardados em seus depósitos, o diálogo com a comunidade escolar, atual e anterior, e a leitura de textos de referência relativos à contemplação dos sentidos do tempo e das memórias na construção de conhecimentos educacionais. Apresentamos parte dessa pesquisa e algumas de suas expressões estéticas, produzidas por professoras e estudantes, entre elas o vídeo Hilário Pereira Magro Junior, lugar de memória e de história. Inspirado nas reflexões sobre tempo, memória e escrita da história propostas por Walter Benjamin e pela pesquisa narrativa, o artigo busca contribuir com as reflexões sobre as potencialidades da afirmação de formas inventivas de produção de conhecimentos históricos educacionais elaborados pelos sujeitos da experiência, seus autores, nas quais as memórias dos envolvidos se entrecruzam às dinâmicas socioculturais mais amplas, que podem ser flagradas pelos leitores e espectadores nos cristais das narrativas produzidas pelo coletivo de educadoras.

Palavras-chave: Arquivos; Práticas de Memória; Educação Infantil; Formação de Professores.

1. Os sessenta anos do Hilário

Hilário é um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de educação de Campinas, SP. Toma toda uma quadra, com sol, árvores antigas, suas sombras e um bom tanto de chão de terra. Fica na Vila Marieta, e é conhecido há muitas décadas pelo nome do seu bairro: é o “Parquinho da Vila Marieta”.



Figura 1: Hilário Pereira Magro Junior, patrono da escola, desenhado por dois estudantes do Centro de Educação Infantil.

Sua forma deriva das experiências de Mário de Andrade que inspiraram a abertura de parquinhos por todo o estado de São Paulo entre as décadas de 30 e 70. Comumente geridos pela assistência social, os parquinhos ofereciam às mães trabalhadoras um espaço para suas crianças no contraturno escolar (FARIA, 1999). Os primeiros em Campinas foram abertos no início dos anos 40, os últimos no final da década de 50. O Hilário é de 1959.

As raízes das árvores que abraçam o Hilário, perceptíveis aos nossos sentidos e sensibilidades no imperativo andar cuidadoso entre seus desníveis, no desenho do chão de terra, no abrigo das formigas e de tantos outros bichinhos minúsculos, indiciam o tempo de sua criação e me falam da imaginação utópica de seus defensores, que projetaram um espaço cujos equipamentos eram os do brincar ao ar livre, com o mínimo de construções fechadas. Anfiteatro, piscina, brinquedos e muito espaço verde eram – e permanecem sendo, talvez – o coração dos parquinhos de Campinas, todos eles com um quarteirão de espaço, originalmente. No Hilário, um refeitório espaçoso serviu, por muitos anos, como sala para muitas outras atividades vividas por educadoras e crianças.

Meu primeiro contato com o Hilário teve este impacto: andar entre essas árvores, respirar seu ar fresco, como se tivesse aberto uma porta escondida em pleno barulho nervoso dos corredores de trânsito urbano, que tudo poluem e transformam o andar na cidade em sacrifício para os sentidos. Contemplar os tons de verde e as luzes que furam as sombras, respirar com prazer, antecipando o encontro com as educadoras, já me trouxeram indícios (GINZBURG, 2016) da experiência que estava por vir.



Figura 2: Imagem do parque feita por um estudante do Centro de Educação Infantil.

Diante do generoso convite para participar da criação de uma história desse espaço, para comemorar seus sessenta anos, estive com as educadoras do Hilário durante um ano e meio, uma manhã a cada mês, buscando, entre as urgências e tensões do trabalho escolar, encontrar os fios que nos permitissem, nesse coletivo, romper a linearidade do tempo cronos, que nos devora, e experienciar outras formas de percepção do tempo, para que a narrativa histórica a ser construída pudesse trazer consigo as marcas dos sujeitos que a compõem. Que não fosse “a história” do Hilário, engessada e historicista, mas uma história do Hilário, em que professoras, estudantes e trabalhadoras se reconhecessem, indiciada pelas memórias de suas relações no tempo, nesse espaço singular, memórias que flagram, da cidade, movimentos no tempo que marcam as vidas dessas pessoas.

2. Intervalo: o que trazia na mochila ao caminhar pelo chão de terra do Hilário

Embora o historicismo venha sendo enfrentado – quiçá, de forma prevaiente – nas produções de historiadores e de professores de História, suas marcas se encontram em muitas narrativas históricas que circulam amplamente no tecido social, nas mídias, nos livros didáticos, nos vestibulares, na imprensa. Nas efemérides, em especial, são ainda a forma tendencialmente hegemônica de abordagem do passado nas mídias, nos arquivos, nas bibliotecas, nos museus, nas escolas, nas empresas e nas biografias, entre tantos outros lugares de memória. Como confrontar essa tendência, que nega aos sujeitos seu estatuto histórico e que oculta as rupturas, capazes de produzir outros futuros, presentes nas lutas sociais?

Vivendo a experiência do totalitarismo, atento às violências traumáticas da modernidade, o filósofo Walter Benjamin compreendeu, em suas pesquisas que aliam filosofia da história, linguagem e estética, o quanto tais violências devem a essa forma de conceber e narrar a história. Em suas palavras: “A historiografia que mostrou ‘como as coisas efetivamente aconteceram’ foi o narcótico mais poderoso do século” (BENJAMIN, 2007, p. 505).

Apoiando-se em seus estudos sobre a arte barroca e o romantismo, entretidas à investigação das experiências das vanguardas artísticas do início do século 20, Benjamin propõe uma metodologia de abordagem histórico-cultural da modernidade capitalista que confronta o historicismo e o positivismo a partir de seus pressupostos teóricos, flagrando suas ligações intrínsecas com a produção desta catástrofe que é a modernidade capitalista. Para ousar construir uma abordagem outra, o filósofo afirma uma racionalidade estética na produção de conhecimento, junto a outra concepção de tempo histórico.

O historicismo se contenta em estabelecer um nexu causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração, em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “agora” no qual se infiltraram estilhaços do messiânico (BENJAMIN, 1985, p. 232).

Vamos nos deter primeiramente na concepção de tempo posta em ação pelo autor. Em suas palavras, o sujeito do conhecimento, imerso no

presente e em suas relações de força, flagra, em um momento do passado, uma configuração que guarda correspondências com esse presente.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. [...]. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1985, p. 224-225).

Lendo Walter Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin escreve sobre a rememoração, contrapondo-a à celebração do passado na atividade da produção de conhecimento histórico. A filósofa aponta o estado de atenção necessário à rememoração, em que o sujeito do conhecimento, “em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras” (GAGNEBIN, 2006, p. 55). A rememoração captura ressurgências do passado no presente, pois, para que possam produzir conhecimentos históricos significativos para os sujeitos sociais, tais “saltos do tigre” em direção ao passado devem ser aqueles provocados pelos perigos do presente e pelo desejo de seu enfrentamento.

A rememoração que se abre aos brancos, ao recalado, é afastada pela forma de atenção exigida no cotidiano da modernidade, focada, armada, toda apoiada na consciência e na vontade de dominar seu campo de observação e ação. Tal forma de cognição é posta em ação nas pesquisas guiadas pelos pressupostos positivistas, em que o desejo de controle guia os mecanismos de produção de conhecimentos: “A verdade não nos escapará [...] Assim é formulado o conceito de verdade com o qual se pretende romper nessas exposições” (BENJAMIN, 2007, p. 505).

Para se contrapor a essa relação com o conhecimento, o filósofo põe em ação outra racionalidade – estética –, cujos contornos históricos e filosóficos são apresentados por Olgária Matos em sua tese “Os arcanos do inteiramente outro: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução” (MATOS, 1989). Nessa concepção, “a verdade é ligada a um núcleo temporal

que se encontra simultaneamente no que é conhecido e naquele que conhece” (BENJAMIN, 2007, p. 505). Ou seja, a verdade constitui-se na relação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento contemplado e configura-se, no encontro entre duas temporalidades, como “um lampejo em um momento de perigo”, em que são mobilizados no sujeito pesquisador razão e sentidos, sensibilidades e indícios de experiências vividas, conscientes e não conscientes.

Tal racionalidade estética aproxima-se das formas de produção de conhecimento engendradas pela arte postas em ação pelo autor, entrelaçadas às suas pesquisas sobre estética, contempladas como possibilidades de produção de conhecimento para o enfrentamento da racionalidade técnica que guia a modernidade ocidental. “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”. Ela é um salto de tigre em direção ao passado (BENJAMIN, 1985, p. 229-230), produzido pelo sujeito do conhecimento, que é, necessariamente, o sujeito da experiência: “O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida” (BENJAMIN, 1985, p. 228).

A narrativa benjaminiana, por meio da qual se produz o conhecimento assim concebido, empresta de experiências estéticas sua linguagem e suas expectativas, pois visa não à exposição de uma verdade, mas sim ao convite para que o leitor, por sua vez, flagre em seu presente correspondências com a experiência narrada, provocando a emergência de memórias involuntárias e deslocamentos em sua percepção do tempo. Entrelaçando experiência e memória à produção de conhecimentos históricos, Benjamin convida os sujeitos sociais a refletirem sobre sua historicidade e a se afirmarem como sujeitos históricos. Para tal, busca no pequeno acontecimento singular a percepção das grandes forças sociais que ali se deixam flagrar:

Que o objeto da história seja arrancado, por uma explosão, do *continuum* do curso da história é uma exigência de sua estrutura monadológica. Esta torna-se visível apenas no próprio objeto arrancado. E isso ocorre sob a forma da confrontação histórica que constitui o interior (e, por assim dizer, as entranhas) do objeto histórico e da qual participam em uma escala reduzida todas as forças e interesses históricos. Graças a sua estrutura monadológica, o objeto histórico encontra representado em seu interior sua própria história anterior e posterior (BENJAMIN, 2007, p. 517).

O espaço deste texto não permite ampliar essas considerações teóricas, mas já podemos destacar entre elas a afirmação de um conhecimento histórico educacional produzido na relação entre os sujeitos da experiência histórica e seu tema, atravessado por suas experiências e memórias, eivadas de razão e de sensibilidades, em busca de respostas a questões significativas

do presente, na relação com outras temporalidades.

Com essa bagagem de pensamentos e escolhas na mochila, caminhei pela primeira vez ao encontro das educadoras do Hilário, para construirmos narrativas históricas sobre essa escola em seu sexagenário. Sentamos nos bancos em frente ao refeitório, à sombra, e cada educadora contou um pouco de sua história para o grupo, pela primeira vez. Perguntei se estar no Hilário fazia com que se lembrassem de sua infância e recebi pequenos fragmentos de memórias, plenos de encontros entre passado e presente.

Neste espaço que trabalho tudo remete minha infância, os arvores, o campo de futebol a natureza são coisas que brincaram Saudades deste tempo

Lembrei-me da minha infância, quando eu era pequena e ia ajudar meu pai na Rifa, lembrei-me da primeira ~~estada~~ estada firmemente iniciada para Carpi. A minha era pequena - pai eu ainda era muito pequena.
Tudo por mim era brincadeira, derrubar café ajudar meu pai a colher o café. Quando me lembro ainda sinto o cheiro das folhas sendo esmagadas na minha mão. Que maravilha.

O que me lembro da minha infância é o pai de fatôpa meu pai fazia balança ~~me~~ nele para nos balançarmos era muito gostoso.

As formigas e atravessando a passagem das pedras, cheias de folhas balançando no caminho, como as que tinha o meu quintal. Quantas horas a acompanhar as formigas e criando problemas para elas em passei quando era criança? Infinitas horas.

A piscina da Escola Hilaris me fez lembrar de quando eu era criança e fui pela primeira vez na piscina da praça de esporte municipal aqui perto no Jardim Nova Europa, quando eu vi a piscina achei que era só entrar e nadar...

Vai correndo e puli na piscina e quase me afoguei, eu era criança e não tinha medo de nada.

Apesar de tudo não tenho medo de piscina, em outra escola onde eu fiz o pré a estrutura da escola é bem parecida com a do Hilaris, a Escola Humberto Castelo Branco no Jardim Nova Europa, às 6ª feiras ~~era~~ era dia de ir na piscina, me recordo com bastante alegria.

Esta escola me lembra muito o Bosque dos Jacutieris.

Quedades as devidas proporções; as árvores, os pequenos animais que habitam nesta biodiversidade; o sol e o ar azul que entreveem a vegetação me trazem à memória parte da minha infância feliz.

Figuras 3 a 8: Relatos de memória produzidos no primeiro encontro do projeto.

Nessas mônadas produzidas inicialmente (das quais trouxe apenas algumas) permitem flagrar “saltos do tigre”, em que o atual e o ocorrido se encontram: as mulheres que trabalham no Hilário hoje nos apresentam pequenos cristais das experiências de ser criança em diferentes recortes no tempo e no espaço, que, entrecruzados, aproximam-se, em sua extensão temporal, dos sessenta anos do Hilário. Contam da vida rural e urbana, do trabalho, do brincar, de ser criança em uma escola parque, como o Hilário, nessa mesma cidade.

Para que essas correspondências possam ocorrer, colocamos em ação um estado de atenção distendido, flutuante, desfazendo-nos das amarras da consciência guiada pela racionalidade instrumental, que busca dominar o sujeito, seus pensamentos e ações. Esta forma de atenção permite à percepção ampliar-se, acolhendo sentidos, sensibilidades e memórias involuntárias. O tempo é percebido não como *cronos*, mas como *kairós*, no qual o instante pode ampliar a compreensão das articulações possíveis entre passado e presente. Colocamos em ação outra racionalidade, estética.

3. O encontro entre sujeitos no tempo: a produção de conhecimentos históricos educacionais pelos sujeitos da experiência

A memória não é apenas a lembrança do fato, do que aconteceu. É, antes, a lembrança das emoções que o fato vivido produziu. Trata-se, portanto, de uma lembrança emocional. As crianças vivenciam a escola com suas emoções, experiências, imaginação. A escola nos condiciona a ver a história com “olhos de madeira”, de forma racional e tecnicista. Precisamos desconstruir isto para podermos registrar a vida na escola de forma mais significativa e construirmos uma história mais viva.

(Professora Lisandra Freitas. Trecho da ata de uma das reuniões de trabalho coletivo em 2017).

E, assim, nos pusemos a campo, convidando todas e todos a produzirem registros do presente nessa escola, educadoras e crianças. As professoras fizeram festas com familiares dos estudantes de hoje, ex-professoras e adultos que estudaram no Hilário, com quitutes, fotografias, calor humano e câmeras de vídeo. As professoras gravaram dezenas de horas de entrevistas. Contemplamos centenas de imagens fotográficas e percorremos livros-ponto, projetos pedagógicos, atas de reuniões. Ausências se pronunciaram nesses registros, nas listas de muitos nomes de educadoras nunca localizadas, mas também em lembranças da morte de pessoas queridas, celebradas em narrativas de memória. Os “quartinhos” foram abertos, e deles

saíram caixas-arquivo de documentos institucionais e materiais pedagógicos esquecidos.

O patrono da escola e sua história foram revisitados pelas professoras e, do senhor circunspecto cuja foto fica sobre a porta da Diretoria – “e de lá não sai porque dá azar” –, surgiram imagens de um jovem cheio de bossa, sedutor, “causando”, segundo as professoras, e um Hilário com grandes bigodes, que come macarrão, faz cocô e tem um cachorro, segundo as crianças da professora Elaine. A morte, ressignificada por esse coletivo de crianças, fez com que elas reconhecessem em um senhor trabalhador que apareceu na escola o Hilário querido. Entrevistaram, gravaram e comemoraram o encontro, pulando e cantando em coro: “O Hilário não morreu, o Hilário não morreu, o Hilário não morreu!”. Apresentaram-nos uma bela criação reflexiva sobre a memória e as potencialidades dos encontros entre presente e passado. Desenharam o Hilário em belas imagens. Fizeram um “Hilário” mascote da sala. Recriaram, com rolinhos de papel higiênico, pequenos monóculos, como aqueles que encontramos em imagens fotográficas nos arquivos da escola, mas com suas próprias criações: no fundo desses monóculos das crianças vemos o Hilário perto de seu cachorro, comendo macarrão, fazendo cocô, entre outras imagens desse patrono que reviveu, ao ser atravessado pela percepção das crianças e pela sabedoria afetuosa da professora.

Nas entrevistas das professoras, flagro com elas algumas das transformações na vida institucional dessa escola, em suas práticas educacionais, na presença da legislação local e nacional, da vida política, social e econômica que atravessam suas dinâmicas. Das lutas em que cada uma trabalhou para que esse lugar se tornasse o que é hoje, das festas para arrecadar dinheiro para a compra de livros e equipamentos e da concepção e construção do mobiliário externo. Tudo isso, entre tantas histórias que nos apresentam de forma vívida como esse coletivo dinâmico, contraditório e pulsante constituiu essa escola no tempo e, junto, constituiu-se em sua vida profissional, muitas vezes entrelaçada à vida pessoal. Mulheres que têm seus filhos e filhas entre os estudantes da escola, que vêm morar perto dali, que cresceram no bairro, que tiveram mães e tias professoras dessa mesma escola ou de outras parecidas, que estudaram em escolas como o Hilário.

A experiência de ser criança no Hilário entrelaçou adultos e crianças, professoras e mães em lembranças infantis. O parque, a merenda, o afeto das amigas e dos amigos, a piscina, o amor à professora, os brinquedos e “as atividades” foram se aglutinando em lembranças próximas e distantes, registradas nos desenhos das crianças e nas falas das mães e ex-alunas, interrogando-nos sobre os sentidos da experiência infantil da escola e da docência para a educação infantil.

As professoras foram convidadas a dar especial atenção às crianças como produtoras de conhecimentos históricos educacionais. Sobre essa

abordagem especificamente, lemos e dialogamos sobre alguns artigos em nossos encontros, contemplamos as crianças em seu cotidiano, fizemos entrevistas com elas, gravamos fragmentos das aulas, colecionamos seus desenhos do que mais gostam na escola.



Figuras 9 e 10: Dois desenhos, dentre centenas, feitos pelas crianças sobre a escola e a experiência de estudar no Hilário.

Os registros produzidos por esse coletivo de crianças e educadoras foram expostos nos encontros com as famílias, circularam pelas casas e na festa do sexagenário da escola. Queríamos fazer um livro digital com esse caleidoscópio de imagens sobre as experiências de docência, de discência e de gestão flagradas nesse ano e meio de trabalho. Fiz uma edição de vinte minutos dos documentos, buscando seguir o fio das questões levantadas pelas professoras nas entrevistas e as memórias que se entrecruzaram na produção de todas e todos envolvidos, cujo vídeo pode ser visto aqui:

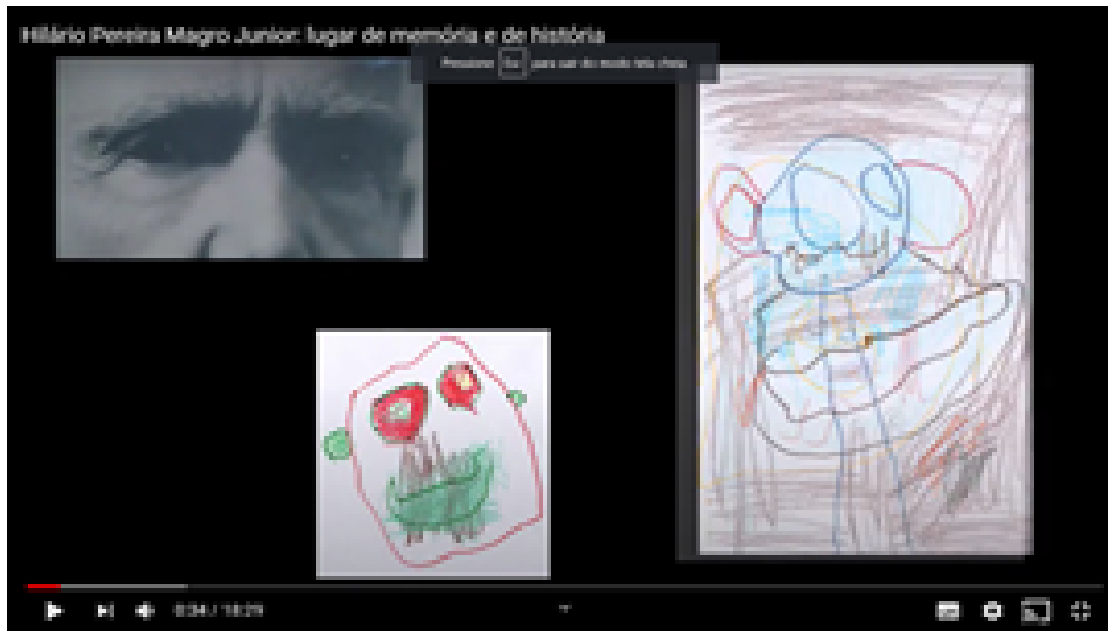


Figura 11: Imagem interativa do vídeo *Hilário Pereira Magro Junior, lugar de memória e de história*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=DR3kVbc2DoA&ab_channel=adriancarvalhokoyama. Acesso em 28/03/2020.

3. Leituras da experiência vivida

• Gislaine

Como moradora da região, já conhecia o antigo Parquinho da VI. “Marieta”, assim era conhecida a escola, cuja imensa área arborizada sempre me despertou interesse e encantamento. Assim que pude contar à família que ia ser diretora do Hilário, várias tias vieram me contar que seus filhos ali estudaram e compartilharam relatos emocionados. Eu mesma matriculei o meu filho mais velho ali e guardo boas lembranças desse ano que ele permaneceu nesta escola. Portanto, os laços que tinha com essa escola em especial ultrapassavam os limites do profissional.

Foi imbuída de todas essas emoções que cheguei ao Hilário como diretora. Fui recebida por uma equipe composta por funcionários e docentes

com muito tempo de casa. Decidi-me, então, nos primeiros encontros, junto àqueles profissionais com tanta história para contar sobre a escola, que iria ouvi-los, beberia daquela fonte e partiria disso para organizar o trabalho. E fui montando a colcha de retalhos a partir dos relatos dos profissionais, fotos e documentos. A escola tinha então cinquenta e cinco anos. Fiquei maravilhada! E fui acalentando a ideia de comemorarmos os seus sessenta anos.

Já tinha tido a experiência de comemorar os trinta anos da outra escola da qual fui diretora anteriormente a esta, que foi bastante positiva, pois, apesar do pouco tempo para o planejamento e organização do evento, conseguimos fazer um breve levantamento sobre a história da escola e das pessoas que por ali passaram. Encontramos os filhos da patronesse da escola e fizemos entrevistas sobre ela. Também, entrevistamos funcionários e professores antigos e organizamos uma festa que mostrava a escola viva, com a cara dela.

Esse caminho já percorrido foi fundamental para avaliar as dificuldades, prazos, gastos e, também, o formato que eu não gostaria que o nosso evento tivesse: um cerimonial formal contratado, sem vínculo com a história da escola, cheio de autoridades e convidados “importantes” fazendo discursos, enquanto os alunos e seus familiares os ouviam entediados. Não, o nosso cerimonial seria construído com a equipe da escola e seria representativo da história construída.

A maior dificuldade que encontrei foi com relação à equipe, que, por ser composta por profissionais com muito tempo de rede, foi perdendo vários deles para a aposentadoria a cada ano. Em 2017, quando começamos de fato a organizar as comemorações, contávamos com uma equipe praticamente nova, assim como também tivemos várias mudanças de orientadoras pedagógicas. O que nos deu garantia e continuidade ao trabalho foi ter colocado o projeto “Memórias do Hilário” como um dos eixos do nosso Projeto Pedagógico.

Nesse mesmo ano, convidamos a professora Adriana Koyama, a partir da sugestão da nossa professora Lisandra Gonçalves de Freitas, para embasar as nossas discussões e nortear nossas ações, através de seu refinado e empático olhar acadêmico e dos bons autores por ela apresentados. E, assim, as ideias foram surgindo: rodas de conversa com ex-alunos, funcionários e professores, fazendo um diálogo do antigo com o novo e trazendo à tona sentimentos vividos, gostos, cheiros, imagens, emoções, choros, alegrias...

Cada professora explorou com seus alunos as memórias de uma forma, olhando fotos, tirando fotos e despertando o olhar deles para os espaços, recantos e detalhes da escola, pesquisando e contando a história do nosso patrono, o professor Hilário Pereira Magro Júnior, que, mesmo sendo de época muito distante da nossa, acabou tornando-se íntimo não somente dos alunos, mas de todos nós.

E foi nesse movimento todo que pensamos na “Festa dos 60 anos”. Como organizá-la de modo a contemplar tudo o que trabalhamos? Para começar, escolhemos uma cerimonialista que pudesse trazer encantamento à festa. A professora Kátia Vilalba, com sua personagem “Vovó Katita”, coube perfeitamente no perfil que buscávamos, retirando de sua mala antiga as histórias do Hilário e do Parquinho da Vila Marieta, entre apresentações culturais e discursos que não podem faltar nesse tipo de evento. Também convidamos um casal de bailarinos para se apresentarem no decorrer da festa como personagens de época. Ele vestiu-se como Hilário, com o seu enorme bigode. Aliás, bigode que virou marca registrada da escola, impresso no convite, nas camisetas que a equipe vestiu e em vários adereços e decorações utilizadas na festa. Foi montado um túnel do tempo com objetos, fotos e frases que nos reportavam a essa linha do tempo. Também foi organizado um espaço com roupas e adereços antigos, para que as pessoas pudessem tirar fotos caracterizadas. E, ainda, foi construída uma cápsula do tempo, onde cada professora colocou fotos e atividades de sua turma e as pessoas interessadas puderam escrever e colocar ali mensagens na hora da festa. A cápsula foi lacrada e tem previsão de ser aberta em sua “Festa dos 70 anos”.

Foi um biênio dedicado ao trabalho de resgate das memórias e de preparação para a “Festa dos 60 anos” do CEI Hilário. Foi tudo muito intenso, envolvente e, também, estressante. Agradeço imensamente à equipe da escola por todo o envolvimento e a todas as pessoas que colaboraram de alguma forma. Mas, depois de passado quase dois anos do evento, tenho a sensação de que ainda ficaram muitas histórias sem contar ou a serem contadas...

• Lisandra

De retalho em retalho, de repente um imenso bordado de nós!

Trançando memórias, cosendo histórias

A manhã sonolenta e silenciosa fora irrompida, logo após o término da contação de história, pelo agito de pernas e braços que se dirigiam monotonamente ao campo de terra para atividade anunciada: participar de uma gincana. Olhos e ouvidos atentos às explicações da professora ao microfone. A ansiedade e o entusiasmo das crianças para o início das brincadeiras caminham no sentido oposto ao desejo de seus familiares. “É obrigatório? Todos têm que participar?” O medo infundado e a descrença na possibilidade turvavam os mesmos olhos que um dia ansiavam pelo início da brincadeira, tal qual seus filhos. Onde foi que o encanto se perdeu, onde estavam

escondidos aqueles meninos e meninas de outrora que antes corriam por aquele mesmo campo de terra? Uma brincadeira, alguns sorrisos, outra brincadeira, o grito da torcida, a euforia, e a magia do encontro com os tempos idos se fez... Logo, já não se podia mais reconhecer quem era adulto, quem era criança, nem sequer o tempo em que se deu esta história. O relógio parecia não comportar o tempo que acontecia e que fluía para além da permissão dos ponteiros que anunciavam o fim. Naquela manhã ensolarada, o tempo se fez infinito nos risos, nas lembranças, no encontro das gerações...

(Lisandra Freitas – relato fragmentário sobre a “Festa da Família”, 2017.)

Do que é feita a memória? Que tamanho tem a linha do tempo? Tempo? O que as crianças sabem sobre o tempo? Presente, passado, futuro? Como as crianças percebem o passar do tempo? Como se conta a história de uma escola de sessenta anos para crianças pequenas? O que as crianças entendem como história? Que história estaremos contando a estas crianças? Por que saber da história de uma escola? Que diferença fará para uma criança de quatro, cinco, seis anos, saber da história de sua escola? Para quê? Crianças pequenas são capazes de compreender, de assimilar a história? Como as crianças percebem o tempo passado? Como aproximar das crianças de hoje o se viveu há muito tempo?

Estávamos em 2017, sentadas no refeitório do CEI Hilário, em nossa primeira reunião de planejamento do ano, quando fomos surpreendidas pela diretora Gislaine com o anúncio de que no ano seguinte nossa escola completaria sessenta anos e precisaríamos resgatar as memórias da escola e trazê-las ao encontro das crianças, para que pudessemos fazer uma festa em comemoração ao seu aniversário, de maneira que toda a comunidade pudesse participar ativamente.

Naquele momento, começamos a nos perguntar: “Como contar uma história que não vivemos e que não conhecíamos?”. Algumas ideias foram, no calor da conversa, surgindo: “Por que a escola tem este nome?”, “Como e quando foi fundada?”, “Quem era professor Hilário Pereira Magro Junior?”, “Como era o espaço do CEI nos tempos idos?”, “Como era nossa cidade?” e “Que fatos históricos marcaram a época da fundação da nossa CEI?”. Lembro-me que nossa diretora insistia em afirmar a importância de “resgatar a memória do CEI Hilário”, enquanto nós professoras já pensávamos nos possíveis formatos para a festa. Algumas, em conversas paralelas, se perguntavam sobre a relevância das “memórias da escola” para as crianças e outras lembravam que a festa precisava ser significativa para todos, do contrário não faria muito sentido para as crianças e suas famílias, que, certamente, assim como nós, pouco sabiam sobre a história da escola.

As reflexões suscitadas por aquele encontro nos convidaram a um desafio que nunca nos havia instigado e que nos mobilizou para a necessidade de um estudo mais aprofundado. Contudo, o percurso de aprendizagem que faríamos a partir dali, certamente, deixaria marcas mais duradouras do que supúnhamos naquele momento.

A tarefa era árdua e desafiadora. Havia muitas dúvidas e muitos eram os caminhos possíveis. A necessidade de termos um norte e de contarmos com alguém que pudesse nos orientar na caminhada pretendida nos levou a dois desdobramentos cruciais: o convite para que a professora Adriana Koyama nos acompanhasse em nosso percurso de estudo sobre a construção dos conceitos de história e memória e os “procedimentos adequados” para acessá-las por meio dos registros disponíveis; e a formação de um grupo de professoras que se dedicaria, por meio de um projeto, chamado “Memória”, ao levantamento dos dados necessários ao “resgate das memórias do Hilário”.

Eu fazia parte do grupo de professoras que não estava diretamente ligado aos trabalhos deste projeto, mas que tinha também, como os demais, a tarefa de construir, junto com as crianças e famílias, o sentido para esta comemoração. Os caminhos, desde o início, foram sinuosos. Começamos por garimpar arquivos, explorar possíveis registros digitais, fuçar em redes sociais e tentar achar pessoas em nossa comunidade que haviam estudado ou trabalhado na escola em anos anteriores. Algo ou alguém que pudesse nos indicar o início da “linha do tempo” ou nos levar a fatos relevantes para serem contados.

A história factual, linear e consagrada pela “tradição”, aquela que nos dizia sobre os feitos do professor Hilário e os parquinhos de infância na década de sessenta, logravam um caminho que, a meu ver, parecia distante das crianças, das famílias, da escola... Enfim, uma história congelada no tempo, distante da vida que pulsava nos bosques e nos espaços da escola quando ocupados por nossas crianças, familiares, professores e funcionários, pelos sons, cheiros, borboletas, lagartas, maritacas, passarinhos, flores... Difícil imaginar um caminho possível de ser trilhado pelas/para as crianças.

Perguntava-me: “O problema está na história? No tempo? Na pouca idade das crianças? Na minha dificuldade em lidar com uma forma de conceber o conhecimento que julgo abstrato e distante delas? Os encontros com a professora Adriana Koyama, as leituras, as reflexões e as vivências que ela nos propunha nestes momentos inspiraram possibilidades. Mais do que isso, nos deram a ver uma ideia de história caleidoscópica, não linear, construída na interação das pessoas com os espaços, os tempos, os objetos da cultura, as sensações que experimentam à medida que vivenciam determinadas situações e com as emoções que tais vivências lhes causam... História viva e “vivente” não cristalizada e apartada das condições que a produziram. O tempo ganhou então, status diferente. O tempo do Agora é a

história que nos acontece, que nos tece e que tecemos. Apreender o tempo do Agora, senti-lo em sua historicidade, é conversar de múltiplas formas com o passado. Conversa espiralada com os sujeitos históricos que construíram e oportunizaram o tempo presente. Comecei a “ver” a história nas marcas que estes sujeitos deixaram nos espaços da escola, em seus objetos, nas adaptações das construções, nas árvores, nos arquivos de fotos e nos registros dos projetos pedagógicos realizados em outros anos, que estavam guardados na biblioteca, nos relatos dos parentes e familiares das crianças que haviam estudado por lá, nas mãozinhas pintadas na parede do fundo do anfiteatro, nos ruídos dos relatos do passado e, também, no seu silêncio, nos brinquedos e materiais pedagógicos que as professoras aposentadas deixaram na escola. Havia história por todos os lados! A escola estava imersa nesta história. As crianças e nós estávamos imersos nela. E, como que encharcados com as emoções e sensações de vivê-la, respingávamos nossas próprias histórias neste tecido já cosido, estampando nossas marcas, com as cores e formas dos tempos pulsantes em nós, tecendo nele sempre mais um pedacinho.

Que pontos se entrecruzavam? Que formas se sobrepunham? A resposta estava em nós, naquilo que somos, no que fazemos. Por que estávamos ali? O que nos emociona? O que nos mobiliza a agir e atuar neste cenário escolar? Que contornos nos atraem e quais nos repelem? Do que somos feitos? E a história saltou para dentro de nós! Identidades! Somos feitos de histórias e as histórias que nos narram, quando narradas por nós, constroem outras histórias... Um mesmo fio, muitas tramas e contornos, unidos num mesmo tecido, vistos e percebidos por diferentes olhares, que continuam a nos narrar e coser... O tempo da vida transborda o tempo histórico e o tempo histórico transborda vida...

Então, propus às crianças e famílias que contássemos as nossas histórias em muitas vivências, que foram se delineando no caminho... Começamos por nos apresentar em rodas de conversa uns aos outros, sempre inspirados por alguma história, música ou poesia, contando sobre nossos nomes, nossas famílias, nossas preferências, nossos medos, nossas brincadeiras, nossos heróis, nossos sonhos, nossas alegrias, nossas tristezas e tudo o mais que quiséssemos contar... Enfim, aquilo que não podíamos contar sobre nós. Porque nossas memórias não o alcançavam, pedíamos àqueles que nos ajudaram a vivê-las: pai, mãe, irmãos, avós... Revisitamos nosso passado com base em relatos e objetos que nos constituíram e montamos um museu de nossas memórias...



Figuras 12 e 13: Turma do Agrupamento 3 D visitando o Museu da Memória

Similaridades e diferenças eram notadas pelas crianças entre suas histórias, marcas de um fio invisível que costura o tecido sociocultural no qual foram tecidas. Outras crianças e adultos da escola visitaram o museu e também se identificaram em muitas histórias representadas nas fotos, brinquedos, objetos, lembranças, relatos de familiares. Passado e presente encontravam-se e dialogavam, produzindo novas interpretações e leituras possíveis... Possibilidades muitas de recontar e escrever outras histórias... E as crianças vivendo entre sorrisos, balbucios, silêncios, olhares, comentários, gestos, escutas o papel do sujeito histórico, que, olhando para sua própria narrativa, interpela a história, resiste a ela e a transborda.

Em outro momento, a fim de ampliarmos o diálogo entre os tempos, espaços e histórias, propus, numa Reunião de Pais, uma vivência, após a leitura do poema “Colcha de Retalhos”, de Cora Coralina. Cada adulto presente pintou num pedaço de algodão cru uma lembrança marcante de sua infância ou de sua vida em família. Pedi que relatassem tal fragmento de história num pedaço de papel colorido. Montei, então, uma enorme colcha de retalhos com os desenhos e um livro com as histórias de cada familiar.



Figuras 14 e 15: Reunião de Pais e Educadoras para confecção de colcha de retalhos



Figura 16: Colcha de retalhos concluída

Depois de pronta, apresentei-os às crianças, contando dia após dia, um relato. As crianças enxergavam-se nas histórias contadas, fosse pelas semelhanças ou pelas diferenças. Algumas tristes, outras engraçadas, pequenas faíscas que se soltavam do tempo passado e vinham nos iluminar no presente. As histórias nos davam forma, cores, voz...

E, assim, com seu ritmo próprio, todas essas histórias se encontraram num mesmo espaço: o CEI Professor Hilário Pereira Magro Junior. Então, nos perguntamos: “Que outras histórias este espaço têm para nos contar?”.

Observando fotos antigas da escola, procurando as marcas deixadas pelas crianças que ali haviam passado outrora, brincando com brinquedos antigos deixados pelas professoras aposentadas, revivendo brincadeiras tradicionais tantas vezes brincadas ali em outros tempos, comparando fotos antigas dos espaços da escola com fotos tiradas pelas próprias crianças, as memórias das tantas histórias que fizeram a história do nosso CEI foram se revelando, se misturando, até se confundirem com nossas próprias histórias.

E não me admira que o intervalo de gerações, que produz nuances outras de infância e de escola, não impeça o diálogo entre os sujeitos no tempo e o encontro com a história. Por que a história não é outra senão a contada por nossos sentidos e emoções, por nossas lutas e resistências, por nossos ruídos e silêncios, pelas miudezas da vida que transformam os fatos em história no momento em que sobre eles produzem uma narrativa singular e identitária, o “salto do tigre”? O que as “crianças” de ontem disseram sobre a nossa escola conversa com o que hoje dizem as nossas crianças: Eu gosto tanto desta escola que eu nem queria mudar de escola!

Eu já tenho seis anos e no ano que quem vou para a escola do fundamental. Aqui eu brinco na casinha de bonecas, faço atividades, brinco com meus amigos.

Eu adoro desenhar na lixa. No parque de cima, eu brinco

de super-heróis e de apostar corrida no balanço, para ver quem vai mais alto. Na sala, aprendemos muitas coisas e brincamos de boneca também.

Andriely

Na minha escola tem três parques: o de cima, o de baixo e o parque do canto. Eu prefiro brincar no parque de baixo com meus amigos. Lá tem um campo, e nós jogamos futebol.

Meu pai me ensinou a jogar e a driblar e eu ensino para os meus amigos da escola.

Fazemos muitas coisas aqui na escola. Na sala, eu adoro fazer construções com os pinos junto com o Rhuan, João Dantas, que saiu da escola, e o Diogo.

Eu gosto de ensinar coisas novas para as crianças. E eu sempre aviso a professora quando um amigo bate no outro. Este é meu último ano nesta escola. Vou sentir saudades!!

Victor Hugo

Eu gosto muito desta escola porque tem um parque campo e eu adoro jogar futebol. É o que eu mais gosto de fazer aqui. Jogamos quase todos os dias.

No ano que vem eu vou para outra escola e vou sentir muita falta desta escola.

Rhuan

A história do CEI Hilário não é outra, senão aquela que tecemos todos os dias, fio a fio, remendando retalhos de histórias outras, cujas tramas da memória as entrelaçam num bordado caleidoscópico, produzindo imagens e narrativas que falam de tempos e espaços, mas que nos contam muito mais de nós mesmos. Pertencimento é o sentimento que nos atravessa e que nos fica ao olharmos extasiados para estas imagens...

E para a professora/narradora/tecelã o que fica? Ficam o olhar e a sabedoria da criança, que nos ensina dia a dia que o tempo é uma categoria móvel, volátil, impermanente, que não está nos objetos que usamos para contá-lo. Está dentro de nós, nos pertence e, de tempos em tempos, nos abre portais mágicos, que nos convidam a visitar memórias e nos inspiram a contar histórias...

Portal do tempo

Certo dia, enquanto observávamos nosso calendário, Renan comentou:

- Eu queria voltar no dia em que fizemos o passeio.
 - Foi mesmo um dia bem gostoso! Podemos planejar outro passeio, porque voltar no tempo acho que não é possível. (professora)
 - É sim, prô! Temos apenas que ter um Portal do Tempo! (Renan)
 - Como isso funciona? (professora)
 - O Portal é como uma máquina. A gente entra e sai no outro tempo. Dá para ir para frente e para trás!
 - Deixa eu ver se entendi: se eu entrar no Portal agora e viajar dez anos para frente, o que acha que vai acontecer comigo? (professora)
 - Ah, prô! Você vai estar bem velhinha, bem velhinha mesmo! Que tal construirmos um Portal do Tempo? (Renan)
 - É uma boa ideia, mas acho que viajarei só para trás!! (professora)
- (Fragmento da documentação pedagógica da série Pipoquinhas da Turma da Paz produzida por mim neste ano.)

Fica, também, a certeza de que, como tecelã, é preciso ter a sensibilidade e compromisso ético de trazer para a trama os fios/vozes que a tecem e devolver a história a quem lhe pertence.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós (PIZZIMENTI, 2020, online)

● Adriana

Em que medida a concepção de tempo, prevalente em nossas análises, funda-se num olhar dicotômico, que fragmenta as dimensões presente/passado/futuro, olhar que reproduz os ritmos das máquinas – ritmos etapistas, lineares, compartimentalizados, pautados em relações de causa/consequência? Em que medida a visão de tempo, que colocamos em ação nas pesquisas, consegue trazer à tona as tensões, as ambivalências, as diferenças incomodativas dos sujeitos pesquisados, bem como suas relações com as nossas próprias vivências - enquanto sujeitos produtores

dos conhecimentos acadêmicos? Neste sentido, tem preponderado a tendência de lidar com o tempo como categoria desconectada das experiências vividas? (GALZERANI, 2008, p. 17)

O convite feito por Galzerani para buscarmos alternativas às práticas de pesquisa e produção de conhecimento tendencialmente prevalentes apontadas neste artigo foi aceito por nós, e penso que mergulhamos com inteireza nessa experiência, apresentando-nos como sujeitos, com nossas vivências, incompletudes, saberes e não saberes. As tensões e ambivalências presentes no coletivo escolar deixam suas marcas, que vislumbramos nos registros produzidos e em nossas memórias. Talvez tenhamos acentuado o que nos une e nos fortalece mais do que nossos conflitos, dores e desafios, mas, no conjunto, confrontamos as imagens patrimonialistas que ameaçam a tradição e sua transmissão, como nos alerta Benjamin, mesmo se em nossas próprias contradições tenhamos deixado escapar algumas “diferenças incomodativas” que encontramos no percurso dessa experiência de produção de conhecimentos históricos educacionais, das quais seus registros guardam indícios para outras leituras.

Quanto à concepção de tempo e de história posta em ação nesta experiência, penso que ela afirma a possibilidade de produção de conhecimentos históricos por seus sujeitos, em contraposição às narrativas historicistas, sempre presentes nas efemérides escolares. Se porventura produziu deslocamentos nas relações entre presente e passado nas participantes, mobilizando memórias e construindo imagens de experiências docentes e discentes mais fortalecedoras dos sujeitos sociais do coletivo escolar, só o tempo dirá, e talvez eu não venha a saber, pois o conhecimento se produz em *saltos do tigre* no tempo, longe das vãs tentativas de controle e previsibilidade a que, cada vez mais, submetemos nossos estudantes e às quais temos sido submetidas nas práticas educacionais, formais e não formais, prevalentes na atualidade.

Para não concluir



Figuras 17 a 19: Bigodes do Hilário, turma da professora Elaine, 2017.

Em meio à pesquisa da turma da professora Elaine sobre o patrono da escola, um dos meninos chegou, numa segunda-feira, com esses grandes

bigodes, que encontrou em uma festa no fim de semana. Da foto sobre a porta da Diretoria para a imaginação do menino, da festa familiar para a classe, de seu rosto para o do “cachorro do Hilário”, dele o Hilário mascote da sala, confeccionado pelas crianças, daí para “a marca” da festa, presente em todos os seus materiais, e na fantasia do ator Hilário. Esses movimentos, tão expressivos das trocas e amálgamas que se dão na escola, são inspiradores para compreendermos a escola como lugar de produção e significação cultural. Assim, crianças e professoras, na sala de aula, na gestão, na biblioteca, no parque, na porta da escola, nas reuniões de trabalho, na intensa vida que pulsa na escola, criam conhecimentos históricos educacionais potentes, singulares e autorais nessa escrita coletiva. Assim também, enfrentam, todos os dias, o tempo *cronos*, que nos enreda em seus movimentos de controle dos sujeitos sociais, apartando-nos de nós mesmos, de nossas experiências e saberes, sufocados pelas investidas tecnicistas que querem recusar à escola aquilo de que ela é feita. Nas palavras de Masschelein, “as sempre presentes tentativas de cooptação e de corrupção ocorrem justamente para domar o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo”. E o que é o coração do escolar? Prossegue o autor: “do que realmente consiste a escola: uma sociedade que provê tempo e espaço para renovar a si mesma, oferecendo-se, assim, em toda a sua vulnerabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, p. 5-7).

Seguimos juntas em defesa desta escola. Atravessadas por nossas contradições, incompletudes e conflitos, sabemos dolorosamente de nosso “pé torto”, como o que apresenta Hefesto, o deus artesão da mitologia grega, mas também de nossos sonhos que buscam o despertar. Em meio a esses atravessamentos, fomos guiadas pelo compromisso ético do artífice que não se limita a fazer seu trabalho da melhor forma possível, mas se pergunta sobre os entrelaçamentos entre essa sua ação no presente e seus desdobramentos sociais (SENNETT, 2012): nesse movimento coletivo, buscamos fortalecer outras possibilidades de articulação entre presente, passado e futuro para a produção de conhecimentos históricos educacionais, centrados nos sujeitos da experiência, afirmando-os como sujeitos do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FARIA, Ana Lucia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc. [online]**. 1999, vol.20, n.69, pp.60-91. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/>

org/10.1590/S0101-73301999000400004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM [online]**. 2008, v. 21, n. 28, pp. 15-32. ISSN 2175-8173. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152>

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MATOS, Olgária C. F. **Os arcanos do inteiramente outro: a escola de Frankfurt , a melancolia e a revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PIZZIMENTI, CRIS. **Postagem “Sou feita de retalhos”**. 26 abr. 2020. Facebook: UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti. Disponível em: <https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/posts/1950325885112230>. Acesso em: 14 out. 2020

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

LEITURAS DE UM PATRIMÔNIO DOCUMENTAL: relações entre tempos, espaços e sujeitos

HADLER, MARIA SÍLVIA DUARTE (1); PINTO JUNIOR, ARNALDO (2)

1. Universidade Estadual de Campinas / Centro de Memória-Unicamp
R. Sérgio Buarque de Holanda, 800 / Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
Campinas (SP) / CEP 13.083-859
Email: masilvia@unicamp.br

2. Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação
Av. Bertrand Russell, 801 / Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
Campinas (SP) / CEP 13.083-865
Email: apjfe@unicamp.br

RESUMO

Trabalhar com professores e estudantes da Educação Básica na relação com documentos arquivísticos suscita questões desafiadoras no tocante às possibilidades de produção de conhecimentos históricos educacionais que sejam significativos para os diferentes sujeitos envolvidos. Arquivos e centros de memória, ao armazenarem conjuntos documentais diversos, abrigam um patrimônio documental a ser preservado e disponibilizado, guardando relações com uma multiplicidade de histórias e memórias, com modos de viver, sentir e pensar de diferentes indivíduos e grupos sociais de uma dada sociedade. A compreensão crítica das memórias que estão representadas num centro de documentação – e do que está excluído dessa preservação – nos coloca diante da necessidade de levantar problematizações referentes às formas de utilização dos acervos constituídos, principalmente quando se trata de produzir conhecimentos históricos educacionais sobre momentos da história de uma cidade a partir de conjuntos documentais específicos. É preciso ultrapassar a visão de que as memórias relativas à temática “História de uma dada cidade” estão disponíveis para serem recuperadas, como também importa atentar tanto para as peculiaridades do processo de constituição de um centro de memória, quanto para as condições de produção dos documentos preservados e selecionados para utilização em sala de aula. Diante de tais considerações, acreditamos que certo olhar sensível à compreensão dos aspectos provisórios do conhecimento pode estimular a percepção de silêncios e/ou de esquecimentos sobre determinadas questões. Na pesquisa de uma documentação relativa à história local, partimos, explicitamente ou não, de questões de nosso presente, transitando entre diferentes temporalidades. Documentos fotográficos, por exemplo, podem oferecer indícios de histórias vivenciadas nos espaços retratados, como também propiciam a instauração de diálogos entre o pesquisador e os possíveis sujeitos que percorriam aqueles espaços impressos nas imagens fotográficas.

Palavras-chave: Patrimônio Documental; Temporalidades; Memórias; Experiência; Produção de Conhecimentos.

1. Introdução

No conhecido ensaio “Experiência e pobreza”, finalizado em 1933, o filósofo, tradutor e crítico literário alemão Walter Benjamin (1985) produziu uma reflexão contundente acerca das tendências socioculturais que se propagavam desde meados do século XIX. Segundo o autor, a transmissão de saberes diversos da experiência entre gerações praticamente não encontrava mais espaço nas práticas culturais de um mundo marcado pelo avanço acelerado das concepções relativas à Modernidade. A presença crescente da técnica – e de uma massa cada vez mais volumosa de informações intermediando as relações sociais – teria resultado na pobreza da experiência dos sujeitos modernos, refugiados nos domínios do privado, em posturas defensivas e de autoproteção, diante do excesso de estímulos e apelos de toda ordem a incidirem nas diversas instâncias da vida urbana. Ao problematizar as condições advindas do progresso capitalista, urbano e industrial, Benjamin defendia que a existência de narrativas nas relações interpessoais potencializava a preservação das tradições, o compartilhamento de valores e a constituição de laços de pertencimento. Dessa forma, seria mais nítida a importância de um passado comum a ser compartilhado.

As reflexões benjaminianas acerca das tendências de empobrecimento da experiência apontam para questões atuais de nossa contemporaneidade mais recente. Com as novas tecnologias da informação e comunicação mediando de forma cada vez mais intensa as relações sociais, observamos distintas manifestações de individualismo e a fragilização dos sentidos daquilo que é público, coletivo. Assim, somos impelidos a nos indagarmos sobre a natureza da experiência dos diferentes sujeitos que se movimentam pelos espaços urbanos de boa parte das cidades brasileiras. De alguma maneira, podemos constatar a atualidade das inquietantes considerações de Benjamin sobre o esgarçamento da experiência urbana moderna. Os sujeitos contemporâneos vivenciam tendências culturais de desenraizamentos, apagamentos e fragilização de laços de pertencimento. Comportamentos defensivos revelam-se refratários ao reconhecimento da legitimidade da presença dos diversos outros, constituindo-se em dificuldades para o reconhecimento da presença do passado em nosso presente.

No diálogo com o referido autor, Jorge Larrosa Bondía (2002) nos traz importantes apontamentos, que incidem, sobretudo, nos sentidos que podem ser percebidos e vivenciados em práticas educacionais que se constituam em instâncias tanto formais quanto informais. Diante da avassaladora quantidade de informações que movimentam a chamada “Sociedade da informação e da comunicação” em que estamos imersos, Larrosa Bondía (2002, p. 21) salienta:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da

experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

E o autor continua, de modo categórico:

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (Larrosa Bondía, 2002, p.23).

As problematizações acerca de traços característicos da sociedade contemporânea que encontramos em Benjamin e nos escritos de Larrosa Bondía, nos instigam a pensar em possibilidades de enfrentamento.

Tal panorama de tendências socioculturais nos lança questões desafiadoras e inquietantes ao nos colocarmos no campo da educação. Como fazer prevalecer um tempo mais lento, artesanal, que permita uma produção de conhecimentos mais significativa para os sujeitos envolvidos? Como poderíamos promover práticas educacionais que contribuíssem para a constituição de contrapontos a essas tendências de fragilização, de empobrecimento das experiências? Como poderíamos desenvolver projetos de educação que fugissem à lógica meramente instrumental de transmissão de informações e que contribuíssem para o fortalecimento das dimensões tanto racionais quanto sensíveis dos diferentes partícipes?

É no âmbito desse quadro de questões problematizadoras da sociedade contemporânea que pretendemos discutir possibilidades de desenvolver processos de produção de conhecimentos históricos educacionais relativos ao ensino de História na Educação Básica. E, mais especificamente – como é o nosso interesse aqui –, processos de produção de conhecimentos históricos educacionais que envolvam o trabalho de profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental com documentos arquivísticos. Não deixa de ser extremamente desafiador pensarmos em diálogos a partir de documentos

de arquivo que tenham a potencialidade de afetar significativamente as experiências de vida dos sujeitos envolvidos. O desafio se evidencia no objetivo de ampliarmos a noção de experiência dos sujeitos, a compreensão sobre sua localização social e histórica na relação com outros sujeitos que compartilham os mesmos tempos e espaços, como também a capacidade de trabalhar com representações temporais, espaciais e sociais produzidas por sujeitos do passado.

2. Documentos arquivísticos e ensino de História

Arquivos e centros de memória abrigam um patrimônio documental a ser preservado e disponibilizado. Dispondo de recursos teóricos e metodológicos adequados, o pesquisador diligente pode incorporar a sua pesquisa uma multiplicidade de histórias e memórias, de modos de viver, sentir e pensar de indivíduos e grupos sociais inscritos em diferentes tempos e espaços.

O projeto de extensão comunitária “Patrimônio, memória e educação: outros olhares para o estudo da história local” vem sendo realizado pelo Centro de Memória-Unicamp e pelo Centro de Memória da Educação junto com professores da Educação Básica de duas escolas estaduais localizadas no distrito de Barão Geraldo, Campinas (SP). Ao atuarmos no projeto, em especial das séries iniciais do Ensino Fundamental, deparamo-nos com significativas possibilidades de produção de conhecimentos históricos educacionais sobre a história local, tendo em vista a utilização de documentos arquivísticos. A compreensão crítica das memórias representadas em um centro de documentação – e do que está excluído dessa preservação – tem se mostrado uma necessidade fundamental nos contatos que temos tido com professores deste nível de ensino. É preciso ultrapassar uma visão corrente de que seria possível “resgatar” o passado de uma cidade, considerando que os documentos existentes em um arquivo ou em um centro de memória não recobrem toda sua história. Precisamos atentar para o caráter, muitas vezes, provisório e incompleto de conhecimentos produzidos a partir de uma dada documentação analisada e reconhecer a existência de ausências, de silenciamentos ou de esquecimentos relativos a determinadas temáticas da história de uma cidade. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a existência de muitos sujeitos e muitas intenções em torno de processos de formação de um arquivo e de preservação de seus documentos. Trata-se, portanto, da necessidade fundamental de dedicar atenção às condições de produção dos documentos ali preservados e selecionados para possível utilização.

Em nossas atividades com professores das séries iniciais da Educação Básica, temos refletido sobre a abordagem da história local por meio do patrimônio cultural como um caminho potente para se conduzir o ensino de História nesse nível de ensino. O tratamento da cidade em seus aspectos

históricos e culturais oferece a possibilidade de aproximar as crianças de noções de temporalidades, abrindo brechas para se trabalhar uma articulação entre ensino de História, patrimônio cultural e cidadania, ao lado de temas associados às diversidades sociais e às construções identitárias.

Uma cidade, com suas especificidades e singularidades, expressa manifestações culturais mais amplas em suas convergências e/ou dissonâncias relativas às tendências sociais e políticas prevalentes. No espaço urbano, em suas diversas instâncias, deparamo-nos com o entrelaçamento de várias camadas de tempo, a indicar múltiplas memórias reconhecíveis, sugeridas ou ocultas.

No caso do Centro de Memória-Unicamp (CMU), suas condições de acessibilidade e de difusão dos acervos documentais locais possibilitam que os professores encaminhem processos de produção de conhecimentos históricos educacionais significativos para seus estudantes. O aprendizado de história desde os primeiros anos da escolaridade, conduzido de forma dialógica com as experiências de vida trazidas pelos estudantes, adquire especial relevância na contemporaneidade, principalmente pelas possibilidades que se abrem para que as crianças possam se conhecer e (re)conhecer melhor na relação com outras crianças e com outros grupos sociais pertencentes a diferentes tempos e espaços. O maior contato com a diversidade das experiências humanas e a percepção de diferentes experiências sociais se movimentando no espaço da cidade, passando por transformações ou assegurando determinadas permanências, contribuem, certamente, para as possibilidades de pensarem historicamente, o que pode se articular com a construção de relações identitárias, de pertencimento.

A abordagem do patrimônio cultural, em suas inúmeras facetas, tem se mostrado uma potente porta de entrada para o campo do ensino da História. A existência de publicações numerosas sobre o tema “Patrimônio cultural” na relação com o ensino e a diversidade de propostas, práticas e experiências educativas relacionadas a este campo confirmam a potencialidade desta temática para processos criativos e consistentes de produção de conhecimentos históricos educacionais.

A historiadora Janice Gonçalves (2014, p. 84), em sua abordagem sobre o patrimônio cultural, sinaliza para a existência de duas vertentes de trabalho que têm marcado a atuação neste campo: ações educativas associadas à necessidade de defesa de um patrimônio cultural já constituído e reconhecido oficialmente como tal; e ações educativas ligadas à valorização de certos grupos sociais, “que participariam das definições do que seja significativo considerar como patrimônio cultural”. Desde os anos 1930 – também por meio de diversas conferências realizadas no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), como bem ressalta Gonçalves –, proliferam as recomendações de ações educativas para estimular o respeito

e a preservação de diversas formas de patrimônio cultural, educando-se o público nessa direção. Em reuniões mais recentes, a partir dos anos 2000, evidencia-se uma explicitação da necessidade do respeito à diversidade, aos distintos grupos sociais produtores de patrimônios culturais, tanto materiais quanto imateriais.

Nas ações educativas em torno de patrimônios culturais importa, sobretudo, a discussão sobre o processo de atribuição de valores por parte de diferentes grupos sociais. O patrimônio constitui-se como uma construção social e histórica, em um processo de disputa cultural de que participam diversos sujeitos em torno dos sentidos a ele conferidos. Consideramos, portanto, de fundamental importância “problematizar o processo de criação dos patrimônios pelos indivíduos, grupos e instituições envolvidas, bem como o processo de invenção das identidades a partir desse rol” (POSSAMAI; MEDEIROS; WITT, 2014, p.153).

Diante do exposto, buscamos destacar as potencialidades da temática “História da cidade”, por meio da abordagem do patrimônio cultural nas atividades de ensino de História nas séries iniciais da Educação Básica, e, em especial, salientar as possibilidades de utilização de documentos arquivísticos nesses processos de produção de conhecimentos históricos educacionais.

3. Outras problematizações necessárias

Nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão comunitária, temos encontrado nas escolas públicas o predomínio de uma concepção de tempo cronológica, marcada pela sucessão linear passado, presente e futuro. Procuramos observar, então, como a temática do patrimônio cultural tem sido apresentada em abordagens da história local, em especial, tendo em vista a forte presença de uma concepção de história linear e cronológica.

De modo geral, patrimônios históricos culturais oficialmente reconhecidos são prioritariamente trabalhados com os estudantes. Visitas guiadas ao centro da cidade, passando por monumentos e construções históricas, têm sido a marca principal de processos de ensino e aprendizagem em torno desta temática. O contato com o patrimônio passa pela recepção de informações relativas à importância social e política das pessoas ali representadas por aquelas construções e monumentos. Observa-se a ausência de uma reflexão a respeito das condições de eleição daqueles bens culturais como patrimônio da cidade. Os sentidos atribuídos a tais patrimônios, em um processo de seleção e escolha por parte de determinados sujeitos e grupos sociais envolvidos nas tratativas de patrimonialização, não têm estado presentes nas atividades desenvolvidas pelos docentes com seus estudantes.

Foi possível, também, termos contato com resultados obtidos em sala de aula, com a participação ativa dos estudantes, relacionados à apresentação de determinados exemplares de patrimônios culturais da cidade, procurando inseri-los em diferentes momentos de sua história. Nessas atividades, os estudantes produziram cartazes, sob a orientação dos professores, exibindo a mesma edificação em momentos diferentes. Cartazes sobre a Catedral Metropolitana de Campinas mostravam a fotografia atual do templo religioso ao lado de fotografias da catedral e de seu entorno em décadas anteriores. Da mesma forma, fotos atuais do Mercado Municipal foram colocadas ao lado de fotos tiradas em momentos anteriores. Havia cartazes que pretendiam estabelecer comparações entre a Campinas antiga e a Campinas atual. Assim, fotos representando momentos recentes da cidade se contrapunham às representações de períodos anteriores.

Em que pese ao interesse dos estudantes em participar dessas atividades, é importante atentar para o modo como são apresentadas determinadas concepções de história, tempo histórico e patrimônio cultural, bem como para o modo como são tratadas as relações entre presente e passado.

Podemos apontar nas referidas atividades escolares a presença de um patrimônio naturalizado, sem a atuação de sujeitos e/ou grupos interessados em seus processos de patrimonialização e significação histórica. Em outras palavras, sobressai a ideia de um patrimônio suspenso, descolado das relações sociais, culturais e políticas acionadas para a consagração daquelas construções como patrimônios oficialmente reconhecidos como tais. Um patrimônio, em geral, distanciado das experiências sociais daqueles estudantes, apresentado de um modo que não dialoga com outras possibilidades de existência de outras formas de patrimônio cultural na cidade.

Passado e presente são apresentados como tempos estanques, compartimentados. Há um antes e um depois. Parece desaparecer a ideia de processo histórico. É como se estivéssemos diante de uma história sem sujeitos.

É necessário, pois, que haja um deslocamento em relação à linearidade passado-presente-futuro e à “imagem de progresso que acompanha o historicismo – e a história ensinada” (KOYAMA, 2018, p. 14), um despojamento da “concepção, tão naturalizada entre nós, de tempo linear e de progresso, que herdamos do evolucionismo e do positivismo” (KOYAMA, 2018, p. 17).

O que seria vivenciar aqueles espaços retratados nas fotos selecionadas? Que pessoas transitarium por aqueles lugares? Respostas a tais indagações poderiam, talvez, estabelecer pontes mais significativas entre tempos e espaços, entre sujeitos de outros tempos e espaços e os

tempos e espaços vivenciados pelos estudantes, abrindo-se caminhos para narrativas plurais nos possíveis diálogos da história ensinada com o presente (GALZERANI, 2013).

4. Uma aproximação com conjuntos documentais de um centro de memória

Em reuniões de trabalho realizadas com os professores das séries iniciais, planejamos as estratégias de aproximação com o CMU. A organização de visitas orientadas para a apresentação dos diversos setores e, principalmente, dos conjuntos documentais ali abrigados permitiu que os professores tivessem um pouco mais de clareza a respeito das condições de acesso aos acervos e de algumas possibilidades de utilização dos documentos em atividades de sala de aula.

Dentre as inúmeras possibilidades de trabalho, sugerimos em nossas reuniões o tratamento de imagens fotográficas pertencentes aos conjuntos documentais do CMU. Assim, encaminhamos uma forma de experiencarmos as potencialidades de leituras da cidade oferecidas pelas fotografias.

Nesse trabalho delicado de formação, tínhamos por desafio estimular reflexões nas quais os professores se sentissem mais confortáveis em romper com uma visão de história tradicional, calcada no historicismo, na sucessão linear do passado em direção ao presente, guiada pela ideia de um progresso abstrato e genérico.

Como poderíamos, então, abordar a cidade por meio de imagens fotográficas? Como entrar em contato com suas histórias, suas memórias e seus patrimônios diversos?

Como aponta Zita Possamai (2010), “a cidade é imagem que se dá a ver e a ler, o que caracteriza a importância de observá-la. Não basta ver; é necessário explorar essa visualidade [...]” (POSSAMAI, 2010, p. 150). Uma cidade possibilita várias leituras, leituras diversas do urbano “como espaço de ações cotidianas, um espaço construído”, mas não necessariamente bem apreendido. “Nem tudo na imagem e na cidade é visível ou legível à primeira vista. É preciso ir além do que os sentidos apreendem. A cidade joga uma trama entre o visível e o invisível, como é da peculiaridade das imagens” (POSSAMAI, 2010, p.209).

Trabalhar com imagens fotográficas em sua relação com patrimônios culturais inscritos na história da cidade pressupõe uma educação do olhar, um olhar sensível, que se disponha a perscrutar os indícios de outros modos de viver o e no espaço urbano, que podem estar ali sugeridos pela imagem fotográfica. No entanto, é preciso também não se deixar levar pela sedução da imagem fotográfica, pela ilusão de correspondência com uma dada realidade,

com uma dada verdade. Faz-se necessário, portanto, um procedimento de desconstrução da fotografia. Não se pode abolir certa distância entre a realidade e a representação dessa realidade operada pela imagem fotográfica. Um acervo fotográfico exige uma reflexão sobre um tratamento metodológico que implique a compreensão de que a fotografia não pode ser utilizada como ilustração de determinada situação. E seu uso também não deve ser reduzido a um recurso motivacional para as atividades de sala de aula com os estudantes. Um acontecimento ou uma situação urbana transformada em uma imagem fotográfica não se dão a conhecer de modo transparente. Ver a imagem não significa adquirir o conhecimento do que está ali retratado, pois é preciso um esforço de compreensão, que passa pelo reconhecimento de que a fotografia é um recorte de uma dada realidade, uma operação de seleção de alguns de seus aspectos. E, como expressão de um recorte, de determinada visão de mundo, a imagem fotográfica de espaços urbanos, de um lado, nos assinala elementos visíveis daquele espaço e, de outro, nos impele a nos questionarmos sobre o que está invisibilizado.

Considerando, no horizonte, a possibilidade de atividades educacionais relativas à história da cidade de Campinas com estudantes das séries iniciais da Educação Básica, realizamos algumas discussões em torno de imagens fotográficas capturadas em momentos distintos. A proposta era explorarmos as potencialidades de leituras de tempos e espaços oferecidas por tais imagens.

Algumas indagações estiveram presentes no percurso das reflexões produzidas, destacando-se: Não seria necessário um panorama geral de um processo de desenvolvimento econômico e social da cidade, desde o período de sua fundação até a atualidade? Como trabalhar com os estudantes a noção de tempo? Como ultrapassar procedimentos que se limitassem a comparar um momento anterior do centro urbano com a atualidade, indicando de forma cristalizada e estanque que “antes era assim” e “agora é assim”? Qual a relação entre as imagens fotográficas com que vamos trabalhar e a noção de patrimônio cultural?

Com um pano de fundo recheado por este conjunto de inquietações manifestadas pelos professores, realizamos o que poderíamos chamar de “Roda de conversa”, para analisar as possibilidades de produzir conhecimentos históricos educacionais a partir das imagens fotográficas selecionadas.

Retomamos a discussão sobre patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, diferenciando as abordagens tradicionais de reconhecimento oficial das abordagens que tratam dos processos de atribuição de valor a determinados bens, saberes ou fazeres, os quais se constituem como patrimônios de comunidades específicas. Identificar a existência de um campo elástico e movente relativo ao patrimônio cultural, reconhecendo-o como um campo de disputas e também atravessado por relações de poder,

foi importante para pensarmos nas possibilidades que se abrem no estudo dessas temáticas em sala de aula. No encaminhamento dos trabalhos, enfatizou-se a relevância dos arquivos, dos centros de memória e dos museus como instituições de interesse público a serem preservadas pela sociedade. Acervos diversos abrigados nessas instituições constituem-se como patrimônios documentais que oferecem suporte para a produção de conhecimentos históricos sobre uma dada sociedade, abrindo espaço para inúmeras narrativas sobre o passado coletivo. Nesse sentido, as imagens fotográficas com que estávamos trabalhando, pertencentes ao acervo do CMU, emergem de modo significativo para aquele grupo como um patrimônio documental que poderia apontar pistas de leitura e compreensão de diferentes momentos da história de Campinas.

Foram selecionados alguns conjuntos de imagens fotográficas de áreas centrais da cidade. Um dos conjuntos referia-se às décadas iniciais do século XX. A Rua Barão de Jaguará, uma das principais da cidade naquele período, aparece flagrada em 1910 e em 1930. A Barão de Jaguará (Figura 1) pode ser vista como uma rua que abriga tanto casarões residenciais quanto casas comerciais, como, livrarias, lojas de discos e gramofones, tecidos, confeitarias e relojarias, que oferecem produtos sofisticados, muitos deles importados. Os trilhos dos bondes evidenciam a presença do transporte público mais utilizado no período. Características do padrão arquitetônico se mostram ao olhar atento. São cenas urbanas que deixam entrever sinais fragmentários do vivido. As imagens permitem a observação, principalmente, do vestuário masculino predominante: terno e chapéu.

Que cidade é esta focalizada nas imagens fotográficas? Cabe aqui uma menção aos lugares que não aparecem nas imagens, mas que ficaram mais conhecidos e que contribuíram, ao lado de outras imagens de natureza semelhante, para a construção de um cenário idealizado de Campinas. As linhas de bonde atendem a todos os bairros da cidade? Se as passagens de bonde são pagas, há pessoas que não conseguem pagar seu preço? Que pessoas moram na Rua Barão de Jaguará e podem consumir as mercadorias que ali são comercializadas? As inúmeras indagações que podem ser feitas às imagens evidenciam que elas se configuram como uma espécie de porta de entrada para outros espaços e outras pessoas da referida urbe. É possível formular hipóteses a respeito de maneiras de viver essa cidade por diferentes sujeitos e é necessário recorrer a outros documentos para ampliar respostas ou fazer surgir novas perguntas a respeito de como era a vida urbana naquele tempo. E, no tempo presente, que diferenças e semelhanças podem ser percebidas com relação às imagens analisadas? Que outros diálogos podem ser constituídos entre as imagens de tempos passados e presentes?



Figura 1: Rua Barão de Jaguará, 1910. Fonte: Coleção Antonio Miranda – CMU.

Outro conjunto de fotografias analisado era constituído de imagens do Largo do Rosário e seu entorno nos anos de 1950 e 1960. Uma primeira imagem (Figura 2) apresenta o Largo com a presença da igreja do Rosário, construída durante o século XIX e reformada na primeira década do século XX. Ao lado do templo católico, vê-se um ponto de parada de bondes de



Figura 2 - Largo do Rosário, década de 1950. Fonte: MIS / Campinas.

diversas linhas. A praça, a igreja e o ponto de bondes foram significativos locais de sociabilidade, lugar de encontro para um bate-papo, namoricos, observação do movimento das pessoas, cumprimento de obrigações religiosas ou observação dos bonitos altares e inúmeras pinturas que não só decoravam o interior da igreja, como também propunham narrativas de diversas situações que compunham o imaginário religioso. Outras imagens (Figura 3), capturadas em 1956, evidenciam o processo de demolição da igreja do Rosário. Algumas pessoas pareciam observar silenciosamente e



Figura 3 - Demolição da Igreja do Rosário, 1956. Fonte: Coleção V8, CMU.

outras tantas se aglomeravam, acompanhando o trabalho incessante das picaretas. O que estariam pensando e sentindo diante da demolição de um templo centenário e bastante presente na vida de inúmeras pessoas? O que nós pensamos e sentimos a respeito desse cenário? Como nos posicionamos em relação à discussão sobre preservação de patrimônio? Concordaríamos com a necessidade de demolir a igreja diante de diretrizes de um plano de intervenção urbana que preconizava o alargamento da Rua Francisco Glicério? Outra imagem fotográfica (Figura 4), dos anos 1960, apresenta o mesmo Largo do Rosário, agora remodelado, sem a igreja do Rosário,

ladeado por edifícios mais altos, insinuando correlações entre demolições de várias construções, desinteresse em preservação de patrimônios culturais e propostas de modernização da cidade. O conjunto de edifícios mais altos deixa entrever, algumas quadras acima, as torres da catedral, apagando a outrora monumentalidade do templo religioso, oferecendo indícios, talvez, de que a expansão acelerada da cidade tenha ocorrido de forma paralela a uma tendência de diminuição da importância dos templos católicos. Que outros sujeitos estariam se fazendo presentes e atuantes na cidade no final dos anos 1960? Que visões sobre a cidade estariam se entrecruzando nesse período?



Figura 4 - Largo do Rosário, 1968. Fonte: Coleção Arthur Nazareno Pereira Villagelin, CMU.

Com tais exercícios exploratórios da visualidade das imagens fotográficas, foi possível perceber de forma ampliada a dinâmica das relações entre presente e passado. Momentos diferentes da história de uma cidade não poderiam ser comparados por uma abordagem estanque, um “antes” e um “depois”.

As análises e indagações feitas em torno das fotografias permitiram aos professores compreender suas especificidades, isto é, considerar o documento fotográfico como expressão de determinadas relações sociais e culturais de um dado momento, expressão de um jogo articulado entre o visível e o invisível.

Assim, uma educação do olhar se mostra de fundamental importância, na medida em que incide sobre formas de educação das sensibilidades que apontem para o reconhecimento da presença de uma diversidade de sujeitos

a povoar espaços em diferentes tempos. Formas de diálogos entre tempos, entre experiências de sujeitos no presente e outros possíveis sujeitos de outros tempos que percorriam aqueles espaços das imagens fotográficas.

Correspondências entre as vivências dos professores no espaço urbano no tempo presente e as possíveis vivências de sujeitos outros que transitavam pelas ruas de Campinas nas primeiras décadas do século ou nos anos 1950 e 1960 iam sendo tecidas à medida que as explorações das imagens fotográficas eram realizadas. Memórias de relatos familiares a respeito da demolição da igreja do Rosário e de outras construções do centro urbano, como a do Teatro Municipal, emergiam e entrelaçavam-se com as análises das fotografias. O compartilhamento de vivências diversas no espaço urbano abriu espaço para outras narrativas a respeito de momentos do passado da cidade, possibilitando leituras plurais dos conjuntos de imagens selecionadas para análise.

Os encontros de trabalho realizados no âmbito do projeto de extensão comunitária em foco se transformaram, efetivamente, em encontros de formação, atingindo indistintamente todos os participantes em suas experiências com os tempos da história. Os documentos analisados, para além de um caráter informativo mais visível, puderam ser compreendidos também como um meio de estabelecer diálogos entre sujeitos localizados em espaços e tempos diferentes. Nessa perspectiva, um centro de documentação pode deixar de ser visto apenas como um repositório de informações, mas também como portador de histórias e memórias a serem indagadas por pesquisadores atentos e sensíveis.

Os contatos iniciais com a documentação fotográfica permitiram a experiência de um entrecruzamento de tempos, presente e passado, e expectativas de futuro se imbricaram no instante em que muitas das pessoas ali envolvidas se deixaram tocar por possibilidades então percebidas de ressignificação de práticas educacionais relativas ao ensino de História. Outras leituras e outras narrativas estão surgindo a partir da documentação arquivística do CMU, leituras e narrativas cada vez mais produzidas por estudantes e professores de escolas públicas locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica. Arte e política.** Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LARROSABONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1(70), p. 93-107, jan. /abr. 2013.

GONCALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. **Mouseion**, Canoas, n. 19, p. 83-97, dez. 2014.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Lembranças, esquecimentos e narrativas: questões incômodas sobre história e memória na educação e nos arquivos. In: PARRELA, Ivana Denise; KOYAMA, Adriana Carvalho (orgs.). **Arquivos, Arte & Educação: diálogos nas fronteiras do conhecimento**. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, UFMG, 2018, p. 11-25.

POSSAMAI, Zita Rosane; MEDEIROS, Maria Ricken; WITT, Nara Beatriz. Leituras da cidade: aprendendo a olhar Porto Alegre. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (orgs.) **Patrimônio cultural e ensino de história**. Porto Alegre: Edelbra, 2014, p.149-159.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010, p. 209-219.

KITS DIDÁTICOS: uso de documentos históricos no ensino

FERNANDES, ANTONIA TERRA DE CALAZANS

Departamento de História – FFLCH/USP

antoniacalazans@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os materiais educacionais denominados “Kits Didáticos”, elaborados para o ensino de História e organizados de modo a propor a leitura e a interpretação de documentos históricos no ensino, a partir de problemáticas conjunturais preestabelecidas. Estes materiais estão constituídos por temas/problemas e encontram-se disponíveis em um site de acesso livre do Laboratório de Ensino e Material Didático. Abordam, prioritariamente, questões de gênero, história afro-brasileira e história indígena no Brasil. Para fundamentar sua organização, inicialmente, realizaram-se pesquisas sobre publicações que apresentavam seleções de documentos históricos para o ensino e procurou-se mostrar como os livros didáticos incluíam o uso de fontes documentais e quais têm sido as proposições metodológicas de como fazer uso didático de documentos nas aulas de história. A pesquisa apresentou uma diversidade grande de proposições, como as orientadas para a formação superior, algumas para formação de futuros docentes, que só nas últimas décadas proliferaram nos livros didáticos para a educação básica. As pesquisas fundamentaram as escolhas e os avanços orientados para a proposição de materiais didáticos, com base em atividades de leitura, análise e de confrontação de documentos. No início, o projeto foi financiado pelo EDITAL USP PRG/Santander Universidades/2: Santander e-Grad – Edição 2015/2016, sob a gestão acadêmica e administrativa da Pró-reitoria de Graduação, com o objetivo de organizar um acervo de documentos históricos temáticos, a partir de atividades específicas, integradas à disciplina Ensino de História: teoria e prática/DH e incorporadas aos grupos de estudo do laboratório. O projeto foi mantido nos anos subsequentes como atividade de formação no bacharelado, com o apoio do Programa Unificado de Bolsas de Estudo/USP.

Palavras-chave: Ensino de História; Documentos Históricos; Material Didático.

1. Introdução

Este artigo apresenta os materiais educacionais, denominados “Kits didáticos”, elaborados para o ensino de História e organizados de modo a propor a leitura e a interpretação de documentos históricos, a partir de problemáticas conjunturais preestabelecidas. Tais materiais atualmente estão constituídos por dez temas/problemas, disponíveis no site do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD/DH/FFLCHUSP)², abordando prioritariamente questões de gênero, história afro-brasileira e história indígena no Brasil.

Para fundamentar a organização desses materiais, realizaram-se anteriormente pesquisas sobre publicações que apresentavam seleções de documentos históricos para o ensino; se e como os livros didáticos incluíam o uso de fontes documentais; e quais têm sido as proposições metodológicas de como fazer uso didático de documentos nas aulas de História.

De modo amplo, as pesquisas realizadas indicaram que leitura e análise de documentos históricos estão entre os encaminhamentos possíveis para a formação dos estudantes do curso superior de História, considerando que no futuro irão exercer atividades tanto de pesquisa como de ensino. Essa escolha pedagógica tem sido indicada para promover a integração entre a formação teórica e a prática, possibilitando aos estudantes situações para interagirem com diferentes materiais específicos do ofício de historiador e, no futuro, fazerem uso didático deles em atividades docentes. Concluiu-se, ainda, que no Brasil publicações para o ensino superior foram seguidas de edições também para o uso de fontes documentais nas aulas da escola básica, respeitando, porém, suas finalidades específicas.

A realização dessas pesquisas fundamentou as escolhas e os avanços voltados para propor materiais didáticos com indicações de leitura, análise e confrontação de documentos. Isso orientou a construção dos Kits didáticos aqui apresentados. Inicialmente, o projeto foi financiado pelo EDITAL USP PRG/Santander Universidades/2: Santander e-Grad – Edição 2015/2016, sob a gestão acadêmica e administrativa da Pró-Reitoria de Graduação. Seu objetivo consistiu em organizar um acervo de documentos históricos temáticos, a partir de atividades específicas integradas à disciplina Ensino de História: teoria e prática/DH e incorporadas aos grupos de estudo do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD – História). O projeto foi mantido nos anos subsequentes no âmbito do Programa Unificado de Bolsas de Estudo/USP.

2 Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/kits-didaticos>. Acesso em: 14 out. 2020.

2. Fundamentos pedagógicos

A proposta dos kits didáticos partiu da premissa de que é importante associar o ensino à pesquisa histórica e, também, avançar na identificação das melhores situações para a aprendizagem de História na escola. Nessa perspectiva, os kits foram organizados a partir de uma concepção construtivista de aprendizagem, com a intenção de possibilitar a autonomia ao/à estudante em etapas de estudo, tendo ele/a a chance de colocar em jogo aquilo que sabe, ao mesmo tempo em que é provocado/a por questionamentos, leituras, análises e elaboração de sínteses. As atividades foram organizadas para estimular o diálogo com as fontes, instigar inferências, provocar curiosidades e conflitos e possibilitar o enfrentamento de desafios e experiências voltados para a aquisição de novos conceitos e procedimentos. (ZABALA, 1996, p.165).

Ao mesmo tempo, propunha-se que o/a estudante pudesse experimentar algumas dificuldades que os historiadores percorrem para se aproximarem dos acontecimentos do passado. Ele/a seria provocado para perceber que, para ler um texto ou analisar um mapa, é necessário formular perguntas a respeito de autoria e da época e reconhecer quais dados, ideias, representações e conceitos podem ser identificados. Mas só isso não basta. Havia a preocupação de que ele/a fosse capaz de reconhecer o trabalho de confrontar as fontes, para colher mais dados e compará-los, na busca de melhor entendimento do acontecido. Seria preciso, também, que refletisse sobre o fato de que o exercício da leitura, análise e coleta de dados é motivado por um questionamento histórico. Assim, a proposta de cada kit didático tem sido a de propiciar a vivência de reconstituição dos passos vinculados ao ofício de um historiador, para responder a uma questão histórica, que parte de determinado problema atual, para melhor compreendê-lo em perspectiva temporal. Estabelecer relações entre o presente e o passado, além de contribuir para a compreensão dos acontecimentos no tempo histórico, é importante, como afirma Paulo Freire (1986, p.214), para que o estudo escolar seja também uma leitura da realidade e do mundo.

Entre as últimas atividades indicadas aos/às estudantes nos kits didáticos, há a sugestão para organizar sínteses das leituras das fontes, com base nas linhas do tempo, ou para formular conceitos ou questões sobre as relações temporais e/ou escrita de uma narrativa reflexiva.

A proposta de vivenciar determinados passos metodológicos do ofício do historiador não significa colocar o aluno na posição de um profissional. Longe disso, a intenção é fundamentalmente pedagógica. O exercício intelectual de leitura e análise de fontes favorece a aprendizagem de procedimentos básicos de formação de um bom leitor crítico. Além disso, o reconhecimento de que os questionamentos às fontes partem de uma problemática histórica, evidencia-se o/a estudante o princípio científico de que toda a produção de conhecimento parte de um ou mais problemas a serem investigados e que a

organização de sínteses contribui para o reconhecimento do fato de que há etapas e procedimentos necessários à produção de conhecimento.

A estrutura dos kits didáticos tende a ser aproximada do que Richard Sennet (2009, p.322) denomina de “ofício da experiência”, em outras palavras, tentar “tornar transparente o conhecimento particular que dispomos, para que outros possam entendê-lo e reagir a ele”. Do ponto de vista pedagógico, a experimentação metodológica de reconstituir uma problemática histórica por meio da leitura e do questionamento de documentos incorpora desafios que valorizam aspectos intelectuais e criativos e instiga o/a estudante a ter mais autonomia para identificar, detectar e resolver problemas, corrigir as hipóteses diante das provocações sucessivas, apreciar as situações de estudo, incorporar em sua memória uma experiência de ter conseguido realizar um determinado exercício e ser motivado a estudar a partir de uma situação lúdica.

A proposta está sustentada na crença de que a prática incorporada na experimentação, no jogo e no fazer propicia situações provocativas, instigantes e colaborativas, com desafios que tendem a impulsionar reflexões e busca de alternativas mais complexas para delimitar problemáticas históricas. As situações desafiadoras são estimulantes para a aprendizagem e conquistas intelectuais e a prática, isto é, a ação diante dos documentos analisados, requer a conquista do domínio de uma metodologia, aspecto importante para situações de estudo, em geral, e, especialmente, para os estudos históricos. (SENNET, 2009, p.304).

3. Análise de documentos no ensino de História

A proposição inicial confeccionar os Kits didáticos partiu de sugestões metodológicas contemporâneas. Cada vez mais há sugestão de uso de documentos históricos no ensino em textos de formação de professores e em livros didáticos. Uma orientação importante, responsável pela ampliação dessa proposta, decorreu de revisões historiográficas relacionadas à expansão dos meios de comunicação, que se materializavam a partir da segunda metade do século XX.

O jornal, a fotografia, o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo e a divulgação da arte em geral passaram a estar cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e no dia a dia das sociedades, registrando, interpretando e criando fatos. Para os historiadores, diante do reconhecimento das mudanças conjunturais da produção e acesso à informação e à cultura, diversificaram-se também as potencialidades de estudos a partir de diferentes fontes históricas. Foram desenvolvidos esforços para melhor compreender interdisciplinarmente as linguagens de expressão, comunicação e criação produzidas no presente e no passado, ampliando o leque de opção para a

análise documental. Jacques Le Goff e Pierre Nora (1974) publicaram, no contexto da História Nova, as obras de referência que instigaram e melhor fundamentaram os historiadores a diversificar seus estudos, considerando novas fontes, novos problemas e novas abordagens explicitamente indicados nos títulos de suas obras.

O ensino de História foi lentamente acompanhando os historiadores. De início, desenvolveu-se a preocupação diagnosticada por Eric Hobsbawm (1995, p.13) de que os jovens, por conta das mudanças tecnológicas e da expansão do papel social dos meios de comunicação, estavam vivendo um *presenteísmo* intenso, imposto por uma sociedade de consumo crescente, que oferecia às novas gerações o espetáculo, por meio de versões da História apresentadas em filmes, HQs e videogames. Impunha-se, então, ao ensino desta disciplina o que se exigia dos historiadores: “mais do que simples cronistas, memorialistas e compiladores”.

Essa motivação contemporânea instigou as pesquisas aqui apresentadas, para saber se existiam publicações de diferentes épocas dirigidas à formação de professores de História com propostas de uso de documentos históricos no ensino e como elas se delineavam. O resultado identificou que em obras antigas dirigidas aos professores, como as de Jonathas Serrano (Como se ensina História, 1935), Delgado de Carvalho (Didática das Ciências Sociais, 1949) e Miriam Moreira Leite (O ensino de História no primário e no ginásio, 1969), existiam, sim, recomendações aos professores para favorecerem o contato dos alunos com uma diversidade de materiais, incluindo mapas, gravuras, retratos, revistas, jornais, filmes e músicas.

Jonathas Serrano (1935), nessa linha, recomendava como fonte histórica os filmes produzidos no próprio instante em que ocorria o episódio: documentário da guerra, expedição científica, jornal cinematográfico... Para ele, as películas que reconstituíam episódios históricos eram, para ele, fantasias, já que não davam conta da realidade, por deformação artística, alterando e embelezando a “rude verdade histórica” (SERRANO, 1935). Já Delgado de Carvalho (1949) propunha a distinção entre *texto-documento* e *texto-leitura*, caracterizando o primeiro como “escrito de sua época” e o último como “escrito contemporâneo”. Os textos documentos podiam ser: tratado, lei, nota diplomática, relatório, trecho de memória ou artigo de jornal. Explicava que se prestavam a comentários críticos e que deveriam ser curtos e com sentido completo, de modo a permitir situá-los, com alusões históricas a fatos importantes do programa dos estudos e envolvendo trabalhos escritos ou orais. Miriam Moreira Leite (1969) pontuava com mais cuidados didáticos e historiográficos o uso de documentos no ensino, sugerindo arquivos, bibliotecas, museus e referências bibliográficas onde poderiam ser obtidos. Defendia, também, como Delgado de Carvalho (1949), o uso desses materiais

para envolver e motivar os/as estudantes. Com essa finalidade, mas com concepção historiográfica diferente, propunha a leitura de ficções históricas, obras de autores contemporâneos relacionadas às épocas estudadas, documentos históricos adequados ao adiantamento dos alunos e aos recursos oferecidos pela história da arte. Apresentava, ainda, orientações metodológicas de valorização da análise do contexto, das autorias e de suas naturezas específicas e o necessário avanço para ir além da mera repetição do lido ou analisado.

A partir da década de 1980 e do início do século XXI, alguns manuais dirigidos à formação de professores, perseguindo a trilha dos historiadores, incorporaram orientações metodológicas gerais para uso de fontes nas aulas de História, com proposições teóricas e práticas diversas. Esse foi o caso do texto de Maria Helena Simões Paes “O Ensino de História no 1º Grau: o uso de documentos” (ZAMBONI, 1984), em que explicava que o texto era um relato de reflexão e prática, organizado como decorrência de encontros de professores de História. Contribuía com questionamentos, avaliações de situações escolares com classes de alunos/as de 1º e 2º graus, finalidades e possibilidades no ensino de História considerando idades e modelos de ensino. Pontuava, ainda, que as experiências de leitura de fontes históricas indicavam que os/as alunos/as ficavam mais atraídos e tornavam-se envolvidos pelo contato com outra realidade, descobrindo novos sujeitos históricos e compreendendo melhor determinada temática.

Os encontros para debates de experiências e pesquisas de docentes produziram na década de 1980 valioso material sobre o andamento e a reflexão sobre o ensino de História. Em 1988, realizou-se na FEUSP o Seminário Perspectivas do Ensino de História, em cujos anais foram incluídos trabalhos com propostas de estudo de diferentes tipos de linguagens na pesquisa histórica e, em alguns textos, também para uso em sala de aula, jornais, fotografias, transmissões de rádio, cinema, vídeo e história em quadrinho. Essas proposições foram de autoria, principalmente, de professores universitários, como alternativas inovadoras na pesquisa histórica, citando-se experiências já realizadas no ensino superior, e como possibilidades também para a escola. Entre os expositores que atuavam no ensino básico, as diferentes linguagens emergiam das atividades escolares descritas. De modo geral, a maior ênfase estava no diálogo com os pesquisadores, com recomendações de uso de diferentes fontes visuais e textuais e observações a respeito das características de cada linguagem.

Como exemplo das proposições do seminário, o texto “A Imprensa e o Ensino de História”, das professoras Maria do Pilar de Araújo Vieira e Maria do Rosário Cunha Peixoto, ambas do Departamento de História da PUCSP. O texto sugeria que se rompessem as hierarquias do fazer histórico, propondo que o/a aluno/a pudesse ser um sujeito ativo, participando do

processo de construção do conhecimento. Isso significava que o professor deveria se portar como um orientador, conhecer como a história tem sido produzida e criar situações para que o ensino fosse encarado como pesquisa histórica. Para tanto, as autoras indicavam o uso de fontes documentais na escola. Defendiam que o espaço da sala de aula poderia ser de produção e de trabalho com fontes, sendo pertinente o uso da imprensa, considerando que também os recursos da linguagem são recursos históricos. Explicavam: “Operando com os fatos do cotidiano, a imprensa os seleciona, ordena, sistematiza e os devolve à população consoante sua maneira particular de pensar a sociedade e de intervir nela” (VIEIRA e PEIXOTO, 1988, p.157-158). Para tal análise, propunham localizar as tendências dos jornais, confrontando notícias em publicações diferentes, identificando tratamentos dados aos temas, localizando as divergências e os silêncios e percebendo os agentes que se manifestavam, suas propostas e o papel que desempenhavam em determinada conjuntura. Por fim, recomendavam “procurar perceber os sujeitos com os quais o jornal se relaciona de algum modo, (por conflito ou por aliança), buscando determinar quem fala, como fala, para quem fala, direta ou indiretamente, de quem fala e por quem fala (de modo geral, é o termo oculto)” (VIEIRA e PEIXOTO, idem, ibidem).

Outras proposições de uso de documentos no ensino foram registradas nos Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História (1996), realizado também na FEUSP, com a participação de pesquisadores e professores universitários e da escola básica. Nesse novo momento, foi amplamente proposta e discutida a questão de uso de diferentes recursos no ensino, considerando principalmente as mais variadas linguagens da comunicação, os objetos de cultura material e as obras de arte.

Um exemplo é o minicurso “A utilização da cultura material no ensino de História de 1º e 2º graus”, das professoras Elaine Farias Veloso Hirata e Denise Catunda, em que se apresentava metodologia para uso de objetos de cultura material na escola, como similares às tarefas dos arqueólogos: manuseio, identificação de características físicas, da técnica de fabricação e criação de hipóteses sobre função, nível de organização do trabalho necessário para produção do artefato e busca de compreensão da sociedade que o fabricou, utilizou e rejeitou.

A professora Ana Maria de Almeida Camargo, em seu texto “O Uso de Documento no Ensino de História”, apresenta as discursões que ocorreram no grupo de trabalho, salientando os pressupostos debatidos para o uso de fontes históricas na escola. A historiadora orientava:

Os professores de História que hoje se interessam em utilizar documentos em seu cotidiano precisam, antes de tudo, compreender que esse mesmo cotidiano está povoado de documentos em potencial. Utilizar documentos não implica,

necessariamente, recorrer aos acervos de arquivos e museus; os materiais disponíveis no próprio dia-a-dia das aulas - como os livros didáticos - podem ser empregados. O especial e o peculiar no uso do documento residem no tipo de trabalho aí envolvido: a necessária percepção de sua individualidade (pois cada documento tem circunstâncias específicas de produção), bem como de suas insuficiências e limitações (o que obriga a relacioná-lo e a compará-lo a outros documentos) e de sua polissemia (o que impede interpretações categóricas e fechadas) (CAMARGO, 1996, p. 350).

Apesar de não abarcar aqui a análise de propostas curriculares, cabe destacar que algumas incluíram sugestões de uso de documentos no ensino a partir da década de 1980. Tal foi o caso da Proposta Curricular para o ensino de História – 1º Grau, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/CENP, de 1989. No item denominado “Forma de Trabalho”, havia recomendação, por exemplo, de análise crítica de “documento/monumento”, com a finalidade de os/as alunos/as compreenderem o documento como fruto de uma época e de interesses determinados, propondo para tal fim algumas questões: “Por quem e quando foi feito?”, “Como foi feito?” “Para que e para quem foi feito?” e “Para que e para quem serve?” (SEE/CENP, 1989:22).

As proposições de usos de documento no ensino foram, aos poucos, sendo ampliadas. Nas décadas de 1980 e 1990, foram publicados muitos textos de aprofundamento das particularidades das diferentes linguagens e de seu uso como fonte documental para os estudos históricos, junto com as proposições para utilizar essas mesmas fontes no ensino.

Uma das obras amplamente difundida já no século XXI foi *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2005), da professora Circe Bittencourt. A autora dedicou quase um quarto de seu livro, cerca de oitenta páginas, à questão sobre o uso de documentos no ensino, particularizando exemplos e procedimentos para trabalhos escolares com a imprensa, a literatura, os documentos canônicos, os objetos de cultura material, as imagens (fotografia e cinema) e a música.

Para a autora, conforme indicação dos pesquisadores do ensino de História e Geografia do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), da França, os documentos constituem um dos grupos de materiais didáticos compreendendo

[...] todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. Os documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente

sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado. Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos. Eles não são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho dos professores ou dos projetos pedagógicos da escola (BITTENCOURT, 2005, p. 296-297).

A obra de Bittencourt é um marco importante no ensino de História. As distinções entre a pesquisa histórica e o campo do ensino aparecem de modo amadurecido, expondo com clareza que a finalidade da escola é distinta do trabalho do pesquisador. Nesse sentido, afirma que o uso do documento “será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um ‘pequeno historiador’, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História”. Ela lembra que para os historiadores “os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história” (BITTENCOURT, 2005, 328). E os professores, de outro lado, traçam “objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente” (BITTENCOURT, 2005, 329).

Enfatizando a especificidade do ensino, a autora explica como, dependente da finalidade didática atribuída ao documento pelo professor, o seu uso passa a ser muito diverso:

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas a que ambos fazem frente. Um desafio para o professor é exatamente ter critérios para a seleção desse recurso (BITTENCOURT, 2005, p.330).

Bittencourt lembra, ainda, que, apesar de perseguir finalidades distintas do historiador, é importante que o professor conheça os procedimentos de análise próprios daquele. Nesse sentido, apresenta algumas referências históricas, como: perguntas a serem feitas ao documento, distinção entre documentos produzidos voluntariamente ou involuntariamente, uso que é feito deles, etapas de análise e comentários críticos e considerações a respeito das especificidades de cada tipo de documento e de suas linguagens. Do ponto de vista pedagógico, salienta: cautela na escolha do material (que seja significativo para o/a aluno/a, desperte interesse e esteja de acordo com os objetivos específicos) e importância de favorecer o domínio de conceitos históricos, de auxiliar na formulação de generalizações (de um particular para um geral), de que seja percebido como “registro do passado” (percepção de que os materiais são diversos e que eles podem ser encontrados em diferentes ações, produções e criações humanas) e de contribuir para que compreenda o processo de produção do conhecimento histórico.

Esses antecedentes marcaram as preocupações e fundamentações para o uso de documentos no ensino e incentivaram a criação do projeto Kits didáticos, para a organização de materiais com essa perspectiva e abordagem. Foi a partir dessas proposições e experiências anteriores que o projeto se consolidou.

4. Publicações com seleção de documentos

Ao considerar a organização de materiais didáticos tendo em vista a proposta de ler e analisar documentos, outra ação a considerar foi: desenvolver uma pesquisa voltada para verificar se já existiam publicações dirigidas aos docentes de diferentes graus de ensino com a seleção de documentos. Efetivamente, a pesquisa revelou que sim. Foram identificadas no Brasil obras, desde a década de 1960, com reprodução de documentos, preocupadas em disponibilizar excertos de textos de autores do passado, selecionados, recortados, adaptados e reunidos em livro, com a finalidade de oferecer material para estudos históricos didáticos.

As mais antigas publicações encontradas foram elaboradas por professores do ensino superior, que selecionavam documentos para usos em suas aulas, publicando esses trabalhos em editoras universitárias. A maioria foi organizada com a justificativa de contribuir com materiais para outros docentes e alunos, em um contexto de expansão dos cursos universitários no Brasil. Tal foi o caso do professor Carl V. F. Laga, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/Marília, impressa em 1964, *Textos Históricos – Antiguidade e Idade Média*. Segundo a publicação, Laga escolheu e traduziu os textos. O livro ganhou um formato original: uma pasta com folhas avulsas, como se fossem fichas, feitas com um papel resistente ao uso, que podiam ser utilizadas separadamente em contextos de ensino. Na introdução, Laga

(1964) defendia a ideia de que os alunos precisavam aprender a interpretar textos históricos. Nesse sentido, precisavam ter acesso a documentos traduzidos e em língua original, mesmo com todas as críticas e problemas possíveis decorrentes do trabalho de seleção e edição.

Quase na mesma época, professoras com experiência no ensino secundário publicaram coletâneas de documentos históricos contendo proposições metodológicas de associar referências teóricas historiográficas e práticas didáticas no ensino de História nas escolas. Essas publicações se diferenciavam por incluírem conceitos e orientações históricas e didáticas para os professores e sugestões de atividades em sala de aula. Duas delas partiram de experiências de docentes que atuavam no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, e duas foram produzidas por professoras contratadas para organizar um material complementar às reformas curriculares oficiais do estado de São Paulo, em um contexto de regime militar e de implantação dos Estudos Sociais, substituindo as disciplinas História e Geografia. De quatro publicações das décadas de 1960/70, três foram editadas por órgãos educacionais oficiais, como o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação do estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 1979, 1981; GASMAN 1976).

A partir da década de 1980, outras publicações com a seleção de documentos foram editadas e reeditadas em maior quantidade, atendendo a um público amplo, sem muitas especificações ou orientações didáticas. Entre as obras, citam-se aquelas organizadas por pesquisadores brasileiros e por autores estrangeiros. A diferença nesse período está na presença das obras que tenderam a ter focos teóricos mais diversificados ou que procuravam atender a diferentes temas históricos, sem fugir das periodizações históricas tradicionais.

Uma análise das publicações de seleção de documentos indica a presença principalmente de reprodução de textos. Em alguns casos, as fontes foram acompanhadas de contextos dos autores e da época histórica a que se referem. Com raras exceções, as publicações introduziam sugestões metodológicas de como dar tratamento aos documentos. Apenas algumas, quando dirigidas aos docentes da escola básica, sugeriam questões para explorar possíveis contextos a serem estudados.

5. Documentos históricos nos livros didáticos

Autores de livros didáticos têm incluído neles trechos de documentos históricos desde o século XIX. Isso tem sido cada vez mais crescente a partir dos últimos trinta anos.

A totalidade dos autores dos manuais didáticos tem optado por

um texto básico narrativo para apresentar os temas históricos de estudo. Complementa, geralmente, com algumas imagens ilustrando os personagens e os acontecimentos. Muito frequentemente, as imagens são acrescidas de legendas, mas até duas décadas atrás raramente eram seguidas de indicação de autoria e data. No século XXI, a situação se inverteu, passando a ser raro encontrar imagens e textos sem a identificação bibliográfica. Além disso, os recentes editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passaram a incluir como exigência formal que todas as ilustrações estejam acompanhadas dos respectivos créditos (MEC/PNLD, 2007). Em geral, a iconografia dos manuais tem sido acompanhada de registros temporais, possibilitando ao docente potencializá-la como documento histórico, se este for seu objetivo de ensino.

Historicamente, é possível considerar que os autores de livros didáticos compõem os manuais com preocupações diversas. Apenas alguns valorizam a presença da documentação histórica – textual e iconográfica – como estratégia de ensino e aprendizagem. Essa valorização foi crescente ao longo do tempo, sendo pautada nos diálogos do ensino com as reflexões historiográficas, sem que os objetivos educativos se perdessem diante das proposições teóricas. De modo lento, mas com esforços criativos, autores e equipes editoriais foram ampliando a presença das fontes documentais nos manuais, em um processo pautado pelas exigências de garantir a elas, cada vez mais, coerência com fundamentos de suas historicidades.

Retrocedendo ao século XIX, em um dos primeiros compêndios utilizados nas escolas brasileiras, *Compêndio de História do Brasil* (1843), de Abreu e Lima, foram introduzidos trechos de documentos ao longo do texto principal, compondo a narrativa histórica e, no final do segundo volume, incluídas 192 páginas deles transcritos, sendo referendados na leitura básica para pontuar acontecimentos. O autor atribuía o mérito de sua obra a essa consulta aos fatos presentes na documentação a que teve acesso. Sua intenção parece ter sido enriquecer seu texto com novos dados históricos além daqueles que obteve por intermédio da bibliografia consultada.

Nos clássicos manuais do século XIX e início do XX, apesar dos avanços didáticos, mediante a inclusão de ilustrações, mapas e fac-símiles, não apareciam com frequência registros como documentos históricos.

Alguns autores, todavia, incluíam textos de outras obras ao longo da narrativa principal e na estrutura de organização dos capítulos, no item “Leitura”. É o caso do livro didático destinado à primeira série ginasial, de Alcindo Muniz de Souza, *História do Brasil* (1951). Nele, o autor apresentava um texto principal, com alguns enxertos de poemas (como de Camões), de documentos oficiais (como a *Carta de Caminha*, bulas papais e ofícios, cartas e falas de governantes), de testemunhas da época dos eventos (como Monsenhor Muniz Tavares sobre a revolução de 1817) e de outros escritores

(como Viriato Correia e Oliveira Lima). Considerando a composição gráfica da página, eram eles recuados na margem esquerda e com aspas, caracterizando claramente os trechos de outras obras, presentes ali como ilustração ou complemento de dados. No final de cada capítulo, Alcindo Muniz de Souza inseria um questionário voltado para recuperar os principais fatos do texto principal e do material complementar de leitura.

No segundo caso, citam-se: *O indígena no Brasil na época do descobrimento*, de Gonçalves Dias; *A vida de Manoel da Nóbrega*, por Anchieta; *O Rio de Janeiro no tempo dos vice-reis*, de Luiz Edmundo; *A Bahia de 1798*, de Afonso Rui; *Suplício de Frei Caneca*, de Gonzaga Duque; *A posse de D. Pedro II*, de Vitor de Azevedo (Feijó); e *A educação do Povo na República*, de Miguel Couto. Esses materiais eram acompanhados das autorias, mas sem as datas e sem referências bibliográficas, ou arquivos onde pudessem ser encontrados. Sequer eram seguidos de orientações para análise. Quanto à finalidade didática, é possível imaginar que o autor acrescentou-os para incentivo à leitura e ao enriquecimento do repertório histórico estudado. Nessa mesma linha, as variadas imagens também cumpriam esse papel de ilustração, sendo seguidas de legendas, mas sem datas e autores.

A recorrência a uma seção de “leitura”, no final dos capítulos, permanece até hoje nos manuais didáticos de História, com variações do tipo de texto incluído. Encontramos manuais com material de tempos passados, produções do próprio autor, extratos de artigos de outros pesquisadores, comentários de jornais e revistas, letras de música, poemas... Os livros mais antigos tendiam a agregar, por meio deles, mais repertório de informações, e os mais contemporâneos, trechos de obras com conteúdo mais conceitual e/ou de sensibilização.

Na década de 1970, foi possível encontrar manuais didáticos que avançavam em termos de formatos editoriais e de inovações didáticas e historiográficas. Era o caso das coleções organizadas pelo historiador Sérgio Buarque de Holanda – *História do Brasil* (1971) e *História da Civilização* (1975) – destinadas às sextas e oitavas séries do Primeiro Grau (antigo ginásio), que tinham diagramação em cores e uma grande quantidade de imagens e mapas. Segundo o manual destinado aos professores, os elementos visuais estavam lá para melhor compreensão dos fatos que não podiam ser descritos com palavras, como, arte, costumes, instrumentos e objetos de uma época, moda, para que pudessem compensar a concorrência dos veículos de comunicação visual, como o cinema e a televisão, que tornavam os textos desinteressantes.

A composição da página dessas coleções era muito didática. As margens eram reservadas aos documentos escritos, com as respectivas referências bibliográficas, dentro de um sombreado amarelo. Cada um recebia um número (da cor preta) para ser associado ao tema tratado no

texto principal. A iconografia e a cartografia tinham números em vermelho, que também facilitavam as correspondências temáticas. Essa distinção de cores possibilitava que rapidamente o leitor pudesse fazer leituras e análises cruzadas envolvendo o texto principal do autor, o documento citado por ele, uma imagem e a localização do contexto histórico em um mapa. Nesse caso, a construção didática conseguia separar a história narrada daquilo que era propriamente do passado (texto, imagem, mapa...), como uma pausa, um instante para mergulhar em outro tempo e, depois, retomar o fio da história. No final do livro, podia ainda ser consultada a reescrita dos documentos em linguagem atual. Assim, o projeto editorial disponibilizava aos alunos e professores materiais diversos, de diferentes tipos, épocas e autores, para serem explorados didaticamente, sem abandonar o tradicional conteúdo histórico narrativo.

A diagramação da página do livro interfere, assim, na proposta didática. Só para comparação, é possível citar o livro *Nova História* (1982), para o segundo grau, de Adhemar Martins Marques e Ricardo de Moura Faria. Apesar de incorporar alguns elementos semelhantes à coleção de Sérgio Buarque de Holanda, acabou não atingindo a mesma finalidade de instigar a associação entre o texto histórico e a fonte documental. Os autores reservaram espaços nas margens das páginas para a inserção de pequenos trechos de documentos, mas sem os dados completos das referências bibliográficas e sem a correspondência numérica com o texto básico.

Voltando à década de 1970, Míriam Moreira Leite, além dos manuais para professores, escreveu livros didáticos. Em *Introdução aos Estudos Sociais* (1972), para estudantes do antigo colegial e do magistério, propunha diferentes exercícios nos finais dos capítulos, envolvendo leitura, interpretação de textos, análise de artigos de revista, tabelas e gráficos, comparação de conceitos e de textos de uma mesma época e análise de documentos. Neste último caso, aparecia como uma única proposta ao longo do volume, sendo o documento reproduzido, extraído de uma referência bibliográfica, acompanhado da proposta de análise. A autora apresentava a proposição explícita de exercício de análise de documento, com orientações de como ela deveria acontecer. A particularidade do exercício, além de dirigir questões aos documentos apresentados, estava em evidenciar o procedimento metodológico de questionamento às fontes, que poderia subsidiar outros exercícios como outros materiais.

O que mais se encontrava nos livros posteriores eram textos históricos complementares ao tema estudado e, no final do capítulo, documentos de época, com propostas de leitura, coleta de dados e confrontações de fontes históricas. Tal é o caso, do livro de Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venício Ribeiro, *História da Sociedade Brasileira* (1979), para o segundo grau.

Na década de 1980, alguns autores de livros didáticos passaram

a incluir explicitamente, na apresentação do livro, a proposta de uso de documento entre as atividades de estudo e uma seção nos capítulos com textos complementares de leitura, que denominavam, alguns deles, de “documentos históricos”. Cita-se *História do Brasil: da Colônia à República* (1981), destinado ao segundo Grau, de Elza Nadai e Joana Neves. Na apresentação, as autoras explicam que a estrutura do capítulo era composta por texto básico, leitura complementar e propostas de estudo. Especificamente, a leitura complementar tinha o objetivo de ampliar o tratamento do assunto, focalizando um assunto paralelo ou um documento que ilustrasse o tema do capítulo. Consultando essas inserções, identificamos que os exercícios dirigidos às leituras dos documentos eram inseridos entre outras questões temáticas e que tendiam à solicitação de coletar informações, localizar e debater conceitos e instigar análises de contradições históricas, sem uma preocupação mais sistemática de explicitar procedimentos de uma leitura documental.

Na apresentação da obra *História do Brasil* (1987), de Antônio Pedro, para o segundo grau, havia uma menção ao uso e à razão de uso do documento. O autor afirmava que no final de cada capítulo havia um texto para análise e interpretação, que era documento histórico ou trecho de historiador consagrado, e que ele estava ali para familiarizar os alunos com uma linguagem diferente da didática. A seção, chamada “Para Ler e Discutir”, era seguida de questões gerais a respeito do tema do capítulo.

As propostas didáticas foram se tornando mais diversificadas nas décadas de 1980/90. A *Coleção História* (1989), de Ricardo de Moura Faria, Adhemar Martins Marques e Flávio Costa Beirutti, para o segundo grau, continha duas partes em cada capítulo. Na primeira, um texto básico; na segunda, textos e documentos. Nesta última, eram disponibilizados mais textos de historiadores do que documentos históricos, todos antecedidos de explicações que contextualizavam o autor e a temática, junto com questões formuladas para orientar a leitura, que tendiam a explorar o conteúdo e seu contexto e/ou importância. No caso dos documentos, algumas propostas chamavam a atenção para o ponto de vista do autor e das ideias que ele defendia ou propunha, para se colocar no lugar de algum sujeito histórico de outra época, para identificar valores do passado e para realizar confrontação de dois documentos de um mesmo contexto histórico, entre outras intenções.

Os enxertos de documentos no texto básico sofreram algumas mudanças nas décadas de 1980/90. Diferente dos encontrados nos manuais das décadas anteriores, existiam materiais que propunham maior diálogo entre questões do presente e do passado e mais sensibilização de ideias e conceitos, como os poemas de Oswald de Andrade, Chico Buarque e Milton Nascimento, músicas carnavalescas, ditos populares e inúmeras charges e caricaturas. Havia, também, propostas para os alunos realizarem entrevistas

e estudos de campo, gerando materiais e dados a serem organizados como fontes históricas, bem como indicações de filmes com temáticas históricas, acompanhadas de sinopses e fichas técnicas.

O livro *Registrando a História*, de Fernando Saroni (1997), para o primeiro grau (volume 2), composto de texto básico curto e muitas atividades, incluía exercícios de leitura de imagens e procedimentos explícitos de análise de documentos. Em um exercício, propunha-se ao aluno observar uma reprodução de uma obra de Rugendas, e, depois, comparar vestimentas, armas, equipamentos e atitude de pessoas. Em outro exercício, com documentos oficiais da posse de dom Pedro II, os estudantes deveriam ler os textos e observar: estilo de redação de atas da época, grafia empregada, uso abundante de maiúsculas e generosidade dos adjetivos com que se qualificavam as pessoas. Nos dois casos, os exercícios consideravam a linguagem dos documentos.

A coleção *História & vida integrada* (2005), de Nelson e Claudio Piletti, inovou por trazer a seção “Oficina da História”, na qual o aluno era colocado na posição de historiador:

Seu ponto de partida será sempre uma fonte histórica: um texto literário, um documento oficial, uma pintura, uma fotografia, um objeto, etc. Sua tarefa será analisar e interpretar essa fonte, extraindo dela informações e desenvolvendo alguns conceitos específicos do estudo de história, como tempo, memória, permanência e ruptura (PILETTI; PILETTI, 2005, p.5).

A seção reproduzia documentos históricos, seguidos de explicações sobre seu contexto. Na sequência, eram apresentadas orientações para leitura, consulta ao dicionário e atividades que variavam entre identificar argumentos e informações, dar opinião sobre determinado problema, debater representações criadas para sujeitos históricos e criar seu próprio texto ou desenho. Após a seção “Oficina da História”, havia a seção “Nosso mundo hoje”. Enquanto a primeira apresentava materiais de outras épocas, a segunda remetia, por intermédio de textos atuais, a uma questão semelhante do mundo contemporâneo.

A coleção de Joelza Ester Rodrigues, *História em Documento – Imagens e Textos* (2001), também inovou. A autora, como afirma na apresentação, pretendia que o trabalho com documentos tivesse por finalidade tanto apresentar informações complementares ao texto síntese inicial como ajudar o estudante a aprender a interpretar criticamente fontes expressas em diferentes linguagens: textos, fotografia, gráfico, mapa, caricatura... Para isso, na diagramação, a escolha foi por identificar imagens e textos com o símbolo “DOC”, seguido de um número, que recomeçava a cada página. No

texto básico, o leitor encontrava pequenos símbolos de uma mão com o dedo indicador em direção às páginas à direita, as quais continham os materiais iconográficos e textuais. Os DOCs eram acompanhados de vocabulário e de questões focadas principalmente nos conteúdos, com poucas proposições de análise. Parte desse material era composta por textos informativos gerais. Algumas das fontes históricas recebiam identificação bibliográfica só no final do livro. Assim, apesar de existir uma intenção de ensinar leituras críticas, essa proposição não era sistemática. Todavia, havia boas propostas de análise de documentos na seção “Desafios”. Em algumas páginas, a autora indicava: análise de textos e imagens, confrontações de fontes, identificação de sujeitos históricos e suas representações.

Outro material que incluía exercícios de leitura de imagens era *História por eixos temáticos* (2002), de Antônio Pedro e Lizânias de Souza Lima. Cartazes, ilustrações, charges e caricaturas eram contextualizados e questionados em relação ao que estava sendo representado e ao diálogo passado e presente. O mesmo é possível encontrar na coleção *Viver a História* (2002), de Cláudio Vicentino, que incluía a seção “Trabalhando com documentos”, com imagens e textos acompanhados de questões para análise histórica. Como abria cada capítulo com um mural de fotos e notícias, o autor teve o cuidado de oferecer, no início do livro, o quadro “Para ler notícias”, contendo questões básicas de contexto, autoria e intenções, que também estavam presentes em outros capítulos do livro, com iguais orientações. Em cada mural introdutório do tema, era incluído o quadro “Discutindo a notícia”, em que se os questionamentos eram dirigidos ao conteúdo apresentado.

A partir da década de 1990, o uso de documento de ensino instigava os autores propor atividades ainda mais diversificadas. Em muitos livros, passou a ser fácil distinguir as fontes históricas dos demais textos, por conta dos títulos das seções e das cores padronizada dos sombreados. Além disso, em alguns casos os procedimentos de análise documental ficaram mais explícitos, diferentes linguagens passaram a ser mais consideradas e os conteúdos incluíam ações de sujeitos históricos variados.

6. Kits Didáticos

Atualmente, professores e estudantes podem pesquisar variados documentos históricos na internet, via acessos diretos a arquivos, bibliotecas e centros de documentação, além de sites especialmente criados para disponibilizar obras digitalizadas. Entretanto, o acesso a esses acervos tem sido diferente da consulta às publicações mediante a seleção de documentos ou aos materiais complementares dos livros didáticos. Na internet, são disponibilizadas obras inteiras e em grande quantidade, as quais, sem questões e temas de estudo, apresentam-se apenas como fragmentos de ações no tempo. Para revelarem seus sentidos históricos, ainda demandam

questionamentos, relações com outros materiais, recortes, confrontos e análises. Para transparecer a história interna de cada documento, são necessários questionamentos históricos, critérios de seleção, recortes temáticos ou historiográficos, tradução dos textos e adaptação da linguagem (no caso de uso no ensino), além de exigir que o docente considere finalidades didáticas, orientando metodologias de uso de documentos no ensino e o exercício de ler textos e de analisar seus contextos e identificar autores e suas intencionalidades, com atenção ao fato de que estes materiais referendam ou complementam currículos do ensino superior ou da escola básica.

O trabalho didático com documentos no ensino de história não é fácil. Requer interdisciplinaridade, principalmente, entre conhecimentos históricos e didáticos. Porém, dependendo da natureza e tipologia do documento, da problemática associada a sua produção, circulação e apropriação, das referências teóricas e das propostas metodológicas de seus usos no ensino, demandam um leque grande de conhecimentos, muitas vezes, difíceis de serem acessados por professores ao longo dos trabalhos escolares. Nessa perspectiva, a ideia de elaborar e disponibilizar aos professores materiais já com documentos selecionados e orientações para serem lidos, interpretados e confrontados, desencadeou-se o projeto *Kits didáticos: uso de documentos históricos no ensino*.

A proposta de organizar os *Kits didáticos*, com atividades de leitura de documentos para a formação histórica, fundamentou-se na concepção histórica de que estudar o passado demanda conhecer fontes de informações, as quais, escolhidas pelos historiadores para serem interrogadas, são importantes no processo de entendimento do passado. A escolha de qual documento inquirir e como ele deve ser apreendido e relacionado a outras fontes requer indagações em relação a determinadas problemáticas envolvendo o presente e o passado. Ou seja, há uma complexidade no ofício de historiador a ser vivenciada no processo de leitura e análise das fontes documentais, assim como uma complexidade a ser considerada no tratamento dado a elas quando estão sendo questionadas quanto a uma problemática histórica. Esses procedimentos podem ser reconstituídos em situações didáticas, com orientações para leitura, contextualização, questionamentos, propostas de confrontação entre fontes e representações, inserção em conjunturas temporais e espaciais, organização de dados e esforço de elaboração de narrativas e sínteses.

Os *Kits didáticos* são, em parte, semelhantes às publicações com seleções de documentos históricos, mas se diferem por ampliarem os tipos de documentos, incluindo, além de textos, imagens, cartografia e objetos de cultura material, por serem capazes de dar conta de uma problemática histórica, por incluírem questões para análise e confrontação das fontes e proporem atividades de sínteses.

Nos kits, os documentos são acompanhados de referências documentais, bibliográficas e links de acesso aos originais digitalizados em arquivos ou museus históricos. Podem ser utilizados como material impresso ou acessados através de link digital, disponibilizado no site, podendo ser projetados em aula, em situações interativas. Os documentos originais podem ser ainda acessados nas instituições on-line de guarda, através de QRcode.

Nos Kits, além das especificidades dos documentos, existe a preocupação de que os/as estudantes, por meio da leitura e da análise de documentos, possam estudar determinada problemática histórica distinta daquelas encontradas convencionalmente nos materiais didáticos. Assim, eles constituem um conjunto de documentos cuja preocupação é que as fontes estabeleçam relações entre si a partir de uma questão histórica, que pode estar concentrada em um tempo determinado ou ser de longa duração. Os leitores/estudantes encontram neles informações que provocam reflexões, a partir de dúvidas, contradições, semelhanças e diferenças, e/ou permanências e mudanças no tempo, mas que no conjunto tendem a favorecer o entendimento de contextos históricos. As relações entre os documentos e a problemática de estudo estão apresentadas no texto dirigido ao professor, assim como no conjunto de perguntas dirigidas aos alunos para leitura e análise dos documentos. Há, ainda, no final de cada lista de perguntas, algumas proposições de síntese que provocam a busca por entendimento mais amplo do tema histórico estudado.

Os Kits são elaborados por uma equipe composta de graduandos, pós-graduandos e docentes. Para sua elaboração, tem sido organizado um procedimento de trabalho, que inclui: reuniões semanais, definição de problemáticas históricas para estudo escolar, pesquisas e seleção de documentos com potencial didático, escrita de um texto histórico temático e proposição de questões orientadoras dos questionamentos dirigidos às fontes apresentadas. As escolhas das problemáticas envolvem: História Indígena, História dos Afro-brasileiros e História das Mulheres, considerando principalmente a Lei 11.645/08. Partem de sugestões do grupo de trabalho e de historiadores convidados, especialistas em determinadas questões históricas, que compartilham com o grupo as fontes, os conceitos e as abordagens.

Até o momento, foram elaborados dez Kits: *A luta por direitos indígenas no período da ditadura civil militar brasileira (1964 – 1985)*; *As redes comerciais africanas e o estabelecimento do tráfico de escravos nos séculos XVI e XVII*; *Europeus na África e o início tráfico atlântico no século XV*; *O conflito de canudos: visões e representações*; *Escravidão indígena e ocupação de terras na Amazônia portuguesa no século XVIII*; *O negro e o trabalho no pós-abolição*; *Racismo*; *Mão de obra na colonização portuguesa na Amazônia no século XVIII e impasses na sobrevivência indígena*; *Mulheres negras*:

Quitadeiras; e Trabalho e resistências indígenas na América portuguesa. Todos estão disponíveis em um site aberto, sendo possível quantificar os mais visitados e baixados.

Esses materiais têm sido utilizados em diversas situações de ensino: aulas da escola básica, cursinhos populares, cursos de graduação de História e formação de professores. Essa diversidade de uso parte da finalidade atribuída a eles pelos professores. No curso superior, têm contribuído para reflexões metodológicas de uso de documento no ensino e/ou na abordagem de temas como história e gênero, racismo e lutas indígenas. Na formação de professores, pontuam-se a possibilidade de usar os documentos como material didático e a proposta de criação de estudos escolares a partir de problemáticas contemporâneas em suas relações com outras épocas históricas. Na escola básica, o material é instigante por seus desafios. Os alunos ficam envolvidos no esforço de resolver os problemas propostos, abrangendo leituras, contextualizações no tempo e no espaço e identificação dos sujeitos históricos que falam, determinam e protestam, além das confrontações e sínteses. Os temas também acrescentam aos estudos escolares questões atuais que exigem aprofundamento histórico.

Publicações com seleção de documentos

CASTRO, Therezinha de. **História Documental do Brasil.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1995.

GASMAN, Lydinéa. **Documentos Históricos Brasileiros.** Rio de Janeiro: Fename, 1976.

LAGA, Carl V.F. **Textos Históricos Antiguidade e Idade Média.** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, USP, 1965.

MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flávio Costa; FARIA, Ricardo de Moura. **História moderna através de textos.** São Paulo: Contexto, 1994.

MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flávio Costa; FARIA, Ricardo de Moura. **História Contemporânea através de textos.** São Paulo: Contexto, 1994.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Textos e documentos para o estudo da história contemporânea (1789 – 1963).** São Paulo: Hucitec; EDUSP, 1977.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. **Documentos sobre a escravidão no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1996.

PINSKY, Jaime. **100 textos de história Antiga.** São Paulo: Hucitec. 1972.

PINSKY, Jaime; BRUIT, Hector; PEREGALLI, Enrique; FIORENTINO, Terezinha; e BASSANEZI, Carla. **História da América através de textos.** São Paulo: Contexto, 1989.

PRIORE, Mary Del; NEVES, Maria de Fátima das; ALAMBERT, Francisco. **Documentos de História do Brasil - De Cabral aos anos 90**. São Paulo: Scipione, 1996.

RIBEIRO, Darcy e MOREIRANETO, Carlos de Araujo. **A fundação do Brasil: testemunhos – 1500 - 1700**. Petrópolis: Vozes, 1993.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos históricos para o 1. Grau 5. a 8. Series**. São Paulo: CENP, 1979.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de Documentos de História da América para o 2º. Grau – 1ª. série**. São Paulo: CENP, 1981 (mimeografado).

SILVA, Leonardo Dantas. **Alguns documentos para a história da escravidão**. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1988.

Obras didáticas

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia; e RIBEIRO, Marcus Venício. **História da Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **História da Civilização**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

LEITE, Miriam Moreira. **Introdução aos Estudos Sociais**. São Paulo: Cultrix, 1972.

LIMA, J.I. de Abreu e. **Compêndio de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1843.

MARQUES, Adhemar Martins e FARIA, Ricardo de Moura. **Nova História**. Belo Horizonte: Lê, 1982.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura e BEIRUTTI, Flávio Costa. **História & Companhia**. Belo Horizonte: Lê, 1998.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura e BEIRUTTI, Flávio Costa. **Coleção História**. Belo Horizonte: Lê, 1989.

NADAI, Elza e NEVES Joana. **História do Brasil: da Colônia à Republica**. São Paulo: Saraiva, 1981.

PEDRO, Antonio & LIMA, Lizânia de Souza. **História por eixos temáticos**. São Paulo: FTD, 2002.

PEDRO, Antonio. **História do Brasil**. São Paulo: FTD, 1987.

RODRIGUES, Joelza Ester. **História em Documento – Imagem e texto**. São Paulo: FTD, 2001.

- SARONI, Fernando. **Registrando a História**. Vol. 2. São Paulo: FTD, 1997.
- SOUZA, Alcindo Muniz de. **História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora acional, 1951.
- VICENTINO, Cláudio. **Viver a História – Ensino Fundamental – 8ª. série**. São Paulo: Scipioni, 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAMARGO, Ana Maria de Almeida. O Uso do documento no ensino de História. IN: **Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: Faculdade de Educação-USP/Circe Bittencourt (org.), 1996, p. 348 – 350.
- CARVALHO, Delgado de. **Didática das Ciências Sociais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949.
- CARVALHO, Delgado de. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Agir, 1970.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GASMAN, Lydinéa. **Documentos Históricos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Fename, 1976.
- HIRATA, Elaine Farias Veloso e MARQUES, Denise C.P. Catunda. A utilização da cultura material no ensino de História de 1º. E 2º. Graus. IN: **Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: Faculdade de Educação-USP/Circe Bittencourt (org.), 1996, p. 212 – 215.
- HOBSBAWM, Eric. **A Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LAGA, Carl V.F. **Textos Históricos Antiguidade e Idade Média**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, USP, 1965.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: Novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.
- LEITE, Miriam Moreira Leite. **O ensino de história no primário e no secundário**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- PAES, Maria Helena Simões. “O Ensino de História no 1º Grau: o uso de documentos”. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). **Caderno CEDES - A prática do ensino de História** (Caderno 10). São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- PILLETI, Nelson e PILETTI, Claudio. **História & vida integrada**. São Paulo: Ática, 2005.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos históricos para o 1. Grau 5. a 8. Series.** São Paulo: CENP, 1979.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de Documentos de História da América para o 2º. Grau – 1ª. série.** São Paulo: CENP, 1981 (mimeografado).

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

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina História.** São Paulo: Melhoramentos, 1935.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo e PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. A Imprensa e o Ensino de História. IN: **Anais do Seminário Perspectivas do ensino de História.** São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 1988, p. 151 – 158.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César, MARTÍN, Elena... (org.). **O construtivismo em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1996, p. 153 – 196.

HISTÓRIA DA CASA QUE CONTA HISTÓRIAS

TEBYRIÇÁ, CLAUDIA

Arquivo Nacional. Equipe de Educação em Arquivos/Coordenação de Pesquisa, Educação e Difusão de Acervos.

Praça da República 173, CEP 20211-350

tebyrica@an.gov.br

RESUMO

Este artigo trata da inserção da educação infantil no rol das atividades oferecidas em instituições não formais de educação, tais como, museus e arquivos. Em um primeiro momento, apresentam-se as bases metodológicas que norteiam as ações educativas propostas pela Equipe de Educação em Arquivos do Arquivo Nacional, EDARQ/COPED e uma reflexão sobre a importância da ampliação dessas atividades em uma instituição arquivística, a fim de abarcar diversos públicos. Embora com características diferentes, os traços comuns das ações propostas para os grupos visitantes têm em suas bases os mesmos objetivos: criar no público visitante não só o conhecimento sobre a instituição e seu acervo, como também a percepção de que este patrimônio documental a ele pertence e, sobretudo, despertar sua curiosidade e o desejo de voltar. O conceito de sujeito da experiência de Jorge Larrosa e a atualização dos conceitos base do Núcleo de Educação, coordenado por Maria Tornaghi, na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, nos anos noventa, fundamentam nossa proposta. Para ilustrar o tema, expõe-se o relato de experiência “A história da casa que conta histórias”, base para as atividades desenvolvidas pela EDARQ/COPED para receber crianças da faixa etária de 2 a 8 anos, incluindo também alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Educação Infantil; Arquivos.

“Podemos afirmar que o conhecimento se alimenta de afetividades e que a afetividade se alimenta do conhecimento.”
MORIN, Edgar (2017).

1. Introdução

O Arquivo Nacional é o órgão da administração pública federal responsável pela custódia de dezenas de quilômetros de documentos em papel, milhões de fotografias e negativos, uma coleção de livros raros com mais de oito mil títulos, dentre muitos outros documentos de alto valor histórico, por exemplo, a Lei Áurea e as Constituições brasileiras. Tem por obrigação legal o recolhimento dos documentos arquivísticos gerados pela Administração Pública Federal de valor permanente para a própria administração, a história, a memória e a comprovação de direitos dos cidadãos.

A divulgação do patrimônio documental, garantindo pleno acesso à informação, está expressa em sua missão. Com intuito de criar oportunidades para que crianças, adolescentes e adultos tenham conhecimento sobre seus acervos, foi criada, em 2017, pela Portaria 291, a Equipe de Educação em Arquivos do Arquivo Nacional, EDARQ/COPEP.

Desde sua criação, a EDARQ/COPEP estabeleceu como meta, no rol de suas ações educativas, atender à demanda dos diferentes públicos que já procuravam o Arquivo Nacional e contribuir para a formação de público. Assim, não só foram mantidas as visitas às áreas, como parte das atividades direcionadas a estudantes de graduação e técnicos em geral, como foram acrescentadas atividades direcionadas ao público escolar.

2. Nosso projeto

Da maneira como se apresenta ao estudante um novo conteúdo, criam-se as condições para a aproximação ou o afastamento deste. Neste sentido, ampliar simplesmente, sem nenhum senso crítico, o universo de campo de investigação dos estudantes, incluindo os equipamentos culturais da cidade na construção do conhecimento, pode funcionar como mais um reforço à exclusão. Com esse cuidado, a EDARQ/COPEP vem construindo, a cada dia, seu projeto pedagógico, mediante uma série de ações educativas dirigidas, principalmente, aos estudantes, sejam de escolas ou de ONGs. Isso, no sentido de promover a aproximação com a cultura arquivística, contribuindo para a percepção do documento de arquivo como patrimônio coletivo, e incentivar a identificação com a memória brasileira preservada nessas instituições.

O programa foi pensado também como uma oportunidade para alcançar resultados na construção de um diálogo entre o Arquivo Nacional e as

instituições de ensino, gerando a percepção de que o patrimônio documental arquivístico faz parte de nosso patrimônio e, como tal, deve estar presente como fonte e objeto de estudo transversal nas narrativas das disciplinas escolares.

Neste relato, vamos nos ater especificamente a uma atividade que desenhamos especialmente para a educação infantil: a “História da casa que conta histórias”.

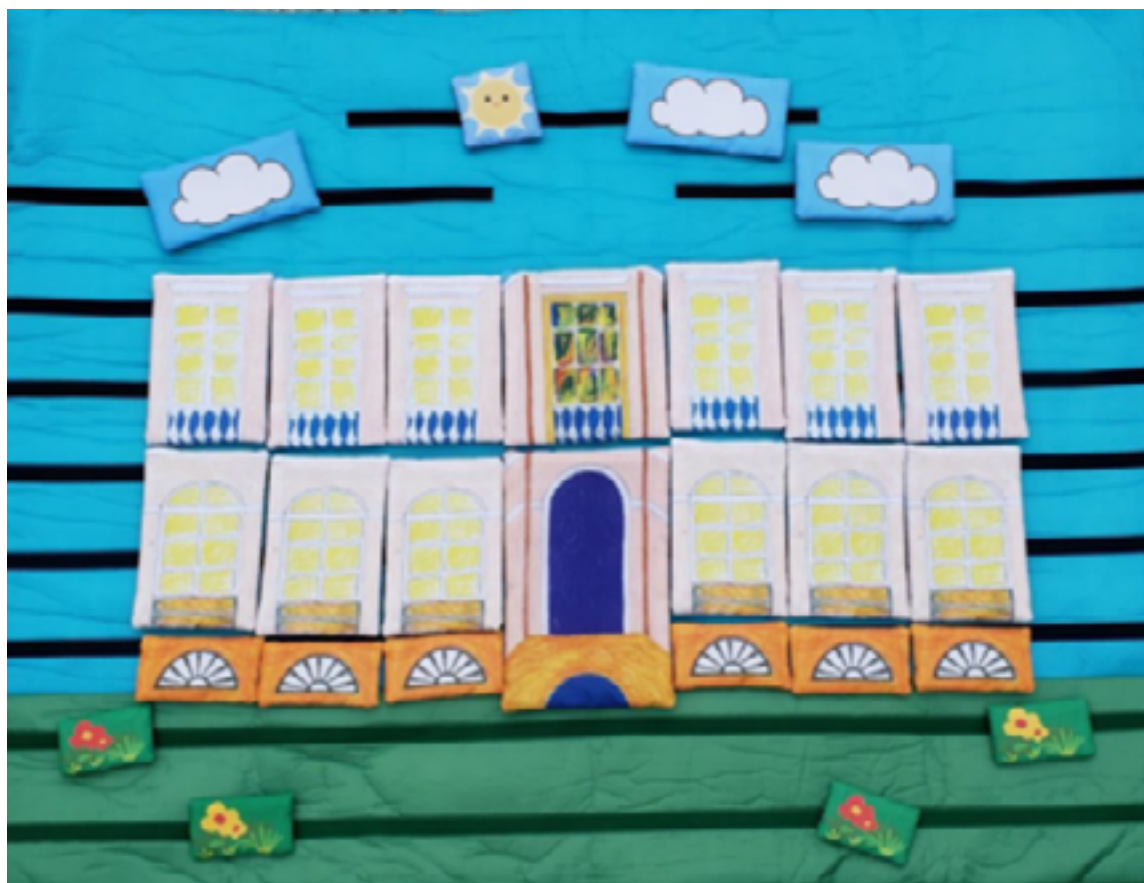


Figura 1- Tapete brinquedo “A casa que conta histórias”

3. Fundamentos

A imagem mais associada aos arquivos é a de guardião da memória, na perspectiva de evocação ou guarda de um passado. Precisamos sensibilizar nossos visitantes a pensar os arquivos na perspectiva do presente e do futuro, principalmente, no cenário contemporâneo, representado por um processo contínuo de aceleração do tempo presente, que não facilita a construção da memória. Como bem observou Jorge Larrosa (2014), a obsessão pela novidade, que marca o comportamento do sujeito da contemporaneidade, não permite a criação de vestígios.

Nesse viés, percebemos a visita ao Arquivo Nacional como um

acontecimento, uma oportunidade para se construir uma memória. Convidamos o visitante a olhar, a não ter pressa, a demorar-se nessa experiência. Nas conversas iniciais com os grupos, identificamos que a grande maioria nunca esteve em um arquivo, muito menos no Arquivo Nacional. Alguns nunca estiveram em um aparato cultural. Nessa conversa, provocamos o imaginário de cada um, para, juntos, construirmos uma ideia sobre arquivos e seus acervos, a importância de sua preservação e seu papel de conservar memórias, sejam passados ou presentes.

Criar a oportunidade para a experimentação vem ao encontro da proposta de Larrosa (2014): pensar a educação a partir do par experiência/sentido, a seu ver, mais existencial e estético que os outros pares já nossos conhecidos: ciência/técnica ou teoria/prática.

Cientes da complexidade que nos cerca, optamos por adotar o conceito de sujeito da experiência de Larrosa: um sujeito que não irá se definir por sua atividade, mas por sua receptividade, disponibilidade e abertura; território de passagem, superfície sensível, onde aquilo que aconteceu produz afeto, inscreve marcas, deixa vestígios. O componente fundamental para a experiência é esta capacidade de estar aberto à transformação.

Esse atravessamento, que se dá pela experiência, e essa possibilidade de transformação, que se dá pela sensibilidade e pelo afeto, estabelecem uma relação entre o conhecimento e a vida, o modo como respondemos ao acontecimento e ao sentido que se cria a partir daí. Falamos aqui de elaboração de sentidos. O acontecimento é comum a todos, mas a experiência é de cada um, impossível de ser repetida. Toda experiência é única.

Segundo Carvalho (2016), em uma visita a uma instituição a apropriação dos sentidos e significados da criança, para além da dimensão racional, passa pela sensibilidade. Oportunizar a um público infantil uma visita significa ampliar seu repertório. A respeito da percepção das crianças sobre uma visita a uma instituição de educação não formal, declara Carvalho, em convergência com Larrosa:

As sensações de encantamento, estranhamento, espanto e curiosidade que sentimos diante das novidades e descobertas proporcionadas pelas experiências são condições favoráveis para despertar a imaginação. Essas sensações nos acompanham ao longo de toda a vida, mas a maior intensidade com que ocorrem se apresenta como uma especificidade de apreensão do mundo na infância (CARVALHO, Cristina, 2016).

Especificamente em relação às crianças, existe uma flexibilidade entre tempo de observação e movimento. Dependendo de sua curiosidade e

interesse, uma criança poderá deter-se por longo tempo em uma observação, sinaliza Carvalho (2016). Neste aspecto, nossa metodologia, baseada no tripé percepção–produção– reflexão, legado das ações educativas da equipe de educação do MAM coordenada por Maria Tornaghi no fim da década de noventa, cria as condições para a continuidade e o aprofundamento dos processos vivenciados pelos estudantes e abre espaço para essa flexibilização. Segundo o filósofo Márcio Tavares do Amaral (1999), esse procedimento foi identificado como pedagogia da demora. Criar demora, já naqueles anos, configurava-se como uma questão.

4. A história da casa que conta histórias

O projeto “A História da Casa que Conta Histórias” nasceu da necessidade de atender um público específico: crianças da educação infantil. Ao criar o programa de atendimento às escolas a Equipe de Educação do Arquivo Nacional, EDARQ/COPEP, entendeu-se que era importante oferecer alternativas para todas as faixas etárias.

De acordo com a metodologia aplicada às ações educativas da EDARQ/COPEP, a atividade foi criada para estabelecer o primeiro contato com crianças pequeninas. Pensando nelas, as mediadoras da EDARQ elaboraram um objeto educacional próprio, o tapete, “a história da casa que conta histórias”, em que se reproduz a fachada interna do Arquivo Nacional. O tapete foi confeccionado em tecido estampado, contendo o desenho das portas e janelas. As partes da casa foram montadas sobre uma base também em tecido, como almofadinhas. É usado para explicar de forma lúdica o que a instituição faz e o papel que ocupa como lugar de memória.

Ao recebermos as crianças, vai-se contando a história da casa, numa linguagem apropriada à faixa etária, e montando cada uma de suas partes. Ao final da história, as crianças reconhecem que aquela casa que guarda tantas histórias é o Arquivo Nacional. Após um momento de livre brincar com brinquedos, propomos aos nossos pequenos visitantes fazer um passeio, coletando impressões do local. As turminhas de 5 e 6 anos farão essa coleta munidas de pranchetinha, papel e lápis, desenhando, de cada local do passeio pelo conjunto arquitetônico, o que mais lhes chamou atenção. Os menorzinhos coletam marquinhas do local, com papel e lápis cera, utilizando a técnica da impressão direta – ou seja, colocando o papel sobre uma superfície texturizada (pedra ou tijolo, por exemplo) e esfregando o lápis cera deitado sobre o papel.

Queremos com esta proposta, como em todas as nossas propostas, criar uma memória afetiva da visita ao Arquivo Nacional.



Figura 2 - Contando a história



Figura 3 - Momento de brincar com o tapete



Figura 4 - Coletando imagens da casa

Cabe também observar que, ao ampliarmos nosso público para a educação infantil, além de atender as crianças, apresentamos o Arquivo e suas possibilidades também aos professores e pais que acompanham os pequenos e participam da visita. Por meio do relato desses acompanhantes, temos notícia que muitos desses pais e professores também desconheciam os arquivos e que nunca imaginaram que este pudesse ser um lugar tão interessante.

Considerações Finais

As ações educativas em arquivos atingem um amplo leque de estudantes das mais variadas idades e níveis de escolaridade. Para cada faixa etária, há de se oferecer uma atividade compatível, sempre respeitando a linguagem e o conhecimento prévio que o estudante traz em sua bagagem. Oferecer atividades para crianças pequenas não só amplia o repertório delas como possibilita a difusão das atividades dos arquivos entre os professores e os pais que os acompanham. No entanto, é preciso cuidar para que todos sejam atendidos nos mínimos detalhes: da recepção do ônibus ou van até a hora da despedida. Estamos atentos à necessidade de criar uma atmosfera de afetividade em todos os momentos, cuidando para que todas as crianças participem e se sintam queridas nesta visita. Acreditamos que assim estamos criando as bases para a construção de uma cultura em que os arquivos estarão presentes como parte integrante e fundamental para nossa história e memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Márcio Tavares. Apresentação. In: ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE. **Aprendendo a Aprender**. Primeira exposição do Núcleo de Crianças e Jovens da EAV. [Rio de Janeiro]:[s.n.],1999.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O Público Infantil nos Museus. **Educ. Real.[online]**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300911&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 set. 2020. Epub 07-Jun-2016. <https://doi.org/10.1590/2175-623652329>.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MORIN, Edgar. **Sobre a estética**. Rio de Janeiro: Editora Pró-Saber, 2017.

SENSIBILIZAÇÃO SONORA EM ARQUIVOS: a experiência das oficinas de produção de conteúdo na parceria entre Arquivo Nacional e ONG Ser Cidadão

MARCONI, CADU

Arquivo Nacional. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos / Ilha de
Edição de Som

Praça da República, 173 – Centro – Rio de Janeiro – RJ – CEP 20211-350
cadumarconi@an.gov.br

RESUMO

A parceria entre o Arquivo Nacional e a ONG Ser Cidadão vem há alguns anos possibilitando o contato de jovens estudantes da periferia do Rio de Janeiro com uma série de temas arquivísticos e históricos debatidos ao longo do “Curso Auxiliar de Administração e Arquivo”, que inclui, além das aulas teóricas, algumas oficinas e vivências. Este artigo pretende debater brevemente algumas questões surgidas durante a realização das Oficinas de Criação e Edição de Podcasts com os jovens da ONG Ser Cidadão. Há sempre visitas de pesquisadores e visitantes externos à área de documentos sonoros do Arquivo Nacional e é um desafio apresentar o universo sonoro como algo importante em si, e não submerso no conceito guarda-chuva de “audiovisual”. Com a oficina está voltada a esse público específico – jovens que nasceram dentro do universo de escuta digital e que pertencem a um tempo amplamente visual –, certas questões vieram à tona: Quais histórias se sentem autorizados a contar? Sentem interdições na fala? Estamos conscientes de nosso afastamento em relação ao universo simbólico de jovens desta idade? Como abordar temas e conceitos da história da mídia mantendo o interesse e a atenção coletiva nas atividades? Como buscamos uma aproximação? São algumas das questões que pretendemos abordar.

Palavras-chave: Documentos Sonoros; Educação; Arquivologia; História da Mídia; Podcast.

1. Introdução

Vivemos, no século XX e neste início do século XXI, a primazia midiática do audiovisual. Isso não é novidade; é mantra repetido em nossos congressos e papos, dos mais acadêmicos aos mais informais. No campo arquivístico, porém, cabe visibilizar algo que essa repetição esconde: sob o guarda-chuva do conceito de audiovisual, costumamos encontrar submerso, um pouco fora do lugar, outro gênero, outra ontologia, outro saber, que é o do universo sonoro. Quando caminhando lado a lado, como se igualado a seus antípodas, perde sua identidade e seu devido tratamento como documento de arquivo específico.

Não raro, por falta de pessoal especializado ou por adotarem para si uma visão fácil, porém errônea, das tipologias de gênero, as instituições públicas e privadas de guarda adotam essa concepção do som como subuniverso do audiovisual. Aqui, trataremos de evitá-la e abordar o som em suas devidas especificidades.

Há literatura recente que recupera, em meio às metáforas visuais do presente, uma arqueologia do surgimento dos estudos acústicos e sonoros. Para além da história tecnológica da reprodução sonora, há uma história cultural, voltada para a vontade humana de se comunicar, que motivou parte deste trabalho. A grande quebra de paradigmas, da qual vivemos ainda hoje as consequências, se deu no contexto do Iluminismo (palavra que carrega uma metáfora visual, cujo radical provém de “luz”, “iluminar”). O discurso filosófico geral sobre o som, grosso modo, era, até meados do século XVIII, bastante calcado nas categorias da música e da voz, na emissão sonora e nas características da voz ou instrumento, com base no conhecimento religioso sobre o verbo e as teorias – plenas de metáforas espaciais e visuais – da música sacra. Tudo que fugisse disso era ruído, fora da ordem, dessacralizado.

A mudança de paradigma se dá, obviamente, aos poucos, mas aponta para o afastamento do conhecimento teocrático, dogmático, e a aproximação com o entendimento do som em si, como objeto de estudo amplo e pormenorizado, em que música, voz, escuta, ruído se inserem. É dessa época, final do século XVIII, a adoção na medicina de uma proximidade maior entre médico e paciente, mediante a introdução do uso de objetos, como o estetoscópio, em que auscultar (ou escutar) o paciente se torna necessário, imprescindível, destronando a arrogante observação feita de longe, sem contato, sem troca. É também a partir do estudo da acústica que se caminha para a captação do som, primeiro, em formato de representação gráfica – por exemplo, a invenção do fonográfo, em 1857, por Édouard-León Scott de Martinville, como uma tentativa de automatizar a taquigrafia, criar uma imagem do som – e, posteriormente, a gravação e a consequente reprodução de sons gravados. A partir daí, segue uma grande história, recheada de pequenas histórias, cujo substrato são os desejos humanos de comunicação.

Outro exemplo mais contemporâneo do uso do som em nossa vida comum que não costumamos reparar no campo da medicina é o uso disseminado de exames de ultrassom e de ressonância magnética, fruto de um entendimento do som em suas propriedades últimas. Na física, o uso do som como medida (velocidade do som); na geografia e nas políticas urbanas, o radar e o sonar como artefatos da geolocalização; no esporte, o som como forma de comunicação rápida entre o árbitro de campo e o VAR, a ponto de serem demandados pela justiça desportiva, no caso de discordâncias por decisões arbitrais, os arquivos provenientes dessas conversas; na política recente, os vazamentos de gravações constrangedoras com figurões nacionais negociando nossas condições de vida. No dia a dia, é por meio dos aplicativos de mensagem que boa parte do país se comunica. Se há amplo uso de texto em determinadas classes, o uso amplamente popular é marcado pelas mensagens de áudio, como exemplificado magistralmente no filme “Bacurau” (2019), em que todos, em uma comunidade imaginária localizada no interior do país, utilizam celulares e sistemas precários de som como forma de segurança e comunicação comunitária. Se a arte indica caminhos, este da vida permeada por pequenos e grandes eventos sonoros é um que a realidade já aponta há tempos.

No Arquivo Nacional, há uma equipe que se dedica a digitalizar e tratar os documentos sonoros: a Ilha de Edição de Som. Tais documentos, apesar de representarem a menor parcela documental da instituição em termos absolutos, constituem um patrimônio bastante rico e diversificado, composto por fundos arquivísticos públicos e privados, em que se encontram jingles, discursos, gravações de rádio, radionovelas e música popular e erudita, dentre outros. Quanto aos suportes, são discos de vinil e goma-laca, fitas-rolô, k7, MD e DATs. A equipe também desenvolve, como forma de difusão do acervo, dois programas disseminados em plataforma online de áudio: o “Áudio em Foco” e o podcast “Pó de Arquivo”. Sua concepção, seu desenvolvimento e as questões enfrentadas no processo de realização foram o pontapé inicial para parte das reflexões que seguem.

Neste artigo, pretende-se fazer um relato da experiência sobre a oficina de produção de conteúdo sonoro desenvolvida pelos técnicos da equipe da Ilha de Edição de Som com jovens estudantes cariocas. Diante do estranhamento desses jovens com as diversas tecnologias, algumas bem antigas, de gravação e reprodução sonora que possuímos na Ilha de Som, seguiram-se o deslumbramento e a familiaridade, possibilitados pela mediação dos profissionais. Ainda que as tecnologias mudem com o passar do tempo, as vontades e os desejos de se comunicar persistem. Procuramos, ao longo da oficina, percorrer caminhos no sentido de mostrar que o universo sonoro, mais do que uma realidade distante ou apenas institucional, faz parte do cotidiano desses estudantes.

2. Encontro entre a ONG Ser Cidadão e servidores do Arquivo Nacional: a escuta e suas possibilidades para a sensibilização de grupos de jovens estudantes

A parceria entre o Arquivo Nacional e a ONG Ser Cidadão se dá desde 2006, com variadas atividades acontecendo na sede de nossa instituição, situada na Praça da República, 173, região central do Rio de Janeiro. Neste primeiro momento, ressaltam-se alguns indicadores sociais dos alunos que participam do projeto: jovens de bairros periféricos da cidade do Rio de Janeiro, situados, principalmente, na faixa etária de 16 a 21 anos e, em sua maioria, autodeclarados como pretos e pardos, auferindo renda familiar até um salário mínimo (SER CIDADÃO, 2018). Apesar de o relatório da ONG apontar que 55% de seus estudantes são do gênero feminino e que 45% são do gênero masculino, a presença das mulheres nas atividades realizadas no Arquivo Nacional a presença feminina revelou-se bem mais ampla e nas oficinas, especificamente, foi total.

A ONG Ser Cidadão tem por objetivo promover uma formação voltada para a profissionalização desses jovens. Nesse viés, criou seu projeto mais recente: o Curso de Auxiliar de Administração e Arquivo, voltado para a formação profissional deste público. Além de vivências práticas, em que dois ou três alunos passam uma semana nas salas de trabalho das equipes de processamento técnico, aulas teóricas da disciplina Introdução ao Processamento Técnico de Arquivos Permanentes são oferecidas. Em 2019, foram implementadas duas oficinas: Produção de Vídeo, realizada pela Equipe da Ilha de Edição de Vídeo, e Produção de Conteúdo Sonoro, realizada pela Equipe da Ilha de Edição de Som. Este artigo focalizará esta última atividade.

Inicialmente, o nome adotado foi “Oficina de produção de podcasts”. Todavia, aos poucos, ficou claro que podcast, um formato de mídia muito específico, era um termo inadequado para designar a miríade de possibilidades de criação de conteúdo em uma oficina do tipo. Nem todos os participantes escutam ou escutaram podcasts, mas ficou claro que esta faixa etária se referencia amplamente nas formas de se comunicar dos canais de vídeo online e, sem dúvida, na linguagem radiofônica. Apesar de todo o debate sobre um iminente “fim do rádio”, este, como o samba e outras formas culturais, se é que agoniza, “agoniza, mas não morre”, como diria o poeta (AGONIZA, mas não morre, 1979).

O exercício proposto nas oficinas significou uma experiência que exigiu da equipe da Ilha de Som a necessidade de repensar suas atividades diárias. Não é novidade para os técnicos da equipe ministrar oficinas sobre os equipamentos e melhores práticas de preservação e digitalização de documentos sonoros. Entretanto, o público mais comum dessas oficinas costuma ser o de técnicos e servidores de outras instituições, públicas ou

privadas, com interesse profissional direto, ou estudantes universitários das áreas de Arquivo, História, Cinema e Ciências Sociais. Para trabalhar com adolescentes e jovens oriundos de bairros periféricos da cidade, à primeira vista, desconfiados, em sua maioria, dessa instituição de arquitetura opulenta que é o Arquivo Nacional, sistematizamos as oficinas de forma diferente, a fim de torná-las mais adequadas a este outro universo e a esta faixa etária. Elas foram realizadas na sala de trabalho da equipe, pelo período de uma semana, no sétimo andar do bloco F, com visitas a setores por toda a instituição. Dividimos a oficina em cinco partes, explicitadas a seguir:

- Conversa inicial / “quebra-gelo” – procuramos entender um pouco da vida das alunas, saber de onde vêm, se já tiveram contato com o que será tratado ali. É feita a apresentação mútua, em que explicamos nossa história e qual é o nosso interesse pessoal em trabalhar naquele setor específico. Perguntamos sobre os porquês do interesse na oficina ou se chegaram ali por uma contingência das vagas. É neste momento que, por vezes, nos deparamos com o desinteresse ou desconhecimento em relação ao tema, por entenderem arquivo e documentação sonora como algo distante, calcado em uma cultura que não a sua. Buscamos fazer este contato inicial tendo em mente a relação desses jovens com os apetrechos que utilizam para escutar música ou ouvir áudio em geral (em regra, os telefones celulares). São jovens que pouco ou nenhum contato direto tiveram com equipamentos analógicos de reprodução sonora. Buscamos trazer um pouco de estranhamento em relação à tecnologia, estimulando o debate da relação dos pais e parentes mais velhos com os mesmos temas. A materialidade dos suportes se referencia na trajetória dos parentes: “Meu avô ouvia disco”, “Minha mãe tinha cassete”, “Minha tia coleciona cd”, “Meu tio é músico e tem aparelhos em casa”. O equipamento da Ilha de Edição de Som, com aparelhos para tocar discos, cds, k7, DATs, MDs e gramofone, chama atenção como uma grande novidade trazida diretamente do passado.

- Breve introdução sobre escuta e história do som, equipamentos e mídias – procuramos historicizar os equipamentos que mostramos, continuando a referência aos parentes: “Este, provavelmente, seu pai mexeu”, “Este é da época dos avós”, “Esse foi antes dos avós”. Procuramos trazer algumas datas, apenas para um entendimento mais aproximado de como se escuta hoje e como se escutava em épocas passadas, pensando em gerações. Tentamos imaginar, por exemplo, alguém que, vivendo em 1850 e gostando de uma música apreciada na apresentação de uma banda musical em sua cidade, poderia passar o resto de sua vida sem conseguir escutá-la novamente por não existirem meios de gravação e reprodução em massa. Também é um bom exercício de grupo pensar em como se darão as futuras alterações nas formas como escutaremos o que produzimos enquanto sociedade.

- Procedimentos e estratégias sobre produção de conteúdo – debatemos sobre os assuntos trazidos pelas participantes e a possibilidade de produzir podcasts ou outro tipo de conteúdo sobre estes temas. Aqui, quase sempre, há um impasse: ou surgem temas da área de Arquivo que soam distantes, e temos que apresentá-los da forma a mais palpável possível (sem ignorar os conceitos acadêmicos e arquivísticos, mas sabendo deixá-los na sombra, quando necessário), ou surgem temas propostos por meio de brincadeira ou piada, como biografia de cantoras famosas, séries audiovisuais, quadrinhos ou sotaques, temas que são possíveis e interessantes. Quando percebem, com respaldo em nossa aprovação, que determinado assunto pode render tema para nosso trabalho para além da piada inicial, a partir daí começa a mediação no sentido de valorizar a vivência e a percepção de mundo destas jovens.

- Elaboração do projeto de podcast ou produto sonoro – as participantes devem escrever um projeto em papel ou no computador contendo as fases a serem cumpridas: roteiros, entrevistas, entrevistados, local das entrevistas, equipamento a ser utilizado e indicação de quem do grupo executará qual papel. Procuramos estimular as mais tímidas a gravarem as locuções, desnaturalizando os argumentos de “Tenho voz feia”, “Gaguejo”, “Fico travada”. É importante frisar, aliás, que estas jovens, e também nós, não tão jovens, gravamos e reproduzimos sons diariamente (inclusive durante as aulas, o que pode ser abordado com eles, pela possibilidade de evidenciar que não é banal a experiência cotidiana que elas já têm em gravar suas próprias vozes). Muitas vezes, realizamos breves exercícios vocais na própria sala e algumas técnicas de gravação em microfone, mesmo que do celular, entendendo a direcionalidade da voz e do aparelho que grava. Fazemos, junto com as alunas, o exercício de fechar os olhos e descrever os sons ao redor, do mais próximo ao mais longínquo, de forma que tenhamos todos uma noção, debatida coletivamente, do ambiente acústico no qual nos encontramos e que utilizaremos para gravar. Escolhemos ambientes mais propícios à gravação dos materiais, com menos reverberação ou sons incidentais, ou pensamos se os sons incidentais são importantes e podem ficar no produto final (como seria o caso de uma gravação hipotética com um ambientalista, em que sons de floresta são escutados ao fundo, ou uma jogadora de vôlei dando entrevista em que se escutam bolas quicando no piso da quadra durante um treino).

- Realização das entrevistas, locuções e edição do material – travamos contatos com outras áreas do Arquivo Nacional. No caso do grupo que escolheu tratar do tema “Ditadura militar”, as alunas entrevistaram servidores em suas salas de trabalho que descreveram ou digitalizaram acervo da época, como o da Divisão de Censura de Diversões Públicas e da Agência Nacional, ou, mesmo, que vivenciaram a época. Houve um momento bastante impactante, em que um servidor relatou vivências pessoais sobre a

ditadura militar, inclusive com a lembrança de escutar gritos de presos durante interrogatório em delegacia anexa à antiga sede do Arquivo Nacional. O relato tão forte dos tempos de autoritarismo da ditadura militar, em contraste com o discurso tão em voga na sociedade brasileira atual, que minimiza e relativiza o uso da violência desmedida e da tortura, impactou e emocionou uma aluna, que, inclusive, no ano seguinte, veio a prestar vestibular e ser aprovada no curso de Arquivologia da Unirio. Outro grupo decidiu fazer um curto podcast sobre os gêneros documentais que existem no Arquivo Nacional. Visitaram sala por sala para entrevistar os supervisores de cada equipe, o que possibilitou o contato com vários suportes físicos e com as técnicas e equipamentos utilizados para tratamento, visualização e pequenos reparos.



Figura 1: Entrevista sobre gêneros documentais na sala da Equipe de Documentos Iconográficos

- Entrevista final, em que as participantes se apresentam, explicitam o que esperavam da oficina e relatam suas impressões sobre a experiência – como foi gravar? Observaram e superaram interdições de fala? Conseguiram pensar o próprio acervo pessoal/familiar como arquivos de família que contam histórias? Houve mudanças na percepção do que é um arquivo, documento e perceberam relações disto com suas vidas? Por este motivo, não fizemos essas entrevistas, gravadas pelo celular, no início das atividades, mas sim no final. Isso, para que nós e elas percebêssemos a ação da autonomia criativa exercida durante a oficina.

Considerações finais

A oficina foi extremamente positiva para os técnicos, na medida em que nos possibilitou repensar a produção de conhecimento no âmbito desta

instituição arquivística federal, que não é, em termos geográficos e sociais, litorânea nem faz parte dos aparelhos culturais de um corredor cultural à beira mar voltado para a visitação turística. O Arquivo Nacional está sediado no coração do centro do Rio de Janeiro, a estação de trens da Central do Brasil, e deve pensar, também ali, em sua relação com o entorno. Caso queira ser moderna, aberta e socialmente referenciada, deve se abrir à sociedade e a suas demandas, não apenas aos pesquisadores acadêmicos nem apenas às pesquisas de imagens (segundo relatório interno, minoria das consultas no Arquivo Nacional), mas também ao público de escolas, das comunidades ao redor e do cidadão que procura, por intermédio das instituições federais, garantir seu direito à informação e, também, a uma ampla formação cultural.

Para as jovens, vislumbrou-se um espaço em que se sentiram valorizadas. Puderam produzir algo próprio. A timidez era comum, mas foram incentivadas a participar ativamente. Muitas vezes, neste processo, diante da dificuldade de manter uma retórica formal nas gravações da oficina, sentiam-se desautorizadas, desanimadas. Sentiam as interdições sobre sua própria criatividade e autonomia: O que falar? Como falar? Isso também procuramos debater. Por que as interdições? Por que a fala precisa ser formal? Quais assuntos são importantes para se produzir conteúdo e quais não são? São debates importantes, que estimulam a percepção de suas próprias criatividade e subjetividades, que tiveram, pelo menos durante as semanas do período relatado, a acolhida no Arquivo Nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGONIZA, mas não morre. Intérprete: Nelson Sargento. 1979.

SER CIDADÃO. **Atividades 2018 Ser Cidadão**. 2018. Disponível em: https://0e89a0d4-ae7d-4a78-b094-b4426ce2db63.filesusr.com/ugd/d29201_16d8fffdaf0746e1ab872ad4218a30f6.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

DESCREVENDO DOCUMENTOS DE ARQUIVO: Uma experiência com educandos do Curso de Auxiliar de Administração e Arquivo, promovido pela ONG Ser Cidadão, no Arquivo Nacional

REYES, ANA CAROLINA (1); TORRES, ALINE CAMARGO (2)

1. Arquivo Nacional. Equipe de Processamento Técnico de Documentos Audiovisuais, Sonoros e Musicais
Praça da República, 173 – Rio de Janeiro – 20211-350
ana.carolina@an.gov.br
2. Arquivo Nacional. Equipe de Processamento Técnico de Documentos Audiovisuais, Sonoros e Musicais
aline@an.gov.br

RESUMO

Desde 2017, o currículo do Curso de Auxiliar de Administração, promovido pela organização não governamental Ser Cidadão, nas dependências do Arquivo Nacional, no Rio de Janeiro, passou a incorporar um módulo voltado aos arquivos, em que os educandos aprendem com os técnicos do Arquivo Nacional, por meio de aulas teóricas e vivências, noções básicas da área: ética, gestão, conservação e processamento técnico. No âmbito dos arquivos permanentes, um dos exercícios realizados com os educandos consiste em descrever documentos. Embora se trate de uma atividade complexa, que, a rigor, foge do escopo de um curso que pretende formar profissionais de nível auxiliar, constitui-se em uma oportunidade para apresentar exemplos do acervo custodiado pela instituição. Discute-se com os educandos a importância dos arquivos para a história, a cultura, a identidade e a memória. Os exercícios de descrição costumam resultar em discussões sobre a ideia de contexto, uma noção central no campo dos arquivos. Busca-se mostrar aos educandos que os documentos precisam ser entendidos no contexto histórico em que foram produzidos. No entanto, os olhares que se lançam a esses documentos são os de hoje, impregnados, cultural, política e ideologicamente, de questões da contemporaneidade. Passado, presente e futuro se misturam nos arquivos. O artigo tem por objetivo mostrar os resultados desses exercícios, colocando em perspectiva as diversas temporalidades que se articulam nas leituras e nas representações dos documentos pelos educandos.

Palavras-chave: Arquivo Nacional (Brasil); Ser Cidadão (organização não governamental); Descrição Arquivística; Educação em Arquivos; Juventude.

1. Introdução

Parece ser ampla e devidamente difundida a ideia de que os arquivos históricos guardam resquícios do passado, sendo importantes para que as sociedades possam conhecer suas origens e construir seu futuro. As instituições arquivísticas ocupam, portanto, em regra, o lugar de ponte entre o passado e o futuro. Permitir o trânsito de saberes entre temporalidades distintas seria, dessa forma, um dos valores principais dessas instituições. Todas as ações técnicas e políticas empreendidas no presente pelos arquivos teriam, assim, a função de estabelecer elos entre o vivido e o porvir. No entanto, pouco se discute sobre o presente nos arquivos. Ainda aparece de forma opaca para a sociedade em geral o fato de que as instituições arquivísticas são também espaços de poder, inseridos nas disputas contemporâneas por representatividade social e pela validação de chaves de interpretação do passado. As políticas de aquisição de acervos, o processamento técnico do acervo custodiado, as ações voltadas à sua difusão, todas essas etapas do trabalho em arquivos desenvolvidas no tempo presente terão impacto direto no campo historiográfico.

Os arquivos históricos que temos hoje resultam de decisões marcadamente políticas, tomadas em contextos específicos. Estamos, também hoje, a todo o momento, tomando decisões que afetarão os arquivos do futuro. No meio acadêmico, tal discussão ganha cada vez mais força, mas no interior das instituições arquivísticas ainda é fraca, prevalecendo a ideia de que a melhor prática no campo dos arquivos a ser adotada por técnicos e gestores é a da invisibilidade, como se os arquivos contivessem em si mesmos sua própria história e sua própria lógica, apenas resgatadas pelas instituições, sem interferências dos sujeitos do processo.

Uma sociedade mais consciente de sua própria história não pode desconsiderar essa questão. Educação e arquivos devem andar de mãos dadas. A relação entre esses dois campos resulta tanto na formação de profissionais com excelência técnica e consciência ética quanto na formação de cidadãos que possam reconhecer a importância das instituições arquivísticas, questionar suas políticas e reivindicar o direito de também fazerem parte da história do país.

No Arquivo Nacional (AN), algumas iniciativas vêm sendo promovidas no intuito de aproximar instituição e sociedade. Uma experiência educativa importante, que deu origem às reflexões que serão apresentadas a seguir, é a que ocorre no AN contemplando jovens educandos da organização não governamental (ONG) Ser Cidadão.

Os educandos do Curso de Auxiliar de Administração e Arquivo, promovido pela ONG Ser Cidadão, participam de diversas atividades teóricas e práticas, orientados pelos técnicos do AN. Discutiremos aqui os exercícios de

descrição arquivística realizados com os educandos, no âmbito da introdução ao processamento técnico de arquivos permanentes (ou “históricos”, como também costumam ser conhecidos). Serão abordados: o reconhecimento da dimensão subjetiva do trabalho de descrição arquivística e a busca pela objetividade; os efeitos da descrição arquivística nas possibilidades de pesquisa; as estratégias de tradução de um conteúdo complexo para educandos jovens e sem experiência profissional; as ações de educação em arquivos como oportunidade de formação não apenas dos educandos, mas também dos técnicos da instituição.

2. Curso de Auxiliar de Administração e Arquivo: parceria entre o Arquivo Nacional e a organização não governamental Ser Cidadão

O AN firmou, em 2004, um convênio com a ONG Ser Cidadão, que se estende até os dias de hoje. Naquela ocasião, começou a ser oferecido o curso semestral de Auxiliar de Administração, promovido pela ONG e realizado nas dependências do AN. A partir de 2017, o curso passou a incorporar o módulo de Arquivo, passando a denominar-se “Curso de Auxiliar de Administração e Arquivo”. A ideia era integrar o curso e, também, os educandos à instituição que os acolhia. O projeto é coordenado, no Arquivo Nacional, pela Equipe de Educação em Arquivos, que faz a mediação com a equipe da ONG Ser Cidadão.

Com a reformatação do curso, os educandos, além de terem aulas teóricas com os técnicos do Arquivo Nacional, passaram a conhecer os trabalhos desenvolvidos e o acervo do AN, a partir de vivências em cada setor, desenvolvendo, inclusive, projetos, como a criação de podcasts a partir dos documentos sonoros sob a guarda da instituição. Esta experiência parece permitir aos jovens envolvidos a ampliação dos horizontes, não apenas pelos conteúdos aprendidos nas aulas e oficinas e pelos trabalhos desenvolvidos, mas também pela ocupação de um espaço público no centro da cidade, como é o Arquivo Nacional. É preciso considerar que se trata de jovens entre 16 e 24 anos, majoritariamente mulheres e negros, oriundos de bairros pobres do Rio de Janeiro.

Para nós, técnicos do Arquivo Nacional que participamos do projeto, é extremamente enriquecedor socializar, discutir e revisitar as nossas práticas com outros olhos. Para essa instituição, mais que centenária, ter suas portas abertas para essa experiência é poder cumprir de forma mais ampla sua função social. Relembrando a fala de Walter Kohan na conferência de abertura do IV Simpósio Arquivos e Educação, evento em que apresentamos este trabalho, trata-se de fazer do arquivo algo mais, sem que ele deixe de ser um arquivo.

As aulas teóricas do curso são divididas em disciplinas, como: Gestão, Conservação de Documentos e Introdução ao Processamento Técnico de Arquivos Permanentes. A experiência que analisamos neste artigo diz respeito à disciplina Introdução ao Processamento Técnico de Arquivos Permanentes, ministrada por técnicos de diferentes equipes do Arquivo Nacional dedicadas à atividade. Suas aulas foram organizadas da seguinte forma: uma aula introdutória, com conceitos básicos sobre processamento técnico; aulas específicas sobre processamento técnico de distintos gêneros documentais (audiovisuais, cartográficos, iconográficos, sonoros e textuais); e uma aula final, em que a equipe se reuniu para fazer com a turma um exercício sobre arranjo documental.

3. Descrição arquivística de documentos audiovisuais

Trataremos de forma específica as aulas sobre processamento técnico de documentos audiovisuais, nossa área de atuação no Arquivo Nacional, à qual também nos dedicamos no âmbito do referido curso. É preciso considerar que, quando nos colocamos na função de educadoras, o conhecimento técnico que acumulamos na prática profissional não é transferido de forma automática. Precisamos, previamente, refletir sobre essa prática e sistematizá-la, de forma a permitir a troca com os educandos. Isso não é simples, nem mesmo quando nos vemos diante de turmas de estudantes universitários, primeiramente, porque a prática docente não faz parte de nosso cotidiano profissional na instituição arquivística, ainda que alguns de nós possuíssem experiência docente adquirida fora da instituição.

No caso específico do Curso de Auxiliar de Administração e Arquivo, defrontamo-nos com alguns desafios extras, como trabalhar com alguns conceitos e noções centrais da Arquivologia (documento arquivístico, arquivo permanente, contexto de produção e metadados descritivos) em um curto espaço de tempo, de forma a fazer sentido para educandos tão jovens e sem experiência na área, sendo que muitos sequer haviam concluído o ensino médio. Por isso, buscamos dar aulas mais práticas, em que o conteúdo teórico era apresentado a partir de exercícios, como os de descrição arquivística. Além disso, para os exercícios, buscamos selecionar documentos que dialogassem com aquilo que supúnhamos ser os interesses e as experiências de vida desses jovens, de forma a atrair a atenção da turma.

Os exercícios de descrição arquivística, certamente, fogem ao escopo de um curso de formação de nível auxiliar. A descrição é uma tarefa complexa, desempenhada por profissionais de nível superior, que devem conhecer e respeitar as normas internacionais da área. No entanto, acreditamos que os exercícios sejam uma oportunidade de construir com os educandos uma visão mais geral sobre o acervo do AN e de fomentar a consciência sobre a importância dos arquivos para a sociedade - além, claro, de servirem como

estratégia para o cumprimento do conteúdo básico proposto. Assim, nossa intenção foi contribuir para a formação não apenas profissional como também cidadã dos jovens. Todos os profissionais que atuam em uma instituição ou serviço arquivístico devem ter consciência do valor dos arquivos e dos documentos, mesmo o profissional que apenas transporta as caixas que os contêm, para que possa fazê-lo com o devido zelo.

Outro desafio que tivemos foi o de privilegiar um olhar técnico diante das imagens exibidas, que não é o mesmo de quem vai ao cinema, mas é aquele voltado a responder a algumas questões: O que é o documento? Quando e onde foi feito, por quem e para que finalidade? Sobre o que trata? Como não nos deixarmos levar pelo que vemos, buscando enxergar o que está por trás dos documentos? Como afastar desse olhar nossas impressões pessoais e os pré-julgamentos? Reconhecer a noção de contexto histórico a partir da análise dos documentos causou sempre estranhamento nas turmas, mas também muito interesse.

A dinâmica que utilizamos, inspirada nos cursos de elaboração de resumos ministrados pelo professor Eduardo Coelho na Fundação Casa de Rui Barbosa, contemplou duas partes. Na primeira parte da aula, conversamos sobre os objetivos do processamento técnico e da descrição arquivística, cuja função principal é tornar o documento acessível, por meio de um instrumento de pesquisa; assistimos juntos aos documentos audiovisuais que seriam descritos, contextualizando-os minimamente; depois da projeção, individualmente ou em grupo (a dinâmica variou para cada turma), solicitamos que fossem feitos resumos do documento, propondo campos como local, data, autor e especificação do conteúdo. Durante o intervalo para a refeição, digitamos as descrições feitas pelos educandos (sem identificar a autoria do texto) e montamos uma apresentação em slides. Na segunda parte, projetamos cada descrição, discutindo com a turma os pontos principais de cada texto. Não nos ativemos a questões ortográficas ou gramaticais, apesar de fundamentais para a prática profissional, pois o objetivo era trabalhar o olhar dos educandos em relação aos documentos (inclusive a leitura crítica dos textos produzidos pelos colegas). Por isso, qualquer observação que pudesse constrangê-los foi evitada.

4. Descrevendo a entrevista de Luiz Inácio Lula da Silva realizada no Programa Flávio Cavalcanti

Este documento faz parte do fundo TV Tupi, primeira emissora de televisão do País. Uma parcela do conjunto documental produzido pela entidade, de natureza privada, foi doada ao Arquivo Nacional, em 1986, com nova remessa em 2005. O documento que usamos para promover um dos exercícios de descrição integra a série Programas de Televisão, composta por mais de 800 fitas videomagnéticas quadruplex. A entrevista de Lula a

Flávio Cavalcanti, que fez parte do bloco do programa intitulado “Flávio Confidencial”, foi concedida em 1979.



Figura 1: Programa Flávio Cavalcanti, digitalizado em 2016 pela TV Record para especial sobre o apresentador.

Os exercícios de descrição aqui abordados foram realizados entre 2018 e 2019, período de intensa polarização no País entre apoiadores e detratores de Lula, que, inclusive, encontrava-se preso naquele momento. A questão era pauta de todos os noticiários no País. Era difícil encontrar quem se mantivesse isento diante das discussões políticas então correntes. Nesse sentido, ao selecionar esta entrevista para análise com os educandos, pretendíamos, em primeiro lugar, promover a construção de um conhecimento teórico sobre arquivos a partir de um assunto que fazia parte do cotidiano desses jovens. Além disso, julgamos que o documento nos permitiria discutir com eles noções muito caras tanto à Arquivologia quanto à História: contexto, interpretação, subjetividade e objetividade.

Como olhar para o Lula de 1979 sem se guiar pelas paixões de 2018-19? Como construir com os educandos a noção de que são contextos históricos distintos? Como reconhecer as lentes ideológicas com as quais olhamos a realidade (no caso, os documentos arquivísticos)? Como evitar que elas guiem a análise e a representação que faremos desses documentos? Como frear as interpretações, buscando a objetividade (e sabendo da impossibilidade de alcançá-la plenamente) na leitura dos documentos? São questões que nos colocamos em nossa prática profissional, e que entendemos importantes de serem discutidas com as turmas. Os termos da discussão certamente foram outros, dado o perfil das turmas (idade e nível de formação), mas essas ideias centrais estiveram presentes durante os exercícios.

É interessante notar como quase todas as descrições elaboradas nas aulas se referem ao documento como “entrevista do ex-presidente Lula”. Isso nos parece evidenciar como não é simples a compreensão de que se trata de períodos históricos distintos. Essa consciência não está dada; ela precisa ser construída com os educandos e, uma vez construída, provavelmente, servirá para a análise de diversos outros textos com os quais esses jovens se deparem ao longo da vida. Durante a discussão, buscamos promover a compreensão de que aquela pessoa entrevistada não era o ex-presidente. Lula só se tornaria presidente da República mais de vinte anos depois daquela entrevista. O que propusemos a esses educandos foi que fizessem

Ser didação

Discussão 16/05/18

É uma entrevista do ex presidente Lula na TV Turpi com a entrevistadora Flávia Cavalcante, onde ela estava conversando sobre política e a Flávia Cavalcante abordava o presidente Lula com perguntas comprometedoras

uma viagem no tempo, para tentar entender o documento no contexto em que ele foi produzido.

Figura 2: Descrição elaborada por educando do curso de Auxiliar de Administração e Arquivo.

Durante a entrevista, Lula se refere à criação de um partido político pela classe trabalhadora, tratando das diretrizes que, esperava ele em 1979, deveriam nortear a atuação desse partido. Cabe lembrar que naquele momento o Partido dos Trabalhadores (PT) ainda não havia sido fundado. No entanto, os textos elaborados durante o exercício, quando tratavam desse ponto da entrevista, fizeram muitas referências ao PT. Procuramos, mais uma vez, incentivar um deslocamento temporal por parte dos educandos. Naquele momento, em 1979, o PT estava ainda em fase de gestação. Sua fundação só aconteceria no ano seguinte, em 1980. Não poderíamos entender o discurso de Lula sobre a criação de um partido, em 1979, a partir do que se sabia em 2018-19 em relação à trajetória do PT.

Muitos juízos de valor acerca da trajetória de Lula e do PT apareceram nas descrições. Em uma delas (uma das poucas em que Lula não é identificado

como “ex-presidente”), consta: “Primeiras entrevistas do líder sindical Luiz Inácio em sua forma original de militância”. Curioso notar como sequer o nome “Lula” aparece nessa descrição, talvez por uma incerteza quanto ao fato de já ser adotado naquela época. Ainda assim, o texto faz referência a uma “forma original de militância”, deixando entrever como o olhar desse jovem, mesmo consciente do papel político de Lula naquele momento (líder sindical), é guiado pelo que se sabe de sua trajetória posterior, indicando que houve uma modificação na forma de militância, que teria deixado de ser “original” com o passar do tempo.

A atuação de Flávio Cavalcanti também foi objeto de interpretação. Em uma das descrições, consta: “É uma entrevista do ex-presidente Lula na TV Tupi com o entrevistador Flávio Cavalcanti, onde estavam conversando sobre política e o Flávio Cavalcanti *alfinetava* o presidente Lula com perguntas *comprometedoras*”. Interessante notar também como o “ex-presidente” acaba virando “presidente” ao longo dessa descrição. Os termos destacados deixam evidente a percepção pessoal do educando acerca do conteúdo do documento, sem que uma eventual intenção de ferir ou constranger o entrevistado estivesse necessariamente presente na entrevista. Buscamos mostrar como esse é o tipo de análise que está no campo da interpretação. Explicamos que adjetivos devem ser evitados na descrição arquivística. Adjetivar, de maneira geral, equivale a dar uma opinião. Adjetivos têm a função de conferir atributos aos substantivos, servindo como espaços de expressão subjetiva.

O esforço da descrição consiste em reconhecer que essa dimensão subjetiva existe e, ao mesmo tempo, tentar controlá-la. Sabemos que o olhar técnico deve ser o mais neutro e isento possível, mas sabemos também que a neutralidade em arquivos é um objetivo inalcançável. Não conseguimos nos livrar do nosso próprio tempo. Nosso olhar é impregnado pela nossa formação, nossas memórias, nossos afetos, nosso posicionamento ideológico. O exercício realizado com as turmas do curso de Auxiliar de Administração e Arquivo consistiu, em última instância, em reconhecer em nós a tendência a interpretar o que vemos, mas, simultaneamente, tentar produzir textos descritivos que se aproximem tanto quanto possível de uma objetividade científica. É esse também nosso exercício cotidiano no processamento técnico do acervo custodiado pelo Arquivo Nacional.

5. Descrevendo o curta-metragem *Vam’ pra Disnelândia* (1986), de Nelson Xavier

O segundo documento utilizado na atividade envolvendo a descrição com os educandos foi o curta-metragem *Vam’ pra Disnelândia*. Com roteiro e direção de Nelson Xavier, o filme é um documentário sobre o cotidiano de meninos em situação de rua na cidade do Rio de Janeiro.



Figura 3: Cena do filme *Vam' pra Disnelândia*, na Central do Brasil (Rio de Janeiro, RJ).

O Arquivo Nacional possui uma cópia em película e uma fita VHS desse filme, que faz parte do acervo da Fundação Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (FCBIA), instituição que herdou as funções e também a documentação da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). É um acervo de natureza pública, recolhido ao AN quando a FCBIA foi extinta em 1995.

A série Filmes é dividida em duas subséries: Produção Institucional, que reúne filmes e programas produzidos pela FCBIA; e Produção de Terceiros, compreendendo as produções acumuladas pelo órgão. O filme *Vam' pra Disnelândia* integra a subsérie Produção de Terceiros. Como não nos debruçamos sobre a documentação textual do acervo da FCBIA, não sabemos se o filme foi exibido para os internos da instituição ou se ela apenas recebeu uma cópia, por ser mencionada no documentário.

A decisão de exibir esse filme para os educandos também se pautou pela busca de um assunto que dialogasse com o universo dos jovens e que pudesse também despertar, além de seu interesse, um olhar crítico sobre a sociedade em que vivemos. Aqui também pudemos discutir as noções de contexto, interpretação, subjetividade e objetividade e o quanto nossos olhares, muitas vezes, são carregados de pré-julgamentos e juízos de valor.

É importante destacar que algumas descrições produzidas pelos educandos mencionam que os meninos de rua retratados no filme sofriam “tortura” quando levados à Divisão de Segurança e Proteção ao Menor (DSPM). O termo escolhido refere-se a uma passagem do filme em que o entrevistador, conversando com os meninos na rua, pergunta sobre o

tratamento que recebiam na DSPM. Um dos meninos comenta: “Se eles pegam você de vadiagem, perambulando pela rua, fazem você ficar uma hora com um livro, de mais de 50 matérias, com o braço esticado, em cima da palma da sua mão”, complementando que, se o livro cair, levam ‘uma surra, um pau ‘brabo”.

O documento áudio visual, "Vam pra Dismelândia" dirigido por Nelson Xavier na cidade do Rio de Janeiro, retrata a realidade vivida por menores de idade moradores de rua e seus modos de sobrevivência. São apresentados relatos de testemunha feitos pela Delegacia de Proteção e Segurança ao menor, e também questionamentos de que espem do Brasil. Pode se observar no filme situações nas quais são vistos tais menores lutando ou comendo infrações diariamente, como também há momentos nos quais são ajudados por cidadãos.

Figura 4: Descrição elaborada por educando do curso de Auxiliar de Administração e Arquivo.

Essa discussão rendeu profundas reflexões, não apenas com os jovens educandos, como entre as profissionais envolvidas com a atividade e o trabalho de descrição arquivística no Arquivo Nacional. Ainda que exista uma lei definindo os crimes de tortura (Lei 9.455, de 7 de abril de 1997) e que essa situação mostrada no documentário se enquadre na definição legal de tortura, na descrição que o corpo técnico do AN fez do documento, anos antes da atividade com os educandos, não aparece o termo tortura. Isso foi tema de grande debate entre os técnicos à época, tendo prevalecido a visão de que não cabia a utilização do termo. Com base no documento, não poderíamos afirmar que a prática de fato acontecia, mas poderíamos, sim, dizer que ela aparece nos relatos feitos pelos meninos. Ficam alguns questionamentos para reflexão: Por que esses jovens educandos, que vêm de famílias pobres, de periferias, enxergam a tortura, e nós, técnicos do AN, não enxergamos? Será que não estamos olhando o documento de uma perspectiva política e ideológica que, em última instância, corrobora esse tipo de prática?

A partir desse exemplo, buscamos refletir com os educandos: De que maneira a opção por utilizar certos termos em uma descrição documental, bem como a de não utilizar outros, pode ter impacto direto nas possibilidades de pesquisa oferecidas às pessoas interessadas em consultar um arquivo? No caso do documento em análise, um pesquisador em busca do tema “Tortura”

não conseguirá acessar esse filme, a não ser que realize a pesquisa por outros termos afins. Com esse exemplo, a discussão, a princípio abstrata, quanto à importância do trabalho do profissional de arquivo em tornar acessíveis à população os acervos sob a guarda da instituição em que trabalha, pôde ganhar concretude, e o conhecimento dali surgido, significância.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca a relação dialética entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Segundo Freire,

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem **formar** é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (2020, p. 25, grifo do autor)

No momento em que passamos a exercer a função de “educadoras”, com essa oportunidade de participar da formação dos educandos do Curso de Auxiliar de Administração e Arquivo, passamos a refletir sobre a nossa prática a partir de um novo ponto de vista. Ao mesmo tempo em que reelaboramos conceitos, definições e teorias do campo dos arquivos, produzindo um conhecimento novo a ser compartilhado com os jovens educandos, somos também instigadas pelos seus olhares e questionamentos e ganhamos mais uma oportunidade: a de nos formar a nós mesmas, ampliando nosso repertório analítico em relação ao nosso trabalho.

Merecem ser mencionados outros dois trechos das descrições dos educandos bastante discutidos na aula e que impulsionaram o debate em relação à busca pela objetividade na descrição arquivística como uma bússola que deve orientar nossa prática. O primeiro é a descrição de que os meninos em situação de rua eram “menores furtando”. A questão é que, ainda que os menores possam fazer isso, no documento não aparece nenhum furto. Essa descrição seria uma interpretação do que está no documento, a partir de um olhar guiado por um preconceito. Uma das descrições chega a fazer referência a “momentos nos quais [os meninos] são ajudados por cidadãos”, indicando um olhar que enxerga os meninos de fato à margem da organização social e política do País: os cidadãos os ajudam, mas a cidadania não os engloba. O interessante foi perceber a própria turma debatendo suas produções, refazendo-as, reelaborando-as, o que foi facilitado pelo fato de não estar identificadas a autoria das descrições.

Em outro trecho, um educando registrou: “Eles [os meninos de rua] se divertiam”. Também aqui os próprios colegas de turma fizeram a crítica: “Como assim? Eles não estavam se divertindo, estavam sofrendo!”. Mais uma vez, esse exemplo remete ao campo da interpretação, que não cabe em uma descrição arquivística. Poder discutir isso com esses jovens – que as possibilidades de leitura de um documento são muito variadas e que nem sempre o que se percebe em um documento está no documento em si, mas, muitas vezes, em nós mesmos, no que queremos ver ou no que somos capazes de ver – é buscar aguçar neles a criatividade para voos maiores. Esperamos ter conseguido.

Considerações finais

Gostaríamos de retomar as ideias apresentadas pelo professor Walter Kohan na conferência de abertura do IV Simpósio de Arquivos e Educação, sobretudo a discussão acerca das distintas noções do “tempo”. Enquanto na civilização moderna geralmente emprega-se uma só palavra para significar “tempo”, os gregos antigos possuíam pelo menos três palavras: *khronos*, o tempo organizador; *kairós*, o tempo da oportunidade; e *aión*, o tempo da experiência.

Em *khronos*, o tempo é movimento, mas um movimento que não para. Trata-se, portanto, do tempo do relógio, das instituições, um tempo sucessivo, em que só existe passado e futuro. Não podemos parar esse tempo. Às vezes, queremos mudar sua aceleração, mas ele tem um ritmo próprio; segue irrefreável e é irreversível. Já o tempo *aión* é o tempo da criação, da experiência, do presente, do agora; da qualidade, e não da quantidade. É o tempo que não passa, que não se sucede, que dura.

As várias formas como nos relacionamos com o tempo afetam a maneira como nos relacionamos com o mundo e com nós mesmos. Tentamos trazer as observações do professor Kohan para pensar nosso trabalho de organizar e descrever arquivos em uma instituição como o Arquivo Nacional. Entendemos que as instituições não funcionam sem *khronos*: o tempo que organiza rotinas, com seus cronogramas, o tempo da própria história, que, com suas cronologias, determina arranjos e seriações documentais. Mas *khronos* é também perigoso e, por vezes, pode nos atropelar. Exatamente porque o trabalho em arquivos exige reflexão e pensamento crítico, ele não pode ser feito apenas em um tempo a ser medido, como as horas de trabalho e os dados de produtividade.

Se as escolhas que fazemos hoje enquanto profissionais de arquivo repercutem nos acervos que serão disponibilizados no futuro e, assim, no próprio campo historiográfico, precisamos analisá-las em profundidade. Se a maneira como descrevemos um documento é capaz de mostrá-lo ou de

ocultá-lo para a pesquisa, precisamos revisar nossas descrições, debatê-las, criticá-las. Esse processo de crítica e autocrítica, no entanto, é complexo tanto para indivíduos quanto para instituições, exigindo, por isso, empenho. Assim, o tempo aión se faz necessário.

Poder desfrutar desse tempo com os educandos da ONG Ser Cidadão, debatendo questões do processamento técnico e realizando os exercícios de descrição arquivística, tornou-se para nós um momento muito caro, em que pudemos discutir nossa própria prática nos arquivos. Mergulhamos, com as turmas, em um tempo aión. Para nós, técnicos, esta experiência educativa foi um momento em que nos deslocamos do tempo khrónos, em que deixamos um pouco de lado as metas e os indicadores do processamento técnico, para nos dedicarmos à experiência, à discussão, a um mergulho questionador na nossa prática profissional.

Agradecemos a oportunidade de poder participar da formação desses jovens, porque, no fundo, nós também nos formamos no encontro com eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DÁRIO JR., Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992297>. Acesso em: 13 set. 2020.

FLÁVIO confidencial. Entrevista de Luiz Inácio Lula da Silva realizada no Programa Flávio Cavalcanti. 1979. Código de referência: BR RJANRIO NO.0.PGV.27. Disponível em: <http://sian.an.gov.br/sianex/consulta/login.asp>. Acesso em: 12 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter. O que nos ensinam os tempos da infância. In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO SIMPÓSIO ARQUIVOS E EDUCAÇÃO, IV., 2019, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://youtu.be/iEiJ66WeAeA?list=PLQatXEugAYdfSFBDgAGWeNWPfPDJSVoxh>. Acesso em: 13 set. 2020.

VAM' pra Disnelândia. Direção: Nelson Xavier. Roteiro: Nelson Xavier. Código de referência: BR RJANRIO 0N.0.FIL,PTC.1. Disponível em: <http://sian.an.gov.br/sianex/consulta/login.asp>. Acesso em: 12 set. 2020.

A TERCEIRA IDADE VISITA A COLEÇÃO “ALBERTO LAMEGO”, OU ACHEGAS DA NÃO COINCIDÊNCIA PERFEITA DO TEMPO

FERRARI, ELLY ROZO

INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
Av. Prof. Luciano Gualberto, 78 - Cidade Universitária - São Paulo SP - 05508-010
elly.rozo@gmail.com

RESUMO

As transformações nos suportes que carregam os registros, sempre tiveram o intuito de garantir a perenidade das informações. Impregnado de *ingenio*, o desenvolvimento de técnicas e de materiais tem, para além do escrito, denotado em seus elementos constitutivos e sua materialidade um cruzamento de temporalidades: pergaminhos, papéis, tintas, impressões, imagens, gravuras, desenhos e pigmentos, aglutinantes em relação direta com a miríade de ações de atar, recortar, costurar... São múltiplas, também, as relações temporais entre guardar, dispor, descartar, apagar e destruir e entre o colecionar e o colecionador, privado e público, o privado no público e o item per si, entre outros. Estes aspectos foram abordados em uma série de oficinas dirigidas especialmente para o público frequentador da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), entre outras atividades desenvolvidas no âmbito do Programa *Exposições e Coleções Especiais* (ativo desde 2007), do Educativo do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo. Relatam-se aqui duas oficinas em particular deste Programa, realizadas em 2017 e 2018. Ambas integram a Coleção Brasileira Alberto Lamago, acervo que possui uma biblioteca de 3.750 volumes e um arquivo com 4.733 documentos, abrangendo os séculos XVI ao XIX. A seleção de volumes convida a compreender – no sentido igualmente de acolher e abarcar – a própria vivência dessas pessoas, naquilo que se costuma conceituar de “memória habitada” (Aleida Assmann), em contextos vinculadores do espaço. A primeira, de recordação ou das coleções, do tempo: percebido, sonhado ou histórico; a segunda, de suas causas e consequências (Ecléa Bosi), que pretendeu propiciar o sentido contemporâneo (Agamben) na experiência de pertencimento discrônico com livros do século XVI ao XXI.

Palavras-chave: Ação Educativa em Coleções; Coleções e Temporalidade; Oficina para a Terceira Idade.

1. Introdução

Talvez seja o caso de pontuar que, até pouco tempo atrás, os arquivos pessoais eram vistos como uma categoria à parte e, de certo modo, em escala de menor importância, por não se adequarem integralmente a um modelo de arranjo normativo usual. Pela sua natureza heterogênea e complexa, desde sua constituição (presenças e ausências de informações) até sua incorporação a uma dada instituição (instâncias de guarda, conservação, digitalização, acesso e extroversão), tornou-se imprescindível o alargamento da própria noção de arquivo no que diz respeito tanto à produção dos documentos em seus mais variados suportes quanto à ampliação de seus produtores, provocando a alteração da paisagem arquivística exigente de novas relações com a sociedade, envolvendo não apenas historiadores e arquivistas como também outros atores sociais (HEYMANN: 2012, p. 19).

Essas duas proposições – a da expansão dos suportes documentais e a da extensão da função do arquivo – desdobram-se em outros universos se considerarmos que estes conjuntos documentais podem agregar itens alheios à função primeira de ação comprobatória, tais como, objetos das mais variadas naturezas, por exemplo, obras de arte, suvenires e miudezas, algumas vezes, incompatíveis com a imagem que se poderia ter a priori de seu titular, denunciando as idiosincrasias que a memorabilia pode revelar. Assim, para enfatizar a natureza complexa desses conjuntos heterogêneos, empregarei o termo *acervos e/ou acervos pessoais* em lugar de arquivos pessoais para melhor compreender a diversidade com que a ação educativa lida.

Se, de outro lado, os atores se ampliam tanto na produção como no consumo de tais acervos, o contexto institucional também se altera drasticamente no que diz respeito tanto às práticas dos técnicos especializados quanto na urgência de atender novos públicos, donde nasceu a necessidade do profissional de educação em instituições com acervos.

Esse foi o caso do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP), fundado por Sérgio Buarque de Holanda, em 1962, com o intuito de ser um centro de pesquisa multidisciplinar, o qual, atualmente, recebe variados tipos de públicos, com uma frequência bastante significativa.

A incorporação primeira das Brasileiras Yan de Almeida Prado (1962), e, posteriormente, a Alberto Lamago, transferida da então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, atual Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da USP (1968), deu início ao acervo do Instituto. A configuração que temos hoje de áreas de salvaguarda separadas nos Serviços de Arquivo, Biblioteca e Coleção de Artes Visuais foi definida com a vinda do acervo de Mário de Andrade (1968), composto de biblioteca e arquivo, mas também de objetos resultantes de seu excepcional colecionismo de cultura brasileira,

obras de arte, móveis e instrumentos, entre outros itens, demandando novas expertises técnicas para a classificação, catalogação e armazenamento adequados.

Embora houvesse atividades de recepção a grupos, o Educativo, idealizado como um setor específico, só foi fundado em outubro de 2006, passando a constar oficialmente como uma área extensionista, respondendo pelas atividades de ação educativa do Instituto na extroversão de seus acervos, objetivando outros segmentos da comunidade, a par dos pesquisadores.

Se observarmos o histórico dos Programas do Educativo ao longo desses anos, constataremos que sua dinâmica é regida pela particularidade de sua demanda. Isso determinou a ampliação de certas atividades e a diversificação e transformação de outras, exigindo que estejamos constantemente em contato com os acervos em variadas frentes de pesquisa, para que possamos desenvolver conteúdos mais significativos nas relações construídas entre a própria experiência de vida desses visitantes e os acervos pessoais, compondo sentido em comum do conhecimento.

Uma das ações educativas que melhor demonstra esse processo é o antigo Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), hoje denominado “USP60+”, criado, em 1994, pela pesquisadora Ecléa Bosi, o qual foi incorporado, em 2010, ao já existente Programa de Atendimento à Comunidade, criado em 2007, do Educativo do IEB.

Muitos fatores têm sido decisivos desde então para a efetivação paulatina dessas atividades, sendo que a principal dizia respeito ao fato de as instalações não serem totalmente adequadas à recepção de público com necessidades especiais, em termos ergométricos, de conforto e de fluxo de locomoção no que diz respeito tanto a mobiliário e exposições quanto à atividade de observação das peças selecionadas na área destinada ao tratamento de obras. Além disso, em função da mudança do IEB da sede Colmeias para a sede Brasiliense, que se prolongou alguns anos além do previsto, acabou por provocar a não regularidade no oferecimento das oficinas.

2. A terceira idade

Por que temos que lutar pelos velhos? Porque são fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, pois, como escrevera Benjamin, só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado. O que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma ideia me inspecionada pelo nosso espírito - é alargamento das fronteiras do presente, lembrança de promessas não cumpridas. Eis por que, recuperando a

figura do cronista contra a do cientista da história, Benjamin afirma que o segundo é uma voz despencando no vazio, enquanto o primeiro crê que tudo é importante, conta e merece ser contado, pois todo dia é o último dia. E o último dia é hoje (CHAUÍ, 1994, p. 18).

Para aprofundarmos nessa nova seara, foram de fundamental importância as pesquisas realizadas por Ecléa Bosi e Aleida Assman. Tendo como base comum a obra de Maurice Halbwachs sobre as relações entre memória e história pública, elas instrumentalizaram tanto nas concepções de memória em amplo espectro quanto no estabelecimento de referências basilares sobre o campo da memória cultural, oferecendo outras perspectivas às práticas relativas à releitura como “reconstrução do passado” e à ressignificação de acervos em suas convenções de linguagem.

Bosi considera que a experiência de lembrar envolve o refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado (2009, 55). Não se constituindo apenas em prerrogativa daquele que lembra, seja idoso ou não, a pesquisadora afirma, também, a respeito de seu processo dinâmico:

A experiência da releitura é apenas um exemplo, entre muitos, da dificuldade, senão da impossibilidade de reviver o passado tal e qual, impossibilidade de que todo sujeito que lembra tem em comum com o historiador. Para este também se coloca a meta ideal de refazer, no discurso presente, acontecimentos pretéritos, o que, a rigor, exigiria [que] se tirassem dos túmulos todos os que agiram ou testemunharam os fatos a serem evocados. Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador dos acontecimentos, não lhe resta senão reconstruir, no que for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Nesse esforço exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que, involuntariamente nos obriga a avaliar (logo, a alterar) o conteúdo das memórias (BOSI, 2009, 59).

Na coincidência de lados opostos, a reconstrução, quando trabalhada em acervos pessoais, está sempre em um contínuo presente: eles se atualizam ao mesmo tempo em que são atualizadas as relações em seus variados contextos. Se considerarmos a percepção e a quantidade de informação, que refletem o resultado de uma cultura individual e coletiva, a noção temporal que se estabelece com os diversos tempos que se constituem esses acervos se torna fluida e aleatória. Um exemplo disso é a trajetória do titular, com seus percalços a partir das evidências materiais, fenômeno que o próprio titular só pôde viver na coincidência de si com o tempo coevo que passava. No entanto, nós temos conhecimento, muitas vezes, do final dessa história antes mesmo de sabermos o início. Outro ponto que há de se frisar nas atividades com

acervos é que estamos sempre mediando memória e história. Nesse sentido, o enorme desafio é pôr em evidência nas atividades educativas, a partir do contato com os objetos, que a relação temporal entre memória e lembrança/rememoração seja sensível e não nostálgica.

Aleida Assmann, em seu livro *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*, traz reflexões acerca dos complexos e controversos conceitos de memória em diversas áreas do conhecimento, para expandi-los e fundar, assim, estudos no campo da memória cultural. Elucida que “o fenômeno da memória, na variedade das suas ocorrências, não é transdisciplinar somente pelo fato de que não pode ser definido de maneira unívoca por nenhuma área; dentro de cada disciplina ele é contraditório e controverso” (ASSMANN, 2011, 20). Da mesma maneira, as atividades com o público da terceira idade não se enquadram em nenhuma disciplina ou método específico, posto serem entendidas como pertencentes ao campo da memória cultural (ambos os termos com conceituações complexas). Estas notabilizam, em sua gênese, um diferencial fundamental da educação formal e, portanto, não se caracterizam também pela cadeia operatória da transdisciplinaridade, uma vez que o produto dessa interação entre os idosos e o acervo é o próprio processo em constante atualização, ainda que estejamos em ambiente universitário. O conhecimento não é fracionado e ministrado em parcelas, porquanto o que se opera é a fratura do tempo em si (AGAMBEN, 2009), como veremos mais à frente. Não há um planejamento prévio a ser seguido à risca. Tudo dependerá da dinâmica, das vivências e das expectativas na construção das relações entre visitantes e acervo.

A partir da escolha do acervo a ser visitado, procede-se à reunião de informações pertinentes, no sentido de uma ação localizadora (mapeadora) das biografias, quer pessoais, quer objetuais, para a tessitura da contextualização da memória, que percorrem eixos reconhecíveis, como, “tradições (mnemotécnica e discurso de identidade), perspectivas (memórias cultural, coletiva e individual) e mídias (textos, imagens, lugares, bem como discursos: literatura, história, arte, psicologia, etc.)” (ASSMANN, 2011, p. 21-22).

Muitas vezes, os objetos suscitam indagações relativas às diversificadas camadas de tempo em nossos acervos. Por exemplo, quando observamos um livro do século XVII, as informações não estão disponíveis (por desconhecimento ou esquecimento) ou não são perceptíveis (por variados fatores) a um primeiro contato. Ocorrem, então, um hiato e uma simplificação daquilo que é visto: “livro antigo” (para uma conotação mais elaborada), ou “livro velho” (para uma conotação mais leve e corriqueira). Neste momento, outra distinção no campo da memória se manifesta: entre a memória cultural e a memória comunicativa. Temos ainda que levar em conta que “cada memória individual é hoje em dia cercada de um conjunto de

mídias tecnológicas de memória que borram as fronteiras entre os processos intra e extrapsíquicos” (ASSMANN, 2011, p. 24).

Albrecht Schöne alerta que o evanescimento das ligações e as possibilidades de entendimento das coisas não acontecem com o passar dos séculos, mas, sim, entre gerações:

O que se rompe no fundamento cultural e o que se perde em relação às bases de entendimento e capacidade de compreensão coletivas, comuns a diversas gerações, não dizem respeito, de modo algum, somente às grandes obras antigas. O mesmo se aplica também aos diários de nossos bisavós ou às cartas de nossas avós (SCHÖNE, apud ASSMANN, 2011, p. 17).

De outro lado, se a memória individual é cercada pelo conjunto de mídias tecnológicas, na segurança de estar tudo registrado e de acesso rápido, desaparece a necessidade da memória mnemônica. Portanto, fica relegada aos registros a tarefa de armazenar as informações a serem recordadas. A imperiosa necessidade de se estar conectado e desligado de um presente analógico não determina que estejamos no contemporâneo.

Giorgio Agamben (2009) fornece a outra chave para se pensar nas relações que produzem sensibilidades e releituras quando se está no presente. Ao se perguntar “O que é o contemporâneo?”, responde pela poesia:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado as suas pretensões e é , portanto, nesse sentido, inatual; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo.

Essa não coincidência, essa discronia, não significa, naturalmente, que o contemporâneo seja aquele que vive num outro tempo, um nostálgico (...)

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mas, precisamente, essa é ‘a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo’ (2009: 58-59).

Além do poeta, quem poderia atender tal conexão se lhe fosse dado voz?

3. Achegas sobre as visitas da terceira idade à coleção Alberto Lamego

Procurando artigos em edições antigas da Revista do IEB, notei que até a década de 1950 foi utilizada a palavra achegas em alguns títulos, com o significado de “ajuda”, “aditamento”, “aquilo que se acrescenta a uma obra ou texto para maior informação”. Percebi muitas aproximações com os caminhos que os programas percorriam, pois todos, de uma forma ou de outra, foram se complementando.

A Coleção Alberto Lamego ganhou o Edital de Preservação de Acervos e Patrimônio Cultural da Pró-reitora de Cultura e Extensão Universitária da USP, com o Projeto Coleção Alberto Lamego IEB-USP: recuperação, formação, digitalização e acesso em 2012, em que o Educativo participaria de uma série de ações educativas, inclusive uma animação. Devido ao corte drástico da verba destinada ao projeto, a animação não pôde ser realizada. Mesmo não concretizado em sua totalidade, seu grande mérito consistiu na restauração e digitalização de importantes volumes, cujo relatório se encontra publicado online no site do IEB – como Cadernos do IEB 12, em 2019. Desde 2014, com a finalização do projeto, a Coleção Lamego da Biblioteca do IEB passou a ser tema permanente do Educativo.

Considerada uma das mais importantes Brasileiras relativas aos séculos XVI a XIX, foi adquirida pela Universidade, em 1935, graças ao parecer e ao empenho nas negociações feitos por Mário de Andrade com o bibliófilo e escritor Alberto Lamego. Além dos manuscritos, foram incorporadas 3.750 obras impressas ao acervo da Biblioteca do IEB.

O ponto de partida das atividades do Educativo com a terceira idade foram algumas linguagens selecionadas a partir dos acervos pessoais fundadores do IEB: Yan de Almeida Prado, Alberto Lamego e Mário de Andrade.

As oficinas têm como ponto gerador do processo aquilo que Bosi descreve como a experiência da releitura, em que, como o sonho, manifestam-se as relações com o espaço e o tempo, assim como a relação de causa e efeito. A partir dos estudos de Halbwachs explica:

O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual (BOSI, 1994, p. 56).

Podemos considerar que nas oficinas elencadas abaixo os objetivos dessas atividades foram: propiciar a experiência da memória habitada (ASSMANN, 2011, p. 146) e dar oportunidade da criação de vínculos, como sempre dizia Bosi.

- Oficina Blaise Cendrars – Escrevendo com Formas (2008)
Atividade da exposição “Obras Raras em Acervos Públicos” (atividade transgeracional)
Coleção Mário de Andrade – biblioteca pessoal
- Oficina Memória e Acervos Pessoais (2009)
Universidade Aberta à Terceira Idade
Acervo Mário de Andrade – coleção de artes visuais
- Oficina Aspectos de uma Biografia: a fotografia como documento (2012)
Universidade Aberta à Terceira Idade
Acervo Mário de Andrade – fotografias
- Oficina Mariana Quito e Vieira da Silva: a gravura portuguesa no acervo do IEB (2013)
Atividade da exposição “Mariana Quito – Portugal – África – Brasil: uma trajetória artística”
Acervo Mariana Quito – coleção de artes visuais
Acervo Mário de Andrade – coleção de artes visuais
- Oficina A memória nos cartões postais - correspondência entre escritores e artistas (2013)
Universidade Aberta à Terceira Idade
Acervo Aracy Guimarães Rosa
Acervo Mário de Andrade
- Oficina Anita Malfatti (2015)
Universidade Aberta à Terceira Idade
Acervo Anita Malfatti
Acervo Mário de Andrade
- Oficina Conversas sobre o escritor Padre Vieira e o colecionismo de obras raras (2017)
Universidade Aberta à terceira Idade
Acervo Alberto Lamago – biblioteca
- Oficina Livros, o prazer da manufatura à leitura (2018)
Universidade Aberta à Terceira Idade
Acervo Alberto Lamago – biblioteca
- Oficina Livros: um universo à (2019)
Universidade Aberta à Terceira Idade
Acervo Alberto Lamago – biblioteca

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: SP: Editora da UNICAMP, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.18.

HEYMANN, Luciana Q. **O lugar do arquivo**: a construção do legado de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa; FAPERJ, 2012.

NOGUEIRA, Arlinda R.; BELLOTTO, Heloísa L.; HUTTER, Lucy Maffei. **Catálogo dos manuscritos Coleção Alberto Lamago**. São Paulo: IEB-USP, 2002.

SCHÖNE, Albrecht. Discurso de agradecimento pela recepção do prêmio Reuchlin em 17 de junho 1995 em Pforzheim, Die Zeit, nº 34, 18 agosto, 1995, p. 36. In: Aleida Assmann. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO; INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS. **Guia do IEB**: o acervo do Instituto de Estudos Brasileiros. Organização Ana L.D. Lanna. São Paulo: IEB-USP, 2010.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO; SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS. **Biblioteca Universitatis**: livros impressos dos séculos XV e XVI do acervo bibliográfico da Universidade de São Paulo. São Paulo: EDUSP: Imprensa Oficial, 2000.

VELLOSO, Júlio Caio. **Catálogo da iconografia Coleção Alberto Lamago**. São Paulo: IEB-USP, 2002.

SALA DE MEMORIA CASA DO SOL, EDUCAÇÃO E MUSICA

NOVAES, LUIZA HELENA

Instituto Hilda Hilst - Casa do Sol

Rua João Caetano Monteiro S/N, Quadra B, Chácara Casa do Sol, Pq Xangrilá. Campinas/SP
comunicacao@hildahilst.com.br

Pontificia Universidade Católica de São Paulo

Monte Alegre 1024 Perdizes

Doutoranda pelo programa de Ciências Sociais PUC SP

Orientador Edgard de Assis Carvvalho

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a organização dos documentos pessoais de Hilda Hilst que se encontram na Sala de Memória, além de demonstrar como eles podem ser usados de forma educativa no programa Visitas Monitoradas à Casa do Sol. O poeta tem uma grande diversidade de tipos documentais, encerrados onde antes era seu quarto, o qual foi completamente estruturado para receber uma guarda especializada. Além dos documentos, encontram-se imagens e fotografias que revelam diversos universos atrativos, capazes de ligar o arquivo à educação. Ao iniciar a organização da biblioteca, que foi o primeiro material a ser catalogado, percebe-se que a autora tinha um hábito que antes eu criticava, mas cuja importância passei a reconhecer em referência à análise das pistas de sua criação: escrever à caneta nos livros; deixar seus rastros de leitura e estudo, desde passagens que achava interessantes até anotações de críticas e outros comentários sobre a obra que estava lendo. Hilda Hilst anotava, ao lado de cada verso que considerava relevante, sua visão sobre ele. Em muitos livros, na contracapa, com o verso reescrito do autor, fazia sua mesma poesia. Estamos falando de uma quantidade de produção de marginália que ainda não veio a público, em torno de 1.500 livros, com notações consistentes de serem analisadas em diversas páginas.

Palavras-chave:Hilda Hilst; Arquivo; Memória.

1. Introdução

Este trabalho teve início com a organização, catalogação e futura disponibilização virtual do material que se encontra abrigado na Casa do Sol. Aberto a consulentes interessados na obra da autora Hilda Hilst. Também constam do acervo os livros que se encontram na biblioteca da Sala de Memória, situada em Campinas, e as cartas, fotografias e outros materiais acumulados ao longo da vida da escritora, incluindo as fitas em que o poeta grava a voz de mortos.

Durante o percurso de sua vida, a escritora produziu diversos livros e textos que foram encenados, além de desenhos e outros rascunhos. A maioria da obra do acervo pessoal (rascunhos, cartas, fotografias, plantas da casa e manuscritos originais das obras) encontra-se na Sala de Memória da Casa do Sol, até hoje não disponível virtualmente.

Poesias completas inéditas, algumas citadas neste artigo, comentários e escritos nas obras de outros autores relevantes encontram-se na Sala de Memória do Instituto Hilda Hilst, à espera de quem possa desvelar como a obra da autora foi construída. A partir de rascunhos, desenhos e pistas, o atento pesquisador poderá perseguir uma linha coerente de formação na trajetória dessa grande escritora, como se uma simples linha de um autor querido da escritora pudesse ser reescrito à mão na própria obra e, posteriormente, ser incorporado ao pensamento já elaborado em um livro de autoria da Hilda.

“Ali me deu seu peito e ensinou a ciência mais gostosa, e eu dei-me em dom perfeito, sem de mim ser ciosa; ali lhe prometi ser sua esposa”. Hilda reescreve, à mão, ao lado: “Sei de mim ser tediosa”, colocando o verso “coplas da alma que sofre por ver Deus”, de San Juan de la Cruz, em questionamento. Durante a organização do acervo, é possível perceber a quantidade de pistas que a autora foi evidenciando sobre a forma como conversa com outros autores e sobre a importância que dá à construção da palavra, como se o poder que fosse estabelecido necessitasse de um nível de precisão comparável a de um ourives, talhando cada vez com mais cuidado o seu material bruto.

2. Histórico

O Instituto Hilda Hilst nasceu em 2005, logo após a morte da escritora. O desafio era resolver os problemas que a casa havia acumulado com o tempo e fazer com que esse espaço conseguisse continuar se consagrando à missão de preservar a Casa do Sol. Tombada pelo patrimônio histórico em 2011, a Casa do Sol foi construída por Hilda em 1965 e a abrigou até seu falecimento, em 2004.

Retomando seu lugar na cena brasileira, o Instituto Hilda Hilst deu início à organização da biblioteca e do acervo abrigado na casa, a partir da elaboração de um projeto para a criação da Sala de Memória da Casa do Sol.

- **Livros**

Os documentos bibliográficos pertencentes ao acervo do Instituto Hilda Hilst – Centro de Estudos Casa do Sol abrangem as seguintes áreas do conhecimento: Literatura, História, Artes, Filosofia, Ocultismo e Religião. Citam-se, ainda, obras para leitura, também utilizadas em pesquisas para a composição de suas obras literária nos quatro gêneros que ela produziu: poesia, teatro, prosa de ficção e crônicas.

- **Fotografias**

Os documentos fotográficos pertencentes ao acervo do Instituto Hilda Hilst- Centro de Estudos Casa do Sol datam das primeiras décadas do século XX até 2002, sendo, em sua grande maioria, referentes às décadas de 60 a 80. Estes registros abrangem diversos aspectos da vida de Hilda Hilst. São compostos por retratos da escritora, seus familiares e amigos, em reuniões na Casa do Sol, de cenas de seu cotidiano, de cerimônias de premiações etc. A riqueza do acervo é revelada por meio dessa multiplicidade de registros da vida da escritora, das cenas de seu cotidiano na Casa do Sol, das reuniões com amigos, em sua maioria, intelectuais, e de artistas, como, Lygia Fagundes Telles, Caio Fernando Abreu e José Luiz Mora Fuentes.

3. Preservação

Entendo a “preservação como a soma das medidas necessárias para garantir a acessibilidade permanente – para sempre – do patrimônio documental. Compreende a conservação, que é definida como aquelas ações, que envolvendo o mínimo de intervenção técnica, são requeridas para prevenir uma deterioração ulterior do documento original” (UNESCO, 2002, p.15).

Para atingir tal finalidade, realizamos, inicialmente, uma listagem com a quantificação do acervo bibliográfico e fotográfico e, também, um diagnóstico do estado de conservação destes documentos. A partir deste panorama geral, elaboramos uma proposta de tratamento conservativo e descritivo da documentação, visando, além da preservação, a disponibilização dessa rica fonte de pesquisa: o acervo da Casa do Sol.

4. Quantificação do acervo

- **Livros**

A documentação bibliográfica é constituída por 2.853 títulos, citando-se: enciclopédias, dicionários e coleções de obras completas de escritores

contemporâneos. A dimensão dos livros varia de tamanho e paginação.

- **Fotografias**

A documentação iconográfica é constituída por 1.277 objetos fotográficos, subdivididos em 1.182 fotografias (431 p&b e 751 coloridas), 58 negativos flexíveis (20 p&b e 38 coloridos) e 37 diapositivos coloridos. As fotografias em papel apresentam dimensões variadas de 5,5x3cm a 40x50cm. Os negativos, em sua grande maioria, estão em tiras de 35mm, apresentando apenas 1 fotograma na dimensão 7,5x6cm. Os diapositivos medem 5x5cm e estão montados em molduras de papel.

5. Estado de conservação

- **Livros**

O desgaste dos livros de uma biblioteca é inevitável, mas, ao mesmo tempo, é um bom sinal de que os livros foram ou estão sendo usados.

O diagnóstico realizado nos documentos bibliográficos aponta que, aproximadamente, 10% apresentam um estado de conservação ruim, com o corpo do livro rompido (livro partido em dois ou mais pedaços, partes soltas, livro sem revestimento no lombo), canaletas soltas, com guardas rasgadas, e guardas descoladas, capa separada do corpo do livro e lombada rasgada e danificada; 50% requerem pequenos reparos, como, reforço de lombadas e capas e o restante, 40% estão em boas condições.

- **Fotografias**

O diagnóstico dos documentos fotográficos (positivos, negativos e diapositivos) aponta que, aproximadamente, 30% desta documentação apresentam um estado de conservação regular e/ou ruim – ou seja, sofreram algum processo de deterioração do suporte ou emulsão fotográfico. As fotografias emolduradas precisam ser retiradas das molduras, para receberem o tratamento de higienização, pequenos reparos, acondicionamento e guarda adequado. Também, faz-se necessário realizar uma reprodução para longa permanência destes originais, a fim de que as reproduções sejam emolduradas e os originais acondicionados, para estancar o processo de deterioração deles.

Os fatores de deterioração dos documentos bibliográficos e fotográficos podem estar relacionados a agentes de deterioração, como: a) ação humana inadequada –acréscimos ou intervenções impróprias, acondicionamento, armazenamento e manuseio inadequados; b) ação de insetos – brocas e cupins; c) ação de micro-organismos – fungos; d) ação da luz – favorece o esmaecimento e o amarelecimento de papéis e imagens, bem como a alteração de cor em imagens coloridas e o enfraquecimento dos suportes; e)

ação da temperatura – favorece a infestação ou contaminação dos materiais; e f) processos de deterioração químicos (danos resultantes de reações de oxidação, redução, hidrólise, sulfuração e acidificação), físicos/mecânicos (abrasão, rasgos, dobras, quebras) e biológicos (manchas de fungos, perdas por roedores etc.).

6. Procedimentos técnicos

• Conservação

A conservação está ligada à ideia de proporcionar o maior tempo de vida aos documentos, em razão de serem extremamente frágeis por natureza. Os materiais fotográficos, por exemplo, têm uma estrutura físico-química complexa e instável. Por isso, é necessário compreendê-la, para estabelecer os procedimentos corretos para a sua salvaguarda.

Uma política de preservação tem por princípio estancar a deterioração dos documentos, por meio de tratamentos preventivos e ativos, acondicionamento e guarda apropriada dos documentos.

É fundamental entender as causas da deterioração dos diversos materiais para poder estabilizá-los, acondicioná-los, restaurá-los, quando necessário, e submetê-los ao melhor microclima possível, de modo a garantir sua preservação.

A temperatura ambiente do local de guarda dos documentos deve ser controlada, para conter os processos de deterioração e não propiciar o envelhecimento acelerado dos materiais ali guardados. O controle da umidade relativa do ar e o da temperatura devem andar juntos e serem interdependentes.

A limpeza do local de armazenamento é fundamental. Deve ser feita regularmente, para evitar qualquer foco de crescimento e alojamento de insetos e outros pequenos bichos, por exemplo, cupins, traças, baratas e ratos, os quais podem causar danos irreparáveis, como, manchas, aderência de excrementos, furos e perdas de suporte.

A falta de cuidado e de informações corretas e o uso de mobiliários e acessórios inadequados, como, cliques, colas, fitas adesivas, elásticos, tintas e embalagens não apropriadas, são fatores que acabam danificando e, até mesmo, destruindo os materiais bibliográficos e fotográficos.

7. Etapas do tratamento de conservação

• Limpeza

Pode ser mecânica ou química, dependendo da necessidade de cada

documento (já realizada).

- **Estabilização**

Os materiais são submetidos às técnicas de estabilização e consolidação, para tratar os rasgos, as dobras, as partes faltantes, os furos e outros problemas similares, com base na planificação e consolidação das intervenções.

- **Acondicionamento**

Sua finalidade é criar uma barreira de proteção contra agentes ambientais e danos mecânicos. Os documentos, sejam filmes ou papéis, devem sempre estar protegidos dos danos físicos e em contato direto com invólucros de boa qualidade. Os papéis e os plásticos usados na confecção das embalagens devem estar de acordo com as Normas Técnicas. A escolha do tipo de embalagem a ser implantada no sistema de acondicionamento depende das características do material a ser arquivado e do tipo de manipulação prevista. O acondicionamento deve ser planejado com muito critério, pois não consiste apenas em uma embalagem do documento: é parte do processo de conservação e preservação dos acervos.

- **Descrição documental**

Pressupõe as atividades de arranjo e as de descrição. Somente a descrição arquivística garante a compreensão ampla do conteúdo de um acervo, possibilitando tanto o conhecimento como a localização dos documentos que o integram.

A organização envolve atividades sistemáticas de levantamento, seleção e compilação de informações referentes a um conjunto ou a determinado documento em instrumento apropriado. A finalidade é criar formas adequadas de acesso e controle do acervo, possibilitando uma busca suficientemente aprofundada, a ponto de restringir a necessidade de manuseio dos originais.

Arquivo é entendido como “conjunto de documentos que, independentemente da natureza ou do suporte, são reunidos por acumulação ao longo das atividades de pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas (CAMARGO; BELLOTTO, 1996, p.)

Com base nessa forma de reunião por “acumulação”, os documentos devem estar situados de modo a espelhar seu contexto de produção, por meio de um arranjo documental feito a partir da estrutura e das funções que deram origem aos documentos, seja de uma instituição ou de uma personalidade.

- **Instrumentos de pesquisa**

Os instrumentos de pesquisa são as ferramentas utilizadas para

descrever um arquivo, ou parte dele, tendo a função de orientar a consulta e determinar com exatidão quais são e onde estão os documentos. Definem-se com definidos “obra de referência, publicada ou não, que identifica, localiza, resume ou transcreve, em diferentes graus e amplitudes, fundos, grupos, séries e peças documentais existentes num arquivo permanente, com a finalidade de controle e de acesso ao acervo” (CAMARGO; BELLOTTO, 1996, p. 45).

● Disseminação e digitalização

A digitalização de acervos é uma das ferramentas essenciais ao acesso e à difusão dos acervos arquivísticos. Contribui para a sua preservação, uma vez que restringe o manuseio dos originais, constituindo-se em instrumento capaz de dar acesso simultâneo local ou remoto (BRASIL, 2010).

Por que digitalizar:

- Contribui para o amplo acesso e disseminação dos documentos arquivísticos, por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação.

- Permite o intercâmbio de acervos documentais e de seus instrumentos de pesquisa, por meio de redes informatizadas;

- Promove a difusão e reprodução dos acervos arquivísticos não digitais, em formatos e apresentações diferenciados do formato original;

- Incrementa a preservação e a segurança dos documentos arquivísticos originais que estão em outros suportes não digitais, por restringir seu manuseio.

8. Área de armazenamento dos documentos

Armazenamento é o sistema que recebe o documento já acondicionado para ser guardado. Consiste no mobiliário da sala destinada à guarda do acervo: estantes, arquivos e armários.

É preciso entender que o edifício é o primeiro nível de proteção do acervo. Assim, a estabilização de fatores ambientais (temperatura, umidade relativa, ventilação, iluminação e poluição atmosférica) em níveis favoráveis à preservação e a utilização de sistemas de ventilação, desumidificação, filtragem de ar e refrigeração são fatores fundamentais para a garantia do sucesso de uma política de preservação documental.

Citam-se como importantes medidas importantes para a manutenção das boas condições ambientais em áreas de armazenamento:

- Monitoração do ambiente – temperatura e umidade relativa em níveis aceitáveis.

- Uso de filtros e protetores contra a luz direta nos documentos.
- Adoção de política de higienização do ambiente e dos acervos.

9. Contextualização histórica

A casa é a primeira grande peça de arquivo da Hilda, porque foi feita por ela, como um instrumento de criação dela e por todos que passaram por aqui. Seria impossível compreender o quebra-cabeça da criação da escritora sem passar pela Casa do Sol, pelos objetos da casa, pelo jardim da casa e pelos cães que nela habitam. Hilda, antes de construir a casa, civilizou a figueira com uma mesa de pedras e trouxe os cães. A experiência de poder pesquisar o acervo na Casa do Sol é uma forma de aprofundar-se no conhecimento desse universo que não é só de Hilda Hilst, mas também de Mora Fuentes, Olga Bilenki, Caio Fernando de Abreu, Lígia Fagundes Telles e tantos outros. O esforço para fazer essa sala de memória, onde antes era o quarto da Hilda, transforma-se, assim, em guardião dessa memória e ponto de partida para muitas outras produções.

A sala de memória é o coração, o espírito desse lugar, ilha, fora do tempo, onde as coisas acontecem, onde as pessoas sentem-se seguras para transformar e ancorar mudanças e permanências, um mergulho na casa para transpor e reinterpretar criações.

“Quero ser lida em profundidade, e não como distração, porque não leio os outros para me distrair, mas para compreender, para me comunicar. Não quero ser distraída...” Hilda Hilst, em 1957, já começa a deixar pistas de como devemos analisar sua obra, caminho primordial da criação artística. Além disso, a possibilidade de amplificar o acesso a esse material pode gerar diversas possibilidades, desde obras da própria Hilda até novos entendimentos sobre a vida da escritora. Enfim, a forma como a escritora lia o material, no sentido das notações que ia criando pelos livros que ia deixando marcado o caminho percorrido, revela para o pesquisador a possibilidade de abertura de diversas chaves ainda a serem descobertas.

Em 2 de abril de 2012, o tombamento interno da Casa do Sol foi realizado pelo Patrimônio Histórico (a casa, o jardim, a figueira, a alameda de coqueiros e o flamboyant).

Além de passar pela organização da obra que se encontra na Casa do Sol, realiza-se neste estudo um trabalho de história oral com importantes personagens que desempenharam marcante papel na vida dessa escritora (oito entrevistas). Decidimos entrevistar amigos do convívio pessoal, críticos relevantes da obra e ex-marido, personagens que conviveram na Casa do Sol. Esse material já se encontra disponível da Sala de Memória, à espera apenas da análise e da contextualização, a serem realizadas em conjunto com um estudo mais aprofundado e uma bibliografia que pautem bem nosso

interesse.

Com a preocupação de comparar e reunir o material e respeitando as normas da arquivística, o trabalho que aqui se desenha também pretende levantar e digitalizar os acervos que se encontram no CEDAE da Unicamp de Campinas, na casa de Malu e nos demais locais que contêm esse tipo de entrelaçamento de informação.

O primeiro contato com o material se deu em um momento em que o Instituto Hilda Hilst ainda estava sendo criado e, por conta disso, passando por diversos problemas financeiros e estruturais. Todavia, já havia o desejo dos herdeiros do direito autoral da escritora de realizar um arranjo na documentação guardada na casa.

Foi necessário proceder ao tombamento, à quitação das dívidas em relação ao espaço cultural e à organização da estrutura e do quadro de funcionamento do Instituto Hilda Hilst para que uma segunda etapa pudesse ser realizada (Figura 1).



Figura 1: Organograma da estrutura de gestão do Instituto Hilda Hilst

A Figura 1 é um organograma da estrutura da atual gestão do Instituto Hilda Hilst, que procura conectar as funções exercidas regulares de trabalho, ainda que seja somente um esboço do que será possível após um aprofundamento, considerando o material guardado na Sala de Memória Casa do Sol.

Os quadros que constam deste projeto de pesquisa foram elaborados

por conta de um pedido de aprovação de Lei Rouanet para a realização material do esboço que aqui se descreve, bem como a apresentação para o patrocinador, Itaú Cultural, e da residência artística, em que estivemos, em conjunto com o patrocinador, elaborando no âmbito da Ocupação Cultural Hilda Hilst, em fevereiro de 2015.

A Figura 2 descreve os diferentes acervos que estão abrigados no Instituto Hilda Hilst e que também se encontram passando por um processo de organização e catalogação. O projeto de pesquisa que aqui se apresenta não pretende trabalhar com uma análise desses outros acervos, senão o da Casa do Sol e o da escritora Hilda Hilst. A ideia é focar na forma como a obra e o acervo documental podem desvendar facetas do poeta ainda não desveladas pela pesquisa acadêmica nem pelos críticos e biógrafos de sua obra, que tendem a repetir argumentos utilizados pela própria Hilda para descrever sua vida e seus dados.

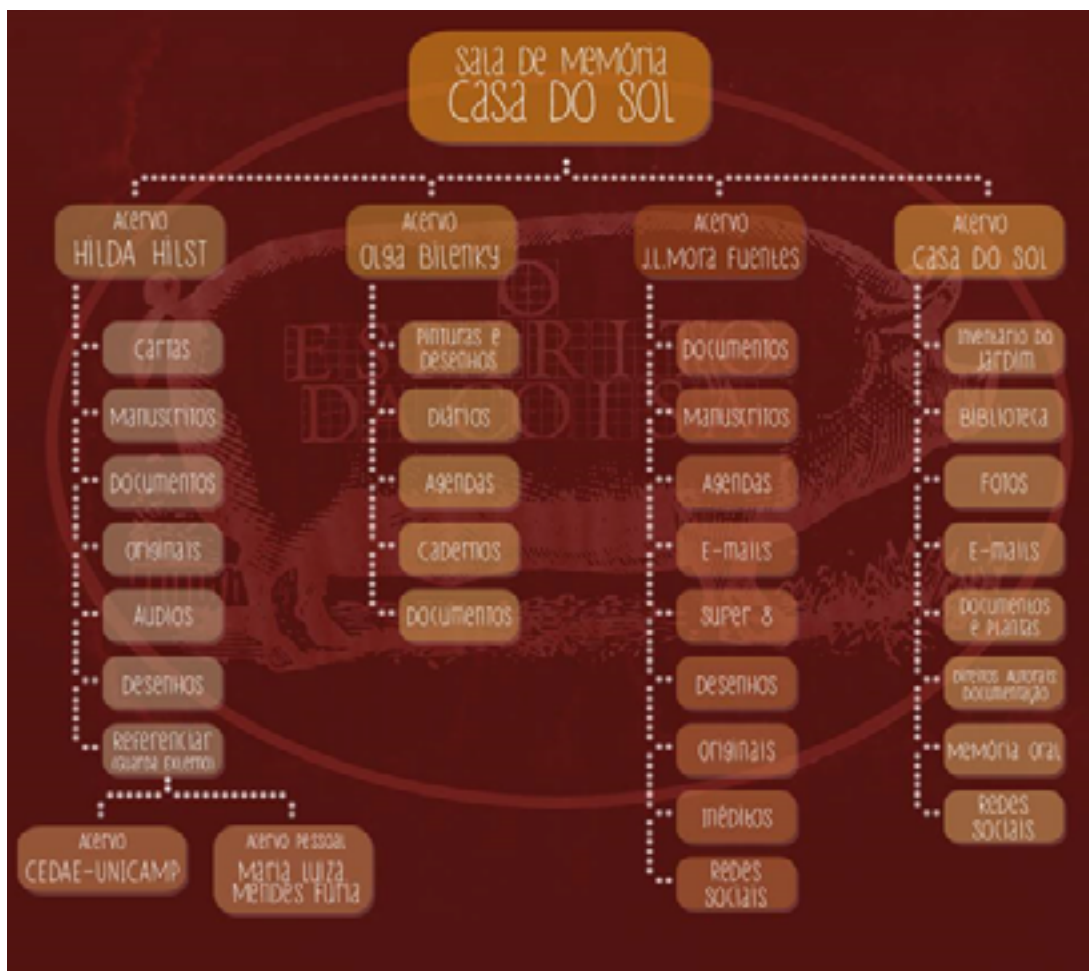


Figura 2: Acervos abrigados no Instituto Hilda Hilst

Compreender o processo criativo de um autor ou, mesmo, a forma como um artista produz sua obra já foi assunto para diversos artigos, livros e outros tantos manuais de metodologia que auxiliam na criação de textos e

suportes diferenciados de arte, compreendendo formas de instigar a criação e, até mesmo, de levantar temas ou assuntos que possam servir para trazer o novo. Seria como se o criador precisasse sempre de novos estímulos, outras estruturas ou novas palavras, entre outros mecanismos que incitem à produção. Isso, mesmo que mais tarde ela venha a ser questionada, ou seja, descartada, porque o rascunho e a marginália nada mais são do que parte do processo que foi ficando no caminho de criação. Que belos são os caminhos e tudo o que sentimos para nos tornar o que acabamos simplesmente sendo!

É possível que possamos levantar sugestões de como em determinado momento um artista criou. E, talvez, estarmos certos. Porém, como autor e como artista, ele mesmo se recria e, talvez, engane seus próprios métodos, para continuar criativo. Estaremos desvelando, na realidade, sugestões que formam relances de determinados momentos no meio de como ele mesmo, o artista, acabou inventando e se reinventando.

Tenho certeza que um dos privilégios que podemos ter ao estudar a obra de um artista é o de conversar com as pessoas de seu convívio, tentando compreender como era seu cotidiano, como pensava e como se emocionava com os assuntos que eram tratados, ainda que sempre seja somente um piscar, uma opinião, uma forma de ver em um espectro muito mais abrangente.

Também, no processo de compreender quem e como outro recurso seja exatamente poder mexer naquilo que materialmente era tratado diariamente como objeto pelo próprio criador a ser analisado: os livros, os objetos, as fotos, as árvores...

Exposta a fórmula, comecemos.

O objetivo deste artigo não foi fazer um diário de bordo de uma pesquisa nem explicar como e de que forma foi realizada a organização da biblioteca e do arquivo pessoal do poeta Hilda Hilst. Foi, sim, abrir o campo de possibilidades de educação em um arquivo pessoal, onde a memória da escrita e a música da poesia se tornassem, quem sabe, o mais importante a ser desvelado.

Coloco o artigo “o” na frente do nome de uma mulher por escolha dela mesma, que se denominou como gênero humano, situando-se no mesmo patamar de qualquer homem que escreveu, e, por isso, deveria ser vista na mesma condição que cada um deles, ora como poeta, ora como filósofa, ou qualquer gênero de criação que possamos dar a esse gênio.

Colocar em primeira mão as possibilidades que um local, como a Sala de Memória da Casa do Sol, criada em 2015, onde antes era o quarto da autora, tem como abertura para o olhar de uma obra já consagrada e

Figura 2. Acervos custodiados pelo Instituto Hilda Hilst

premiada.

Diz-se que a fonte primária tem como privilégio sua inocência, mas isso sem contar os olhos do sujeito pesquisador, que também têm o seu bocado de história e, com isso, cria.

Ao iniciar a organização da biblioteca, que foi o primeiro material a ser catalogado, percebemos que a autora tinha um hábito que antes eu mesma criticava, mas cuja importância passei a reconhecer em referência à análise das pistas de sua criação: escrever à caneta nos livros, deixar seus rastros de leitura e estudo, desde passagens que achava interessante até anotações de críticas e outros comentários sobre a obra que estava lendo.

O poeta, Hilda Hilst anotava à mão, ao lado de cada verso que considerava relevante, sua visão sobre ele. Em muitos livros, na contracapa, com o verso reescrito do autor, fazia sua mesma poesia.

Estamos falando de uma quantidade de produção de marginália que ainda não veio a público, em torno de 1.500 livros, com anotações consistentes de serem analisadas em diversas páginas, que também pode ser aberta ao público se digitalizada e corretamente descrita. Porém, um trabalho de análise é necessário para assegurar o rigor de sua correta adequação à descrição documental.

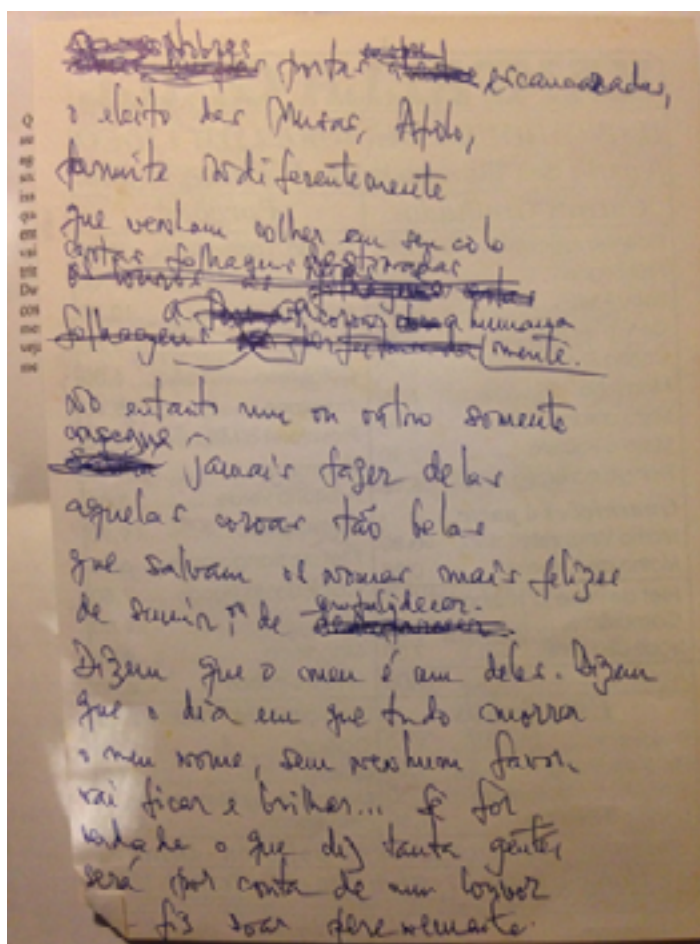


Figura 3: Marginália: anotações feitas por Hilda Hilst

Nobres portas escancaradas,
 O eleito das musas, Apolo,
 Permite indiferentemente
 Que venham colher em seu colo,
 Certas folhagens destinadas
 A corar a humana mente.
 No entanto num ou outro somente
 Consegue jamais fazer delas
 Aquelas coroas tão belas
 Que salvam os nomes mais felizes
 De sumir, ou de empalidecer.
 Dizem que o meu é um deles. Dizem
 Que o dia em que tudo morra
 O meu nome, sem nenhum favor.
 Vai ficar e brilhar... se for
 Verdade o que me diz tanta gente,
 Será por conta do meu louvor
 Que fiz soar perenemente.
 Hilda Hilst

Também neste artigo, trago outro escrito que, creio, é um exemplo bem claro de como a autora deixou rastros de sua obra, permitindo-nos compreender quem eram os autores que ela mesma lia e as ideias que influenciaram a escrita em seu tempo.

Diversas pessoas do convívio de Hilda, como, Olga Bilenki e Daniel Fuentes, lembram como ela era disciplinada em sua produção. Sentava-se às oito horas da manhã, após tomar seu café na escrivania. Então, lia e escrevia, obedecendo à mesma regra de um funcionário contratado. Creio que o padrão dela era a arte.

Hilda havia deixado a cidade de São Paulo por conta de um chamado que ela mesma considerava relevante: para produzir sua obra, precisava de menos agito do que aquele que a cidade grande produzia diariamente. Assim, sob o pé de figueira, foi criando toda a vida que produziu em Campinas, na Casa do Sol.

Hilda queria ser lida, queria atingir as pessoas. Para isso, seguiu rigorosamente o conselho de Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, quando diz que se deve mudar de estratégia, trazer o novo, ou ainda criar um reboliço nas opiniões, revirar os conceitos, quando se envereda por escrever

o que há de fervoroso, de telúrico na mulher.

A preocupação de Hilda passa a ser a condição humana, e não mais simplesmente um complexo de inferioridade que o gênero em si implica ou um narcisismo do que deve ser produzido para alcançar um público. Ela não tinha medo do que pensavam a seu respeito. Isso ficou registrado em um de seus versos: “Sinto-me finalmente livre para fracassar...”

Se sua preocupação era ser ouvida – e quando digo ser ouvida não quero dizer por um ou por alguns, mas ser ouvida, inclusive, por mortos –, ela tinha como chamado a comunicação, ainda que a imanência fizesse parte de todo o script, tanto que acabou influenciada por A negação da morte, de Becker, e Telefone para o além, de Juergeson.

Hilda passou a ter como prioridade, ainda que acreditassem que sua sanidade estivesse comprometida, tentar entender o que as vozes que gravava em seu rádio tinha para dizer e como iria trazer isso para o campo científico, eliminando o misticismo dessa visão.

O tema “morte” e os nomes de Deus que ela mesma criava e ia colocando em sua obra, assim como as pistas que a própria religiosidade seguia demonstrando em relação a nós, refletiam um tanto de ironia para a criação.

Deus, como o mudo sempre, o cego, tríplice acrobata, o grande obscuro, sem nome, cara cavada...

Deixo o convite para visitarem esse espaço, lugar de memória, esse local meio fora do tempo que criamos, dentro da Casa do Sol, que em si já é um museu vivo, de uma nova concepção do que é a permanência e a conservação e o quanto ela mesma já está permanentemente em modificação.

Ser recebido por uma artista plástica em um jardim com diversos cães que contam histórias, talvez mais profundas do que somos capazes de explicar em palavras, porque, normalmente, os sentimentos não são passíveis de serem expressos.

Integram, ainda, os projetos do Instituto Hilda Hilst as residências artísticas. Era possível hospedar-se na Casa do Sol e criar um projeto pessoal. Ainda que não tenha ligação concreta com a obra da autora, tal prática já foi comum durante o período em que Hilda Hilst vivia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. A existência na história: revelações e riscos da hermenêutica. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 31-57, 1996a.

_____. Vender história? A posição do CPDOC no mercado das memórias. Rio de Janeiro: CPDOC, 1996b.

_____. Ensaio bibliográfico: obras coletivas de história oral. Tempo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 206-219, jun. 1997.

_____. A vocação totalizante da história oral e o exemplo da formação do acervo de entrevistas do CPDOC. In: INTERNATIONAL ORAL HISTORY CONFERENCE. Oral history challenges for the 21st. century: proceedings [of the] International Oral History Conference. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV/FIOCRUZ, 1998. v. 1.

_____. História oral e arquivos. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. Unesp, 1999. Série seminários e debates

_____. Indivíduo e biografia na história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

ALBERTI, Verena; HEYMANN, Luciana. Um segmento heterogêneo: trajetórias de universidades privadas no Brasil. CPDOC. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL. Dimensões da história oral. Rio de Janeiro: Casa Oswaldo Cruz; Fundação Oswaldo Cruz; Associação Brasileira de História Oral, 2001. CD-ROM.

BALEIRO, Zeca. Ode a descontinuidade, cd de poesias de Hilda Hilst. Vários artistas. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos. Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. Modelo de requisitos para sistemas informatizados de gestão arquivística de documentos. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/media/publicacoes/earqmet/earqbrasilv1.1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos. Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. Recomendações para digitalização de documentos arquivísticos permanentes. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/media/publicacoes/recomenda/recomendaes_para_digitalizao.pdf. Acesso em: 20 dez. 2010.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. Hilda Hilst. Instituto Moreira Salles. São Paulo, 1999.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. BELLOTTO, Heloísa Liberali (coord.). Dicionário de terminologia arquivística. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 1996.

DINIZ, Cristiano. (org.) Fico besta quando me entendem, entrevistas com Hilda Hilst. Biblioteca Azul. São Paulo. 2013.

FUGUERAS, Ramon Alberch. Los archivos: entre la memoria histórica y la sociedad del conocimiento. Espanha: Ed. UOC, 2003.

FUGUERAS, Ramon Alberch et all. Archivos y cultura: manual de dinamización.

Espanha: Ed. TREA, 2001.

GODELIER, Maurice. Sobre a Morte. Edições Sesc. São Paulo. 2017.

GOLDMANN, Lucien. Dialéctica e Ciências Humanas I. Biblioteca de Ciências Humanas. Lisboa, Postugal. 1972.

GOLDFARB, Ana M. Alfonso. Da alquimia a química. Editora Edusp. São Paulo. 1988.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Serenidade, presença e poesia. Relicário Edições. Belo Horizonte. 2016.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Revista dos Tribunais; Vértice, 1990.

HALL, A. James. Jung e a interpretação dos Sonhos, Manual de teoria e prática. Cultrix. São Paulo. 1983.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: SOVIK, Liv (Org.). Da diáspora: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Dialéctica e Cultura. Paz e terra. Rio de Janeiro. 1979.

HEYMANN, Luciana. De “arquivo pessoal” a “patrimônio nacional”: reflexões acerca da produção de “legados”. In: SEMINÁRIO PRONEX DE DIREITO E CIDADANIA, 1., 2005, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005a.

_____. Velhos problemas, novos atores: desafios à preservação dos arquivos privados. In: SEMINÁRIO “PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL E UNIVERSIDADE”: 25 ANOS DO Cedic/PUC-SP, 2005, São Paulo. Anais. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005b.

_____. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. In: SEMINÁRIO PRONEX DE DIREITO E CIDADANIA, 3., 2006, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro, CPDOC, 2006.

_____. Arquivos e interdisciplinaridade: algumas reflexões. In: SEMINÁRIO CPDOC 35 ANOS: A INTERDISCIPLINARIDADE NOS ESTUDOS HISTÓRICOS, 2008, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: CPDOC, 2008.

HILST, Hilda. Obras completas. Poesia, teatro e romance. SP.

NOVAES, Luiza Helena Novaes; FERNANDES, Simone Silva. Arte e memória: preservação do arquivo permanente do Teatro da Universidade Católica/Tuca da PUC-SP. CONGRESSO DE ARQUIVOLOGIA MERCOSUL, 7., 2009, Viña Del Mar, Chile. Anais. Viña Del Chile: [s.n.], 2009.

NOVAES, Luiza. Repetição, arquivo e construção da identidade: pesquisa institucional para gestão da informação. CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMAÇÃO, 2008, Havana. Anais. Havana: [s.n.], 2008.

_____. Centro de Documentação e Memória Tuca: uma experiência

arquivística no teatro. 2011. Dissertação (MBA Gestão de Bens Culturais) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

OLIVIERI, Cristiane; NATALE, Edson. Guia brasileiro de produção cultural 2010-2011. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2010.

PAES, Marilena Leite. Arquivo: teoria e prática. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SALLES, Cecilia Almeida. Arquivos de criação, arte e curadoria. Editora Horizonte. Vinhedo. 2010.

_____ Gesto Inacabado. Processo de Criação Artística. Fapesp. São Paulo. 2001.

_____ Redes da criação construção da obra de arte. Editora Horizonte. Vinhedo. 2017.

UNESCO. Memória do Mundo: diretrizes para a salvaguarda do patrimônio documental. Brasil, 2002. Disponível em: <https://mowlac.files.wordpress.com/2012/07/diretrizes-para-a-salvaguarda-do-patrimc3b4nio-documental.pdf>. Acesso em: 14 out 2020.

MEMÓRIA DO REFÚGIO E DA MIGRAÇÃO EM OBJETOS

BROTI, MÔNICA PERALLI

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

e-mail: brotimonica@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa visa promover uma reflexão teórico-metodológica sobre o uso do termo lugar de memória, apropriado do texto *Entre memória e história: a problemática dos lugares* (1993), do historiador contemporâneo Pierre Nora, para permitir uma interpretação da memória individual e coletiva vivida no interior dos objetos que acompanham os refugiados sírios e migrantes venezuelanos e africanos, revelando fatos e experiências significativos da história de vida desses deslocados. Cada um de nós se apega a objetos nos quais estão contidas lembranças e emoções. Tais sentimentos perduram por um período suficientemente longo nos pertences. Dessa forma, os objetos assumem a particularidade principal de se fazerem testemunhas dos desdobramentos de tantos eventos que marcam o percurso autobiográfico do indivíduo. Para os deslocados, os objetos contribuem, sobretudo, com a possibilidade de reencontrar-se, concretamente, no que foi a própria existência no passado, de identificar-se com alguma coisa própria e de aproximar-se do novo país, sem referências para relembrar o passado distante. Em razão dessa propriedade que os objetos possuem de produzir continuidade, chega-se ao que Nora (1993) estabelece como “memória”: referências tangíveis de uma existência. Nessa perspectiva de reflexão, para a compreensão dos objetos como representação viva das experiências acumuladas, apresentam-se as considerações feitas a partir de entrevistas com refugiados, os quais buscam nos objetos lembranças de épocas passadas. Os testemunhos desses migrantes foram tratados com base nos fundamentos teóricos de Ecléa Bosi na obra *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* (2001), em que apresenta um conjunto de interpretações a respeito das relações entre sujeito e lembranças. Os objetos revelam as experiências, as emoções e as lembranças de épocas passadas, uma concretude com que se reencontrar nos momentos de descontinuidade pelas quais, de quando em quando, a vida cotidiana é sucedida.

Palavras-chave: Objetos; Memória; Identidade; Experiência; Deslocamento.

1. Introdução

Eu não sabia que eu viajaria para o Brasil. Sempre acreditei que a guerra não chegaria a Damasco. Dos objetos que eu trouxe, escolhi os meus diplomas de melhor aluno na escola. Guardo sempre comigo. Através deles, eu lembro da minha escola, dos meus amigos e do meu país sem guerra. Lembro como eu era um ótimo aluno, e quero continuar assim, porque quero ser engenheiro no Brasil, para construir casas aqui e, depois, voltar para a Síria, para ajudar a reconstruir o meu país.

(Pedro¹, 13, refugiado sírio da cidade de Damasco.)

As recordações de Pedro, refletidas nos diplomas escolares e escolhidas como epígrafe deste texto, permitem compreender como os objetos possuem sedimentos da história pessoal de cada um de nós. Trata-se de espaços que narram os traços significativos da vida da pessoa, a representação viva dos acontecimentos que atravessou. Isso evidencia quem somos e o que fomos. Por meio dos objetos, a pessoa reconstrói os eventos expressivos da história pessoal: documentos, fragmentos, coleções e fotos, todos marcados pelos inumeráveis acontecimentos e pelas experiências de vida.

O pesquisador pode chegar a interpretações que evidenciam como o objeto consegue narrar com eficácia a história e as adversidades que cada pessoa enfrenta. Ou seja, o objeto estabelece uma relação direta com o percurso autobiográfico do sujeito. Chega-se aí à conclusão de Starace (2015): os objetos são, de fato, parte integrante da nossa existência, na medida em que participa das diferentes fases dela, permitindo afirmar que cada um de nós pode ser reconhecido nos muitos objetos que possui, agindo como catalisador das experiências e emoções mais profundas e mais privadas que guarda com zelo extremado.

Esta pesquisa tem por finalidade propor uma análise sobre a memória individual e a coletiva vividas no interior dos objetos que acompanham os refugiados sírios e os migrantes venezuelanos e africanos, revelando fatos e experiências significativos de suas histórias de vida. É possível que aspectos profundos que dizem respeito à história do deslocamento e das evacuações forçadas sejam expressos nos objetos trazidos ao longo de todo o percurso feito pelos refugiados e migrantes.

O cenário de instabilidade política, social, econômica e cultural da Venezuela e de alguns países africanos, como, Angola, Nigéria, Senegal, Gana,

¹ Todos os nomes usados na escrita do artigo foram substituídos por outro fictício (Pedro, Ana, Paulo e João), de modo a preservar o anonimato e sua identidade.

Guiné-Bissau, Mali e República Democrática do Congo, explica o dinamismo da migração. A situação de emergência social que comete as populações venezuelana e africana – miséria absoluta, falta de cuidados básicos de saúde, hiperinflação, violência arbitrária do Estado, estigmatização de grupos e perseguição política ou religiosa – tem sido uma forma ampla e abusiva de ausência de reconhecimento do ser humano. De maneira complementar, citam-se, também, as hostilidades, as violações e as ilegalidades contra a população civil na Síria, formas amplas e abusivas de violações à legislação internacional de direitos humanos.

Ser refugiado não é uma opção ou escolha voluntária de vida. O indivíduo deixa seu país de origem em consequência de conflitos armados ou de perseguição política, religiosa ou étnica e busca refúgio em nações próximas ou em países distantes, para garantir sua integridade física e moral. De modo diferente, os migrantes escolhem se deslocar em razão não de uma causa direta de perseguição ou morte, mas da busca de condições de bem viver. O Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) reconheceu, em junho de 2019, a situação de “grave violação de direitos” (BRASIL, 2019) na Venezuela. A decisão possibilita a adoção do termo refugiado e de tal condição para nacionais venezuelanos.

Refugiados estão fora do seu país de origem por causa de fundados temores de perseguição que estão relacionados à raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. São pessoas comuns, que tiveram de deixar para trás suas propriedades, empregos, familiares e amigos, para preservar sua liberdade sua segurança e sua vida. Também são considerados refugiados aqueles que foram obrigados a deixar seu país em razão de conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos (ACNUR – Agência da ONU para Refugiados, 2016, online).

Acolhidos no país de asilo, o refugiado e o migrante buscam estabelecer laços sociais e elaborar formas de viver o novo contexto. Submetem-se ao processo de adaptação sociocultural, ao enfretamento de possíveis discursos xenófobos por parte da sociedade receptora e dependem de outros para o atendimento às necessidades humanas básicas, como, alimentação, habitação, a vestimenta, inserção no mercado de trabalho, educação e saúde.

O status de refugiado e o de migrante relacionam-se intrinsecamente por refletirem sobre sujeitos afetados diretamente por práticas econômicas, sociais e políticas. Trata-se de memórias carregadas de um discurso hegemônico sobre situações de conflitos e violência, de vulnerabilidade, de violação de direitos, de condições extremas de pobreza e de perda de laços afetivos e familiares, todas fundamentais à segurança subjetiva da pessoa. Por fim, apesar das dores e humilhações e das situações traumáticas a que

foram expostos, sobrevêm ao refugiado e migrante questões sobre como dar continuidade a sua trajetória de vida.

É justamente quando o sujeito busca interpretar e ressignificar os acontecimentos, procurando se relançar em sua trajetória e história, que os objetos agem como um catalisador de suas experiências ao longo de todo o percurso de vida, tornando-se seu patrimônio. Para os deslocados, os objetos contribuem, também, para reencontrar, concretamente, o que foi a própria existência no passado e identificar-se com alguma coisa concreta em um novo país sem referências.

Os objetos entoam um tempo por si mesmo contínuo, criam as fissuras que têm início no momento em que são construídos, passando pelo uso e pela deterioração a que estão sujeitos, até a sua total consumação e morte. Um tempo no tempo, um tempo fechado e limitado em um fluir ininterrupto. Um precioso sinal de reconhecimento de alguma coisa de próprio, de próximo, de afim. Um concretude com que se identificar para não ser esmagado pela angústia em um universo sem referências. Como acontece naqueles momentos especiais da vida em que nos encontramos na obrigação de nos “realdear” no mundo, na tentativa de reencontrar os limites da própria existência: de manhã, ao abrimos os olhos, olhamos ao redor para nos reposicionarmos em nosso mundo (STARACE, 2015, p. 68).

Os objetos têm uma função muito importante para os deslocados nesse processo de ressignificação dos acontecimentos cotidianos, na medida em que abrem a possibilidade de uma nova experiência em outro país, tornando-se indispensáveis para expressar e legitimar a própria identidade.

Ana, 33 anos, auxiliar administrativa, migrante venezuelana, como em outras histórias de deslocamento, deixou a cidade de Caracas em consequência da situação grave e generalizada de violação de direitos humanos a que os venezuelanos estão submetidos. Ela trouxe para o Brasil as experiências e as recordações afetadas pela situação de miserabilidade do país, como também os objetos que acompanham sua trajetória e transmitem os fragmentos e lembranças significativos de outra vida que pertencia:

Eu sou de Caracas. Vim para o Brasil, com o meu filho, em busca de emprego, de comida e de remédio. Na Venezuela não há comida nem emprego e nem remédio. Fui operada há quatro anos de um câncer na tireoide e não posso ficar sem o medicamento. Quando cheguei em São Paulo, procurei um posto de saúde e fui diagnosticada com a tireoide alterada e com anemia profunda. Na Venezuela, as pessoas estão

passando fome. Muita gente busca no lixo o que comer. A comida está muita cara e o dinheiro não dá para comprar nada. O salário mínimo vale dezoito mil bolívares soberanos, enquanto uma lata pequena de refrigerante custa cinco mil bolívares e um quilo de macarrão custa oito vezes o valor do salário. Chega a cento e quarenta e quatro mil bolívares. Como vamos comer?

Dos meus objetos, trouxe comigo fotos, livros e a primeira carta que o meu filho escreveu. Sempre que pego nas mãos a carta lembro quem eu sou e como hoje estamos bem, porque temos comida e uma vida nova pela frente.

Os acontecimentos que marcaram as fases da vida de Ana revelam expressões sobre os objetos que ela reuniu e expôs. Com eles, e por meio deles, ela transmite suas lembranças, suas cicatrizes e abrem possibilidades de novas experiências.

2. Refúgio, migração, memória e objetos

É próprio do percurso da vida acontecerem eventos significativos de continuidade ou de descontinuidade. As mudanças não são lineares: acontecem em desarmonia com o que estava se vivendo naquele momento. Já os objetos acompanham o processo de mudança na trajetória de vida de cada um de nós. Assim, são espaços sempre carregados de emoções, experiências e lembranças significativas das fases de vida da pessoa.

Os sírios, os venezuelanos e os africanos foram surpreendidos por questões políticas, econômicas e sociais, as quais trouxeram implicações para suas vidas, talvez, inimagináveis por eles. Indivíduos expostos a conflitos armados, à violência generalizada e às graves violações de direitos humanos, sem escolhas, são forçados a abandonar suas casas, seus empregos, seus familiares e seus amigos para preservar sua liberdade, garantir sua segurança e assegurar a sua vida. Os objetos que acompanham os refugiados e os migrantes fazem referências a eles, colocam em evidência as lembranças e experiências do passado e operam sobre o vazio do deslocamento forçado.

Em um contexto diferente, os objetos desenvolvem outro papel relevante para os refugiados e os migrantes. Trata-se da percepção identitária do deslocado em relação ao objeto. Nos diplomas escolares, nas cartas, nos documentos, nos brinquedos ou nos colares, há uma estreita relação entre estes objetos e a maneira de ser do sujeito. A necessidade que o deslocado sente de reconhecer-se no país de asilo pode ser vista como uma forma de conservar a identidade cultural herdada e assegurar a autonomia individual, o autorrespeito e a autoestima ao explorar a relação com um novo contexto

cultural.

Os objetos são espaços que possuem, além dos traços significativos da vida cotidiana da pessoa, uma estreita relação com a identidade de cada um de nós. Não por acaso, na terrível experiência da Shoá (ou holocausto), os prisioneiros eram despojados de seus objetos – documentos, fotografias, trabalhos artísticos e mantas judaicas de oração – e privados de sua identidade. Sem os materiais pessoais, era impossível pensar que existissem realmente um tempo e um espaço que não o mundo de genocídio e horror dos campos de concentração.

Objetos que definem o tempo e o espaço e que expressam pertencimento revelam histórias. Eles foram mencionados e reunidos pelos refugiados e pelos migrantes durante as abordagens feitas para a elaboração deste artigo. Para uma melhor compreensão dos motivos que os deslocados citaram para deixar o país de origem e buscar refúgio em país estrangeiro e do modo como elaboram as formas de viver os novos contextos, o contato com eles em suas residências ou na Casa do Migrante, situada no bairro da Liberdade, região central da cidade de São Paulo, visitada durante a pesquisa, foi fundamental para pensar sobre as inquietações e perspectivas que os acontecimentos suscitaram ao levarem homens, mulheres e crianças à condição de refugiados e de migrantes. Quando lhes foi perguntado sobre a representação viva das fases de vida reconhecida nos muitos objetos que os acompanham, as respostas foram muito próximas no sentido de como um documento ou uma fotografia recordam acontecimentos significativos de sua história pessoal e como podem testemunhar um novo projeto de vida no país de asilo.

A Casa do Migrante acolhe brasileiros recém-chegados, migrantes e refugiados, sem distinção de sexo, etnia, cor, credo, nacionalidade ou qualquer outra forma passível de discriminação. Durante as visitas, foram entrevistados seis migrantes venezuelanos e dois migrantes africanos. As entrevistas com os refugiados sírios foram realizadas em suas residências, como solicitados por eles. Em entrevista realizada em sua própria residência, Paulo, 32 anos, jornalista, refugiado sírio, relata a situação de violência generalizada diante dos conflitos armados na Síria e como encontra em um dos objetos que o acompanha um auxílio para ressignificar sua história pessoal:

Fiquei preso por onze dias na Síria com o Estado Islâmico. Sou jornalista e apresentava um programa de televisão com o meu professor. O programa era muito político. Fomos presos. Vi o meu professor sendo morto na minha frente. Eu fui torturado por vários dias. Acordei em um hospital, depois que os meus pais pagaram pela minha vida para aqueles homens que me prenderam. Quando estava recuperado, eu e os meus pais fomos morar no Líbano. E, para esquecer todas

aquelas lembranças, quis ajudar as crianças que, como eu, são refugiadas. Fui trabalhar em um campo de refugiados, e lá brincava com as crianças com este boneco. Guardarei para o resto da minha vida. Este boneco me faz lembrar o sorriso das crianças.

O relato de Paulo revela as emoções e recordações mais atuais acumuladas no objeto que o acompanha em sua trajetória como refugiado. Em todas as falas dos migrantes e refugiados – Pedro, Ana e Paulo – há a representação no objeto da tentativa de gestar o anseio pelas várias possibilidades que se movem em direção ao recomeço de uma nova fase de vida.

As reflexões propostas sobre como os materiais possuem significados simbólicos ou funcionais relevantes para os refugiados e para os migrantes podem nos conduzir a outra perspectiva sobre os objetos como lugares onde a memória se consolida. Existe uma vasta gama de objetos que acompanham a vida dos indivíduos na condição de refúgio e de migrante, os quais constituem a base mais sólida da memória e sobrevivem a eles, ao tempo e ao espaço. Ao folhear, por exemplo, o álbum de fotografias de uma família, a memória se põe em movimento, constrói percursos de vida e traz o testemunho de muitas gerações. Chega-se, então, ao que Nora (1993) define como “lugares que envolvem os objetos”, onde a memória se cristaliza e se refugia e está ligada a um momento particular da história individual de cada um de nós.

Definir os objetos pertencentes aos refugiados e aos migrantes como espaços de memória implica levar em conta que as lembranças refletidas nesses materiais relacionam-se não apenas à trajetória individual, mas ao fato de estarem inscritos neles momentos de história. São materiais fundamentais, encarregados de fazer a própria história. Um diploma escolar, uma carta, um brinquedo, tudo isso possui memórias individuais e atuam como meios que enunciam o próprio movimento da história, como a relação entre ações políticas, econômicas e sociais com a situação de violência que se pode identificar na condição do deslocamento forçado.

Os objetos são marcos de uma era e servem para constituir momentos de história.

[...] A memória instala a lembrança no sagrado; a história a liberta e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto,

na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, à evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 9).

A história apropria-se dos objetos e os transforma em lugares de memória. É essa relação entre a história e a memória que preserva o passado. Os vestígios, os testemunhos, os materiais, as imagens e os documentos são sinais visíveis da percepção do passado, da possibilidade de parar o tempo e de bloquear o esquecimento. Há, também, a compreensão de que o objeto possibilita ao deslocado sedimentar o passado. Como afirma Bosi (1994) ao avaliar o desenraizamento de famílias e a mobilidade dos indivíduos decorrentes da perseguição relacionada a sua raça, religião, nacionalidade, opinião política, conflitos armados e miséria extrema, tudo isso leva o sujeito a buscar e receber refúgio em outro país e assegurar a integridade física e mental. Esquecendo-se nesse percurso de sua natureza individual, desloca-se para outro contexto cultural, tornando-se apenas um refugiado ou um migrante.

O desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre outros vínculos sociais. Ter um passado, eis outro direito da pessoa que deriva de seu enraizamento. Entre as famílias mais pobres a mobilidade extrema impede a sedimentação do passado, perde-se a crônica da família e do indivíduo em seu percurso errante. Eis um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças (BOSI, 1994, p. 443).

Em outro relato de deslocamento, João, 35 anos, vendedor ambulante, migrante de Angola, declara que o eixo de continuidade entre ele e sua história, no qual prevalecem seus valores, lembranças do âmbito familiar e cultura herdada, está em um dos objetos que o acompanha:

Sou migrante de Angola. Deixei a minha casa, os meus pais, os meus amigos pelas condições desumanas que a miséria provoca. Também não aguentava mais os conflitos políticos e a violência sexual contra as mulheres. Resolvi buscar melhores condições de trabalho e de vida. Vim para trabalhar. Infelizmente, ainda vejo na cidade de São Paulo muitos casos de violência contra as mulheres.

Dos objetos que trouxe, esse colar não tiro do meu peito. As suas cores são as cores da bandeira do meu país. Quando olho para o meu colar, sinto, então, como se uma espécie de esperança voltasse a despertar dentro de mim e tenho a certeza que sou um africano.

A situação de emergência social decorrente da condição de vulnerabilidade e da violação dos direitos humanos que comete os deslocados defronta-se com a possibilidade de esquecimento do seu reconhecimento individual. Parece refletir uma indiferença com seus valores. Exatamente no espírito das palavras de Bosi (1994), o influxo das ações políticas violenta a relação entre sujeito e identidade. O indivíduo perde-se na distinção entre o social e o pessoal.

Os depoimentos, como parte da metodologia etnográfica adotada no processo de pesquisa adotada neste artigo, estão permeados de lembranças, histórias, continuidades e descontinuidades, de angústias. Os objetos expostos pelos refugiados e pelos migrantes estão repletos de fragmentos de recordações e significados. Ao tratar dos objetos que os acompanham, os deslocados aproximam-se de uma forma viva e criativa de suas histórias e de suas referências culturais e manifestam o desejo de ressignificar a condição de refugiado e de migrante e de constituir um novo espaço entre um objeto antigo e outro que seja o esboço de uma vida de recomeço.

3. Documentos e objetos



Figura 1: Diploma escolar do sírio Pedro



Figura 2: Carta escrita pelo filho da migrante venezuelana Ana



Figura 3: Boneco do sírio Paulo usado por ele no campo de refugiado no Líbano



Figura 4: Colar com as cores de Angola que acompanha o migrante africano João

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR, Manual de Procedimentos e Critérios para Determinar a Condição do Refugiado. São Paulo, 2004. Disponível em: www.acnur.org. Acesso em: 15 out 2019.

ARAÚJO, Paulo Monteiro de. Charles Taylor: Para uma Ética do Reconhecimento. São Paulo: Loyola, 2004.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 2007. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências., Brasília, 22 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm#:~:text=Define%20mecanismos%20para%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.&text=III%20%2D%20devido%20

a%20grave%20e,buscar%20ref%C3%BAgio%20em%20outro%20pa%C3%ADs. Acesso em: 14 out. 2020

MESTHENEOS, Elizabeth; IONNIDI, Elizabeth. Obstacles to Refugee Integration in the European Union Member States. *Journal of Refugee Studies*, England, 2002.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, nº 10, p. 7-46, 1993.

ONU, Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados. A/RES/429, 28 julho de 1951.

REFÚGIO em Números traz dados sobre a realidade do refúgio no Brasil. Brasília, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1564080197.57>. Acesso em: 14 out. 2020.

STARACE, Giovanni. *Os Objetos e a Vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO EDUCATIVO: Organização dos espaços de memória em Sergipe

CABRAL, Anne Emilie S. de A.

Universidade Federal de Sergipe; Programa de Pós -Graduação em Educação; Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/UFS/CNPq).

Avenida Marechal Rondon, s/n. São Cristóvão- Se.
anneemiliecabral@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda o Patrimônio Histórico Educativo e a ação de pesquisadores para a construção de espaços de memória que busquem salvaguardar os documentos das instituições escolares. Primeiramente, discutem-se os conceitos que estão entrelaçados e que ajudam na reflexão do que seja Patrimônio Histórico Educativo: patrimônio cultural, cultura escolar, cultura material escolar e documento. Por fim, explica-se a atuação de pesquisadores no processo de construção de dois Centros de Memória de instituições escolares em Sergipe: Centro de Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS), idealizado por Eva Maria Siqueira Alves, e Centro de Memória e Pesquisa do Colégio Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CEMDAP), planejado por Joaquim Tavares da Conceição. Atualmente, o Cemas tem desenvolvido, além de pesquisas, exposições e trabalho de extensão, em que seus integrantes ensinam professores de escolas do estado a preservar a documentação das instituições escolares e a realizar um planejamento de trabalho para a comemoração dos 150 anos do Colégio Atheneu. O CEMDAP tem como um dos seus projetos buscar e identificar os locais de guarda da documentação do Colégio Aplicação e realizar um acervo documental acessível à comunidade interna e aos pesquisadores.

Palavras-chave: Centro de Memória; Instituição Escolar; Patrimônio Escolar

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância da preservação do Patrimônio Histórico Educativo, no qual estão inseridos os elementos que compõem toda a cultura educacional, seja ela escolar ou extraescolar. Neste estudo, abordam-se especificamente o Patrimônio Histórico Educativo escolar e a organização dos centros de memória em instituições escolares sergipanas.

Existem no Brasil leis que tratam sobre o Patrimônio Cultural, situadas no rol das leis de crimes ambientais, de acordo com a Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, que, em seu art. 62, parágrafo II, declara que é proibido destruir, inutilizar ou deteriorar o “arquivo, registro, museu, biblioteca, pinacoteca, instalação científica ou similar protegido por lei, auto administrativo ou decisão judicial”. Isso quer dizer que a lei procura salvaguardar todo tipo de Patrimônio Cultural. Insere-se aí o Patrimônio Histórico Educativo, pois nele encontram-se elementos da cultura escolar.

A concepção de cultura escolar tem sido discutida por diferentes teóricos, como destaca Diana Vidal (2006), a qual discorre sobre as diversas contribuições dos intelectuais que abordaram sobre a cultura escolar.

O surgimento da categoria cultura escolar ofereceu visibilidade a estas operações, pela sensibilização para análise do conjunto de normas e práticas vigentes na instituição como propõe Dominique Júlia (2001); pela atenção à produção de corporeidades, por meio da frequência a espaços e tempo escolares; como destaca Antônio Viñao Frago (1995); pelo reconhecimento da existência de culturas da escola, nomeadamente empírico-prática dos docentes, normativa da administração e científica da universidade como alerta Augustín Escolano Benito (2004); pelo destaque à capacidade da escola de produzir uma cultura específica, singular e original como assevera Chervel (1998) ou, ainda, pela possibilidade de perceber que culturas de diversos grupos sociais convivem no interior da escola como lembra Zeila Demartini (2004) (VIDAL, 2006, p. 157).

Sobre as normas, salienta-se que as legislações que fixam os direcionamentos para a instituição escolar, no que concerne às práticas, podem ser compreendidas ao analisar o cotidiano, o qual pode ser averiguado nos diários de classe, em imagens, relatos orais etc. Os espaços escolares também são meios de fontes sobre as quais o historiador poderá se debruçar para compreender como a instituição escolar se organiza. Alguns trabalhos abordam instituição escolar a partir de sua arquitetura, entre eles o de Marcus Bencostta (2007).

Viñao Frago (1995) amplia o conceito de cultura escolar ao afirmar que não existe uma cultura específica de escolas, mas diferentes tipos de cultura escolar. Ou seja, cada instituição tem o seu modo de agir e possui suas práticas específicas. Escolano Benito (2004) deixa claro que há diferença entre cultura escolar e cultura acadêmica, na medida em que cada uma possui suas particularidades. Chervel (1990), ao discutir sobre disciplina escolar, discorre que os sujeitos da escola produzem cultura e conhecimentos, contrapondo-se às ideias de transposição didática de Chavellard. Zélia Demartini (2004) acrescenta que existem no ambiente escolar culturas específicas, devido à existência de diversos grupos sociais.

Diante desses diferentes significados de cultura escolar, pode-se inferir que as instituições escolares possuem regras e práticas próprias, em que os sujeitos de diferentes concepções estão em um mesmo local produzindo cultura. Na produção dessa cultura, utilizando-se de instrumentos que estão inseridos na cultura material escolar.

A partir do século XIX, houve produções de artefatos materiais voltados para o ensino. Rosa de Fátima Souza (2007) destaca que em 1873 os materiais escolares passaram a considerar figuras de demonstrações nas Exposições Pedagógicas, as quais eram realizadas no interior das Exposições Universais. A produção do material escolar guarda íntima relação com o desenvolvimento econômico e social do Ocidente, em que as indústrias foram responsáveis pela produção de materiais e objetos para a racionalização e organização do ensino, como também fizeram com que as aulas fossem mais dinâmicas e atrativas.

A produção dos artefatos materiais possui forte ligação com as concepções práticas de ensino. Isso permite afirmar que esses objetos são significativos no ambiente que compõe a cultura material escolar. Fundamentando-se nas ideias de Escolano, Rosa de Fátima Souza (2007) destaca que os objetos possuem significados, um discurso e é instrumento de poder. Por meio dos artefatos materiais presentes na cultura escolar, as concepções e o ideário educacional são esclarecidos. Até os estudos referentes à Nova História Cultural o termo cultura material escolar não existia.

A expressão cultura material escolar, por sua vez, passou a ser utilizada na área da História da Educação nos últimos anos, influenciadas pelos estudos em cultura escolar, pela renovação na área provocada pela Nova História Cultural e pela preocupação crescente dos historiadores em relação a preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação (SOUZA, 2007; p. 170).

A Nova História Cultural consagrou a abordagem de que os

pesquisadores buscavam compreender a escola no seu interior, no seu cotidiano. Não se debruçavam mais nos aspectos legais, mas nas vivências e nas práticas escolares. Prost (2015), ao abordar sobre a história dos Annales, ressaltou que a novidade na pesquisa histórica não está no método, e sim nos objetos e nas questões de pesquisa. Ademais, depois da história dos Annales passou a haver uma rejeição da história especificamente feita na perspectiva política e factual. Daí a proliferação dos estudos referentes a temáticas como “A história da educação” e às particularidades da história da educação escolar.

Para fazer a história, o historiador precisa realizar questionamentos. Seu objeto nada mais é do que o ser humano em determinado tempo. No caso da história da educação escolar, os sujeitos e os artefatos materiais compõem elementos de análise para a pesquisa em histórica. O historiador precisa de fontes que ofereçam subsídios para construir uma narrativa compreensiva. A História, segundo Prost (2015) não é uma ciência, porém também não se limita à manifestação de uma opinião. “Entre a ciência e a simples opinião, entre um saber e um ‘palpite’, existem modos rigorosos de conhecimento que se pretende alcançar a verdade. Esse é o sentido da noção de compreensão: propor um modelo de inteligibilidade a essa ordem de fenômenos” (PROST, 2015; p. 141).

No trabalho sobre a História da Educação, os artefatos da cultura material escolar são documentos de pesquisa, o documento como fonte. Não é somente a legislação. Para qualquer pessoa o documento seria um registro que está relacionado com a sua cidadania. Neste caso, seriam os Registros Gerais, CPF, Registro de Nascimento etc. Na perspectiva do historiador, o documento é algo mais amplo.

Le Goff (2003, p. 545) esclarece:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Se o documento é um fruto que a sociedade fabricou, tudo que foi produzido na escola e que está atrelado a sua cultura material escolar é um documento. Livros de atas, mobiliário, cadernos, provas, diário, livro de matrículas, troféus, tudo isso corresponde a uma documentação produzida pela instituição, a qual precisa ser tratada e organizada.

Karnal e Tatsch (2011) define assim o conceito de documento:

Em síntese, a noção de documento ampliou-se muito mais do que os historiadores tradicionais queriam, mas igualmente não atingiu o patamar de “qualquer coisa” que certos vulgarizadores do pós-modernismo pregavam. Ocorreu, por certo, um esgarçamento do conceito (KARNAL; TATSCH, 2015, p. 16).

Essa concepção de ampliação do conceito de documento é também corroborada por Bellotto “Tudo que seja produzido por motivos funcionais, jurídicos, científicos, técnicos, culturais ou artísticos, pela atividade humana. Torna-se evidente, assim, a enorme abrangência do que seja um documento” (BELLOTTO, 2006, p. 37).

A depender de quais questionamentos o historiador faz ao documento, este torna-se fonte para a explicação de um fato. Os documentos presentes na cultura material escolar têm sido uma preocupação constante por parte dos pesquisadores em História da Educação, porque os artefatos são fontes de pesquisa e de memória educacional. Com isso, muitos pesquisadores defendem a criação de arquivos escolares, museus e centros documentação e bibliotecas para a preservação do Patrimônio Histórico-educativo das instituições, tanto escolares como extraescolares, no intuito de realizar uma narrativa histórica que tenha uma compreensão, assim como foi defendido por Prost (2015). Os documentos não devem ser armazenados de maneira aleatória.

A forma/função pela qual o documento é criado é que determina seu uso e seu destino de armazenamento futuro. É a razão de sua origem e de seu emprego, e não o suporte sobre o qual está constituído, que vai determinar sua condição de documento de arquivo, de biblioteca, de centro de documentação e museu (BELLOTO, 2006, p. 36).

Os documentos de arquivos são produzidos por uma entidade, seja ela pública ou privada. Eles surgiram por motivos funcionais de caráter administrativo e legal. Servem para comprovar. Os documentos de museu, geralmente, são tridimensionais e estão relacionados com a produção artística e cultural de determinada civilização. Os documentos de biblioteca estão relacionados a uma criação artística ou a uma pesquisa. Normalmente, são impressos. Já os documentos de centro de documentação podem ser tipificados em bibliotecas, arquivo ou museu (BELLOTTO, 2006).

Sobre a preservação dos documentos escolares, diferentes ações estão sendo empreendidas no Brasil com o intuitivo de salvaguardar a memória das instituições escolares, pois desde a década de 1990 diferentes discussões têm permeado o ambiente educacional acerca da organização de arquivos escolares. Alguns pesquisadores têm questionado a maneira como

os arquivos escolares são organizados.

Diante de tais circunstâncias, as instituições escolares com os seus respectivos arquivos motivam profundas preocupações relativas à salvaguarda e preservação dos seus documentos, pois na maior parte dos prédios escolares, até hoje, os documentos estão abrigados e guardados em porões úmidos ou salas apertadas (FURTADO, 2011, p. 152).

O curioso é que com a Lei de Diretrizes e Bases, ou Lei 4.024/61, determina a criação de espaços para salvaguardar os documentos produzidos no ambiente escolar. Porém, discute-se entre os pesquisadores da história da educação a dificuldade de se encontrar arquivos escolares organizados e acessíveis para a pesquisa. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea e de que é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres e notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993; p. 13).

Balandier (1999) relata que existem pessoas que buscam guardar a memória coletiva. São aquelas que “lutam contra a amnésia coletiva”. Em contrapartida, existem, da mesma forma, aquelas que não se importam com a memória dos sujeitos. Os primeiros buscam construir seus espaços para não caírem no esquecimento. Ou seja, elas “constroem” os seus espaços de lugares de memória.

Os espaços e lugares de memória das escolas têm sido motivo de discussão. Em Sergipe, dois trabalhos de preservação da memória de diferentes instituições estão sendo realizados, envolvendo o Centro de Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS) e o Centro de Memória e Pesquisa do Colégio Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CEMDAP).

2. Organização e preservação da memória escolar em Sergipe

A organização de documentos que remetem à instituição escolar tem mobilizado pesquisadores em diferentes locais do Brasil. Iomar Barbosa Zaia (2005, p.155) elenca dois projetos desenvolvidos em São Paulo sobre o processo de organização nos moldes arquivísticos: “Pesquisa sobre o ensino público profissionalizante no estado de São Paulo: memória institucional e as transformações histórico-espaciais regionais”, que busca salvaguardar os documentos das antigas escolas técnicas do estado; “Preservando a memória do ensino público paulista: a organização do Centro de Memória da Escola de Aplicação (1959- 1999)”, que, além da organização dos documentos da instituição, busca relacionar esse trabalho com a função do ensino.

Vários outros exemplos são concretizados no Brasil. Em Sergipe,

duas ações estão sendo desenvolvidas no tocante à preservação da memória de instituições escolares.

- Centro de Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS) – criado com base no Regulamento de 24 de outubro de 1870, busca salvaguardar os documentos do Colégio Atheneu Sergipense. Foi a primeira escola do ensino secundário da capital Sergipana. Inicialmente, oferecia curso de Humanidades e o Ensino Normal. Surgiu depois que sua coordenadora, Eva Maria Siqueira Alves, concluiu sua pesquisa sobre o Atheneu Sergipense, com base nos planos de estudos. Durante seu trabalho de coleta de dados, ela visitou o arquivo da referida escola, quando percebeu a desorganização e a péssimas condições de guarda dos documentos. Ao concluir o doutorado, resolveu organizar o arquivo daquele lugar, para a realização de pesquisas posteriores e para resguardar a memória da instituição.

Em 2005, a coordenadora do atual Cemas elaborou um projeto para salvaguardar as fontes do Atheneu, decorrendo daí a “Exposição de 135 anos da Instituição”. A organização obedeceu aos critérios arquivísticos e iniciou-se com o processo de inventário dos documentos. Para isso, ela elaborou uma ficha catalográfica de modo a poder classificar os documentos presentes.

[...] um procedimento metodológico de cunho historiográfico e a documentação foi pouco a pouco sendo separada e armazenada em caixas com identificação de fundo, série e notação. Compõem o acervo do CEMAS as séries: Atas, Atestados Médicos, Boletins, Cadernetas, Correspondências, Exames e Concursos, Imprensa, Livros de Ponto, Livros de Registros, Matrículas e Transferências, e duas subséries: Correspondências Expedidas e Recebidas (ALVES, 2016; p. 42).

Eva Maria Siqueira Alves buscou elaborar livros, que denominou “Guia de Fontes”, com o objetivo de facilitar a busca das fontes sobre o Atheneu Sergipense. Tal ação repercutiu em diferentes pesquisas sobre o Atheneu. Teses, dissertações e monografias são exemplos de trabalhos que envolveram o uso do trabalho do Cemas e, conseqüentemente, a produção de memória.

Alves (2016) destaca algumas dessas pesquisas: “Com a palavra ‘Os Alunos’: associativismo discente no Grêmio Literário Clodomir Silva (1934-1956), de Simone Paixão Rodrigues – Tese (2015); “Caminhos cruzados: itinerários de professores do Ensino Superior sergipano (1915-1954)”, de João Paulo Gama Oliveira – Tese (2015); “Apresentais os fatos, ensinais a efetuar o mundo: as Cartas de Parker em Sergipe (1912- 1953)”, de Adriana Menezes de Santana – Dissertação (2015); “A Geografia e uma história:

a disciplina de Geografia no Atheneu Sergipense entre os anos de 1870 e 1908”, de André Luis Conceição Alves – Dissertação (2014); “Elite letrada e ofício docente em Sergipe no século XIX”, de Fábio Alves dos Santos – Tese (2013); e “Ignácio de Souza Valladão: Traços do precursor da cadeira de Pedagogia do Curso Normal do Atheneu Sergipense (1855-1884)”, de Cibele de Souza Rodrigues – Monografia (2013).

Atualmente, o Cemas tem desenvolvido, além de pesquisas, exposições, trabalhos de extensão, em que integrantes do Cemas ensinam aos professores de escolas do estado como preservar a documentação de instituições escolares e um planejamento de trabalho para a comemoração dos 150 do Colégio Atheneu (2016).

- Centro de Memória e Pesquisa do Colégio Aplicação (CENDAP) – o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe surgiu como Ginásio de Aplicação, em 1959, por iniciativa do Monsenhor Dom Luciano Cabral Duarte. Funcionou inicialmente em um espaço próximo da principal avenida da capital de sergipana, na Avenida Beira Mar, mais especificamente na Rua de Campos, instalado na Faculdade Católica de Filosofia, juntamente com os cursos de nível superior. Em 1981, o Ginásio de Aplicação passou a funcionar na Universidade Federal de Sergipe, na cidade de São Cristóvão, funcionando no edifício Didática III. Em 1968, passou a oferecer o curso colegial, quando recebeu o nome de “Colégio Aplicação”. Em 1995, passou a ter uma instalação própria dentro do Campus da Universidade Federal de Sergipe.

De 2013 a 2015, sob a liderança do professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição, realizou-se a pesquisa “Constituição de acervo documental do Colégio de Aplicação: organização de documentação escolar permanente”, em que se verificou que dentro dessa instituição havia diferentes práticas educativas e diferentes perfis de estudantes e de professores.

Com o desenvolvimento da pesquisa constatou-se que a massa documental coletada e organizada é formada por documentos originais e apresenta uma diversidade de suportes (livro, caderno, folhas avulsas ou encadernadas, fotografias, etc.). Quanto às características internas, a documentação é bastante fragmentada e registra ou cobre um período que se inicia em 1959, ano da fundação do Ginásio de Aplicação, até os anos de 1990, e apresenta um conteúdo bastante diversificado. Assim, sobressai na documentação informações sobre o espaço escolar, ações dos agentes educativos (professores, funcionários, alunos), formas de ingresso, grêmios escolares, registro de reuniões, atividades escolares diversas, normas escolares documentos da fundação da instituição (CONCEIÇÃO, 2016; p. 212).

Tal pesquisa constatou a necessidade de um centro de memória de documentação e pesquisa, para a preservação do patrimônio educacional escolar, e de um local de pesquisa e ensino sobre o Colégio de Aplicação. Atualmente, o centro criado funciona em um espaço próprio, numa sala do Colégio Aplicação. Algumas ações já estão sendo feitas, como, organização dos documentos permanentes, exposições e banco de dados de relatos orais de ex-alunos, ex-professores e funcionários da instituição.

A criação do CEMDAP justifica-se em razão da importância de preservar a memória institucional. Buscou salvaguardar as informações que estavam contidas em documentos, os quais seriam descartados. Além disso, é usado por pesquisadores, alunos e bolsistas interessados em pesquisar sobre separação, identificação, classificação e criação de documentos orais (CONCEIÇÃO, 2016). Um de seus mais recentes projetos consiste em identificar os locais de guarda da documentação do Colégio Aplicação e realizar um acervo documental acessível à comunidade interna e aos pesquisadores.

Ações como essas envolvem um processo longo e permanente de preservação do Patrimônio Histórico Educativo. Muitas outras partem de iniciativas de pesquisadores e professores, incomodados com a situação de guarda dos documentos dessas instituições escolares. Ao fazer esse trabalho de preservação, promove-se a proteção de informações, como também se produz conhecimento, visto que, ao observar os documentos, está-se obtendo acesso ao DNA da instituição escolar. Daí a relevância em preservar e salvaguardar os documentos escolares para a compreensão da história da instituição e de seus sujeitos em determinado tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Eva. M. S. A edificação do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense. RIDPHE_R **Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo**, 2(2), 37-50; 2016. Disponível em: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v2i2.9243> cesso em: 04 de jul. De 2019

BALANDIER, G. **O dédalo**: para finalizar o século XX. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura Escolar na Belle Époque: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Montreal e São Paulo, 1894-1926). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 103- 128.

BRASIL. Lei n.º 9.605 de 12 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre as sanções**

penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Brasília, 12 de fev. 1998. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm. Acesso em 01 de jul. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 dez.1961. Disponível: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 01 de jul. 2019.

CHAVELLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias; trad. Cleonice Puggian. In: **Revista de Educação e Ciências Matemáticas**. Rio de Janeiro, v.3, n.2; 2013. p. 1-14

CHERVEL, A.: História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, in: **Teoria & Educação** (2) (1990), pp. 177-229.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. Centro de pesquisa, documentação e memória no espaço escolar e possibilidades para o ensino de história. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 211-219, jul./dez. 2016b.

DEMARTINI, Zeila: Culturas escolares: algumas questões para a História da Educação», in FERREIRA, António G.: **Escolas, culturas e identidades**. Coimbra, Sociedade Portuguesa de ciências da Educação/Fundação Calouste Gulbenkian, vol. I, 2004.

ESCOLANO BENITO, Agustín: Las culturas escolares em Espana em la perspectiva histórica, in FERREIRA, António G.: **Escolas, culturas e identidades**, Coimbra, Sociedade Portuguesa de ciências da Educação/Fundação Calouste Gulbenkian, vol. I, 2004.

FURTADO, A. Os Arquivos Escolares e sua Documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 2, n. 2, p. 145-159, 12 dez. 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1 (2001), pp. 9-44. 12 .

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Gali. A memória evanescente. Im: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (orgs). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9-27.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas , SP: Editora da UNIAMP, 2003. p. 17-171.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Proj. **História**, São Paulo, PUC-SP, (10): 7-29, 1993.

PROST, Antoine. A História como compreensão. In: PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. p. 133-168.

SOUZA, Rosa de Fátima. História da Cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

VIDAL, Diana. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa in: **Historia de la Educación**, v. 25, p. 131-152, 2006

VIÑAO FRAGO, Antonio: Historia de la educación e historia cultural, **Revista Brasileira de Educação**, n. 0 (set. dez. 1995), pp. 63-82. 13

ZAIA, Iomar B. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 10. 2005. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/viewFile/38650/20181>. Acesso em 01 de jul. 2019.

ARQUIVO DO MUNICÍPIO: Instituição de Preservação e de Acesso ao Patrimônio Cultural de Rio Claro/SP

FERREIRA, MONICA CRISTINA BRUNINI FRANDI (1); BASSO, TALITA GOUVEA (2); PERINOTTO, CONSUELO CAROLINA (3)

Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro/SP – “Oscar de Arruda Penteadado”
www.aphrioclaro.sp.gov.br

1. monicafrandiferreira@hotmail.com
2. talitagouveabasso@yahoo.com.br
3. arquivo@aphrioclaro.sp.gov.br

RESUMO

A criação do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro/SP, em 1979, constituiu marco importante no que se refere à preservação da memória local. A reorganização de sua estrutura administrativa, em 2018, tem permitido que as ações planejadas para o cumprimento de suas atribuições técnicas sejam executadas em consonância com as atuais discussões do trabalho arquivístico. Alicerçado sobre três coordenadorias com atribuições específicas, destacam-se a do Arquivo Permanente e a de Difusão do Acervo. À primeira cabe a responsabilidade pela guarda, preservação e acesso à documentação considerada de valor histórico do município; à segunda, a iniciativa de promover o desenvolvimento e a implementação de programas de ação educativa, com a finalidade de aproximar-se das instituições educacionais e da sociedade em geral. Objetivando facilitar o acesso aos documentos textuais e iconográficos considerados de valor histórico e de desenvolver a percepção e o espírito crítico em relação às informações neles contidas, o projeto “Atividades práticas de educação patrimonial no cotidiano escolar”, em fase de concepção e de experimentação, pretende constituir-se em processo permanente e sistemático de trabalho educativo. Tem como ponto de partida o patrimônio documental e como centro o patrimônio cultural da cidade de Rio Claro/SP, em suas manifestações e expressões. Elaborado por professores coordenadores da rede pública municipal e direcionado aos estudantes do Ensino Fundamental II, produz material para atividades lúdicas (quebra-cabeça, jogo da memória, jogo de tabuleiro e jogo de adivinhações). Isso, com a intenção de estimular nas crianças a capacidade de observação, de registro, de exploração e de apropriação do bem cultural ou do tema observado, para o desenvolvimento das capacidades de análise e de espírito crítico, interpretando evidências e significados e permitindo a recriação do bem cultural por meio de diferentes meios de assimilação e de expressão.

Palavras-chave: Arquivos Municipais; Educação e Arquivos; Ação Educativa; Educação Patrimonial; Difusão em Arquivos.

O Arquivo Público e Histórico e o seu papel na preservação do patrimônio documental do Município de Rio Claro

1. Introdução

A criação do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro/SP (APHRC), por intermédio da Lei Municipal 1.573, de 11 de outubro de 1979, constituiu marco importante no que se refere à preservação da memória local. Desde aquele momento, a autarquia passou a ser oficialmente responsável pela proteção do patrimônio arquivístico no nível municipal. O APHRC engloba todos os documentos, de qualquer tipo ou natureza, gerados e acumulados no decurso das atividades de cada órgão da administração municipal ou recebidos de particulares, quando julgados de relevante interesse para a construção da identidade local e da memória coletiva.

Promulgada em 23 de maio de 2018, a Lei Complementar 132, que reorganiza a estrutura administrativa da instituição, trouxe maior eficiência e efetividade para a execução das atividades que a autarquia desenvolve e tem permitido que as ações planejadas no cumprimento de suas atribuições técnicas sejam executadas em consonância com as atuais discussões do trabalho arquivístico. Por meio do Sistema de Arquivos do Município de Rio Claro (SIARC), são atribuições da Instituição:

I - assegurar a proteção e a preservação dos documentos do Poder Público Municipal, tendo em vista o seu valor administrativo, probatório, histórico e os de interesses da comunidade;

II - harmonizar as diversas fases da administração dos documentos arquivísticos, por meio da gestão documental, atendendo às peculiaridades dos órgãos geradores da documentação, e

III - facilitar o acesso ao patrimônio arquivístico público, de acordo com a legislação e com as necessidades da comunidade (RIO CLARO, Lei 132, art. 9º).

Alicerçado sobre três coordenadorias subordinadas hierarquicamente a uma superintendência, cada qual com atribuições específicas em relação às atividades-fim do respectivo órgão, destacam-se a do Arquivo Permanente e a de Difusão do Acervo. À primeira cabe a responsabilidade pela guarda, preservação e acesso à documentação considerada de valor histórico do município; à segunda, a iniciativa de promover o desenvolvimento e a implementação de programas de ação educativa, com a finalidade de difusão e de se aproximar das instituições educacionais e da sociedade em geral. A título de complementação, a Coordenadoria do Arquivo Intermediário tem

dentre suas atribuições a elaboração, implementação e difusão de princípios, diretrizes, normas legais, regulamentares e instruções normativas a serem cumpridos no SIARC, a fim de garantir sua consistência, segurança e confiabilidade.

O Arquivo Permanente é responsável pela guarda da documentação de caráter probatório e histórico, incorporada mediante o recolhimento e a doação, reunindo fundos e coleções, com cerca de 800 metros lineares de registros de caráter público e privado. Constituído por testemunhos de gênero textual, iconográfico, audiovisual, fonográfico e tridimensional, neste acervo destacam-se:

- “Fundo Prefeitura Municipal de Rio Claro” – reúne diversas séries, dentre as quais os “Processos de Construção de Obras Particulares”, documentos de arquitetura que, para além da função original de formalização da atividade edificativa na cidade, quando utilizados de forma serial, apontam aspectos, comportamentos e valores de uma sociedade diferente da atual, servindo de subsídio para estudos nos campos da Engenharia, Arquitetura e Urbanismo. Já a série “Registro de Óbito” refere-se ao conjunto documental do Cemitério Público, abrangendo o período de 1870 a 2007, que, por reunir informações para a pesquisa genealógica, está entre as mais consultadas da Instituição.

- “Fundo Plínio Salgado” – composto por registros que apresentam a extensa atividade política do titular como líder do movimento Ação Integralista Brasileira, por meio de correspondências, atas, fotografias, periódicos e livros. Por sua relevância, que permite traçar um perfil do cenário político e social do Brasil a partir da década de 1930, em 2014 foi nominado como parte do “Programa Memória do Mundo”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

- “Fundo da Câmara Municipal de Rio Claro” – reúne livros-ata do período de 1845 a 1990, contendo informações relevantes do cotidiano da administração pública, desde a então Vila de São João Batista de Rio Claro.

- “Coleção Rio Claro de Fotografias” – dispõe de mais de 24 mil imagens sobre épocas e assuntos variados, que ajudam a compor e a contar a história do município.

- “Coleção Argemiro Dias” – composta por material cartográfico que registra a formação dos bairros e a expansão da cidade ao longo da primeira metade do século XX. Tem relevância, pelo conteúdo e pelo interesse do consulente, a Hemeroteca, com exemplares de periódicos rio-clarenses desde 1873. Dentre os mais populares e de grande circulação na cidade, até os dias atuais, citam-se: Diário do Rio Claro e Cidade de Rio Claro, ambos com regularidade em suas edições desde a década de 1930.

Sobre a organização desse expressivo acervo, a documentação está acondicionada de acordo com o suporte, sendo constituída dos gêneros textual, iconográfico, audiovisual, fonográfico e tridimensional. Entendendo a Zeladoria como componente fundamental para a preservação dos documentos, o acervo está salvaguardado em ambiente controlado em termos de climatização e de segurança das instalações prediais e a Coordenadoria conta com o apoio do Laboratório de Higienização e Pequenos Reparos para as ações de recuperação do suporte, de modo a garantir a preservação da informação de caráter probatório e histórico.

2. O Arquivo Público e Histórico e seu papel na difusão do patrimônio documental do município de Rio Claro

Objetivando facilitar o acesso aos documentos textuais e iconográficos considerados de valor histórico e desenvolver a percepção e o espírito crítico em relação às informações neles contidas, o projeto “Atividades práticas de educação patrimonial no cotidiano escolar”, em fase de concepção e de experimentação, pretende constituir-se em processo permanente e sistemático de trabalho educativo. Tem como ponto de partida o patrimônio documental e como centro o patrimônio cultural da cidade de Rio Claro/SP, em suas manifestações e expressões. Elaborado por professores coordenadores da rede pública municipal e direcionado aos estudantes do Ensino Fundamental II, produz material para atividades lúdicas (quebra-cabeça, jogo da memória, jogo de tabuleiro e jogo de adivinhações). Isso com a intenção de estimular nas crianças a capacidade de observação, registro, exploração e apropriação do bem cultural ou do tema observado, para o desenvolvimento de suas capacidades de análise e de espírito crítico, interpretando evidências e significados e permitindo a recriação do bem cultural por meio de diferentes meios de assimilação e de expressão.

O projeto originou-se da intenção de tornar as visitas escolares mais atrativas para os estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental II, com idade entre 9 e 10 anos que ocasionalmente comparecem à autarquia para desenvolver atividade complementar ao conteúdo ministrado pelo professor, em sala de aula. Por solicitação da escola, os alunos deveriam tomar contato com os documentos relacionados à história de Rio Claro, uma vez que os livros didáticos tratam do assunto de maneira geral, evidentemente sem conteúdo específico da cidade, e basicamente de conteúdo imagético, por ser de fácil assimilação. Por iniciativa dos servidores responsáveis pela Coordenadoria do Arquivo Permanente, as crianças também visualizam documentos textuais de forma orientada. Eles têm acesso às diversas formas de registro da história da cidade, com seus respectivos suportes, sejam eles mapas, plantas arquitetônicas, prontuários de habilitação para dirigir veículos, atestados de óbito e atas da Câmara Municipal, dentre outros documentos que, para além das fotografias, constituíam o acervo da Instituição e o patrimônio documental

do Município de Rio Claro. Ponto alto da visita sempre foi a demonstração dos procedimentos de higienização, desmetalização e pequenos reparos feitos nos documentos, cuja fragilidade e dano no suporte estavam comprometendo o acesso e a preservação da informação contida no registro. Além de permitir o acesso e de difundir os documentos, a intenção era divulgar as atividades de uma instituição arquivística, destacando sua importância na estrutura administrativa do Poder Público municipal.

O primeiro passo foi desenvolver um material lúdico, a partir da reprodução de documento do acervo da instituição, para que as crianças manuseassem a imagem ao mesmo tempo em tinha a oportunidade de contato efetivo antes de visualizarem o documento original. Seria um momento de experimentação e de descontração, que seria precedido da visita ao acervo, e de um contato mais regrado e mais direcionado com os documentos originais. A Coordenadoria de Difusão do Acervo optou por trabalhar com jogos tradicionais tanto para fazer a alusão às questões da história e da memória quanto para apresentar essa possibilidade às crianças, hoje tão acostumadas com jogos eletrônicos e virtuais.

Pela facilidade relatada pelos professores, o acervo fotográfico foi o escolhido para a primeira produção. A escolha da quantidade de dez imagens partiu da ideia de recebermos as crianças em cinco equipes, cada qual representada por uma cor – amarelo, azul, vermelho, verde e laranja –, o que ficava próximo do número de estudantes a cada visita, geralmente entre 20 a 30 por classe. Quanto ao conteúdo das imagens, escolhemos exemplares do patrimônio edificado na cidade, no sentido de discutir as permanências arquitetônicas e suas alterações físicas e adaptações funcionais quanto à passagem do tempo. Foram definidas imagens de dez edificações – Gabinete de Leitura, Igreja Matriz de São João Batista, Estação Ferroviária, Mercado Municipal, Casarão da Cultura, Coreto do Jardim Público, Solar Navarro de Andrade (antigo Horto Florestal), antiga Fábrica de Tecidos Matarazzo (atual Shopping Center), Ginásio Municipal de Esportes e Aeroporto – para compor um conjunto de quebra-cabeça. Como complemento, foram produzidos dois tipos de fichas, um contendo o nome do prédio e o outro, uma breve descrição da construção, indicando localização, uso anterior, uso atual e alguma outra característica relevante que tivesse relação com a contemporaneidade.

A atividade ocorria no salão principal da instituição, de forma bastante descontraída, com as crianças sentadas e identificadas em cinco grupos com algum elemento que os relacionava à cor do conjunto quebra-cabeça/fichas. O material era distribuído pelos coordenadores do APHRC. Após as orientações sobre a dinâmica, os estudantes separavam as 24 peças e iniciavam a montagem da imagem. O desafio seguinte era escolher dentre quatro fichas e quatro descrições as duas que se relacionavam ao conteúdo da fotografia. A atividade finalizava com os grupos em pé, cada qual defronte a um painel que

continha a imagem do quebra-cabeça e espaços para a inserção das fichas, cujo conteúdo era lido em voz alta para todos os presentes. Como cada grupo ficava responsável por duas imagens, as crianças puderam conhecer dez exemplares do patrimônio edificado na cidade. Para reforçar o conteúdo apreendido, a professora de sala recebeu um jogo de “caça-palavras” para ser distribuído aos estudantes, feito na escola, com conteúdo relacionado às imagens dos quebra-cabeças, nas versões em português e em inglês, esta última para atender à sugestão da coordenação da Secretaria Municipal de Educação.



Figura 1: Após a finalização dos “quebra-cabeças”, as crianças relacionam a imagem montada – que faz parte o acervo iconográfico da Instituição - com as fichas que contêm o nome e a descrição do local representativo do patrimônio cultural da cidade de Rio Claro/SP (Foto: acervo APHRC, 2019).

A troca de experiências entre a equipe do APHRC e os professores-coordenadores da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro está sendo fundamental para o êxito do projeto. Em reuniões periódicas para o desenvolvimento dos jogos, os educadores nos auxiliam quanto ao conteúdo trabalhado e à forma de sua apresentação, para adequá-los aos alunos desta faixa etária. O material também foi apresentado aos alunos do curso de Pedagogia da Escola Superior de Educação e Tecnologia de Rio Claro,

na intenção de sensibilizá-los quanto à importância de trabalhar a educação patrimonial em sala de aula, com conteúdo específico sobre a cidade que não está contido nos livros didáticos. A recente parceria com a Fundação Municipal de Saúde, por intermédio do Centro de Habilitação Infantil (CHI) “Princesa Victória”, possibilitou produzir material adaptado para atender as crianças com deficiências auditivas, visuais e motoras, de forma a permitir sua inclusão no ambiente escolar. Algumas peças estão sendo produzidas em escrita tátil – sistema braile – e todas as imagens estão sendo trabalhadas digitalmente para reforçar contrastes e facilitar a compreensão para os alunos com baixa visão.

A segunda atividade está relacionada à Hemeroteca do APHRC, da qual destacamos para reprodução em tamanho natural alguns exemplares do jornal O Alpha, impressos em 1925. No jogo “Detetive de Palavras”, após as orientações do historiador sobre a fonte – em termos de conteúdo e forma –, as crianças passavam a identificar vocábulos cuja grafia original diferia da atual. Com o auxílio de lupas – para tornar a brincadeira mais literal –, os alunos realizavam a busca no texto e registravam no painel as palavras, para, após o tempo estimado para a atividade, ler para as demais as curiosidades encontradas. Esta atividade também despertou bastante o interesse das crianças, medido por sua ativa participação, e contribuiu para as orientações e debates acerca da mudança de ortografia, da tipologia das fontes impressas e dos registros iconográficos (o desenho, e não a fotografia), assim como permitiu o conhecimento sobre aspectos da história de Rio Claro por meio dos textos escritos e do material publicitário. Por meio dessa forma lúdica, diversos assuntos que fizeram parte do cotidiano da cidade foram descobertos pelos alunos, como, ofícios tradicionais, casas comerciais, primeiras indústrias, remédios e orientações sobre saúde e festividades religiosas.



Figura 2:

O jogo “Detetive de Palavras”, concebido com documentos da Hemeroteca, objetiva fazer com que as crianças identifiquem palavras com grafia antiga, comparando-as com a ortografia atual, além de tomar contato com as particularidades da fonte original (Foto: acervo APHRC, 2019).

Na sequência, a Coordenadoria do Arquivo Permanente assumia a visita didática e conduzia os alunos à sala de pesquisa, para o primeiro contato com os documentos originais do acervo. Algumas peças ficavam dispostas sobre as mesas, com placas identificando fundos, séries e coleções à qual pertenciam, em especial aquelas com registros imagéticos e assuntos relacionados ao cotidiano da cidade. Da “Coleção Rio Claro de Fotografias”, foram selecionadas imagens das obras de saneamento e da construção de equipamentos públicos; da “Série Prontuários de Habilitação”, as primeiras carteiras de habilitação fornecidas aos condutores de veículos em Rio Claro; e da “Coleção Argemiro Dias”, os mapas que permitem entender o processo de expansão da área urbanizada da cidade. Por fim, ocorria o contato com a ata da sessão inaugural da Câmara de Vereadores, de 1845, da então Vila de São João Batista do Ribeirão Claro, cujo manuscrito também permitiu considerações acerca da leitura paleográfica. Durante a apresentação dos documentos, as crianças recebiam informações sobre: manuseio e acondicionamento dos suportes, importância das instalações prediais no processo de conservação preventiva, necessidade de digitalização dos registros para a preservação do original e difusão e acesso.



Figura 3: Após o contato lúdico com os documentos de arquivo, que se dá na forma de jogos educativos, as crianças têm acesso mediado às fontes originais que se encontram salvaguardadas na Instituição, nos mais variados suportes e temas (Foto: acervo APHRC, 2019).

A demonstração dos trabalhos executados no Laboratório de

Higienização e Pequenos Reparos desperta a curiosidade das crianças. Após a descrição de materiais e instrumentos colocados sobre a mesa (muitos deles criados pelo servidor responsável pelo setor), passa-se à orientação sobre como fazer a identificação visual de danos comuns em papéis e livros. São mostrados exemplos de sujidade (que atraem insetos e fungos), de danos físicos (como rasgos e quebra das fibras de celulose do papel, causados pelo manuseio do suporte) e de avarias químicas (pela ação de elementos ácidos presentes em tintas), além dos problemas de ferrugem (causados pelos grampos e clips metálicos) e de manchas (decorrentes da aplicação de fita adesiva, da exposição à umidade), que influenciam negativamente a preservação e podem comprometer a informação contida nos documentos. Vestígios da ação de baratas, brocas, cupins e traças causam espanto e exclamações entre alunos e professoras! Na sequência, uma breve explicação sobre os procedimentos para conservação dos suportes (papel e livro) está atrelada aos cuidados que se deve ter com os documentos pessoais, na correlação entre as atividades desempenhadas em uma instituição arquivística e o cotidiano das crianças.



Figura 4: O ponto alto da visita é a breve demonstração do trabalho executado no Laboratório de Higienização e Pequenos Reparos, onde as crianças observam, atentas, as orientações sobre a conservação dos documentos de arquivo (Foto: acervo APHRC, 2019).

Em virtude da repercussão bastante positiva dessa ação educativa e objetivando que outras atividades práticas de educação patrimonial

ocorressem no ambiente de sala de aula, de forma permanente e sistemática, tendo como fonte os documentos do acervo do APHRC, a Coordenadoria de Difusão do Acervo dedicou-se à concepção de material pedagógico. Assim como o “quebra-cabeça” e o “detetive de palavras”, os demais jogos deveriam ter como ponto de partida o patrimônio documental e como centro o patrimônio cultural da cidade de Rio Claro/SP, em suas manifestações e expressões.

Para o jogo da memória “ArqMemória” foram utilizados desenhos em aquarela, na intenção de apresentar aos alunos outra técnica de registro diferente da fotografia. Foram reproduzidas dez imagens de edificações de interesse de preservação, tanto por constituírem exemplares relacionados à história da arquitetura e das construções como por representarem pontos de referência para a memória local. As peças foram reproduzidas sobre base de madeira, em tamanho maior que o habitual, para que as crianças pudessem jogar em pé, e não sentadas, de acordo com a sugestão do coordenador de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, para que a atividade pudesse incorporar o movimento.

O jogo de cartas e de tabuleiro denominado “ArqGame” foi desenvolvido para ser colocado no chão, também em tamanho maior que o habitual, para se jogar sobre a mesa. Com um percurso que destaca as edificações reproduzidas no “quebra-cabeça” e no “jogo da memória”, porém em fotografias atuais, as casas contêm diversos desafios que os grupos enfrentam à medida que jogam o dado. No “quíz”, cuja carta contém texto e três alternativas, as crianças são provocadas a identificar aquela que responde à pergunta relacionada à história da cidade, enquete que está mais simplificada no jogo “verdadeiro ou falso”, cuja carta contém imagem e texto. Nas cartas identificadas como “soletrar”, o aluno deve destacar as letras que compõem as palavras relacionadas à história, à memória e ao patrimônio cultural e documental local. Nas cartas apontadas como “desenho”, o grupo é estimulado a desenhar objetos de uso cotidiano relacionados ao ambiente escolar. Cartas como “Todos jogam”, “Perca sua vez”, “Avance duas casas” e “Você escolhe” completam o rol de peças e ajudam na dinâmica deste jogo de tabuleiro.

A atividade “ArqPapo” consiste em trabalhar o patrimônio imaterial e, principalmente, atender aos requisitos das leis federal 10.639/03 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Em seis painéis de lona, foram reproduzidas fotografias do acervo do sobre o cotidiano e as festividades da cultura afro-brasileira local, que tem como complemento 32 fichas com palavras que os alunos devem relacionar às imagens, incitando o debate em sala de aula, para o desenvolvimento das capacidades de análise e de espírito crítico.

O caderno de registros “ArqRegistro” é o material gráfico que terá a intervenção da criança na montagem da peça gráfica, desenvolvimento das atividades e conclusão de material didático, em forma de livro, que será disponibilizado ao aluno ao final do ano escolar. Entendemos que essa é a oportunidade do conhecimento adquirido em sala de aula ser difundido entre as famílias, extrapolando o ambiente de sala de aula, em um material em que as crianças são as protagonistas. Está sendo concebido um modelo em tamanho natural, formato A4, para que a professora faça a reprodução xerográfica das diversas peças que serão montadas pelos alunos nas atividades desenvolvidas durante o ano escolar. Com temas relacionados à história de Rio Claro, as partes conterão imagens e textos relacionados aos símbolos municipais (bandeira, hino e paço municipal), à origem e expansão da área urbanizada (mapas e dados populacionais), aos esportes (personalidades que foram destaque nas modalidades e nos equipamentos públicos atuais), aos ofícios (profissões de outrora, relacionadas aos imigrantes) e ao meio ambiente (obras de saneamento e de conservação da natureza). Finaliza com um espaço para o aluno representar sua ideia de cidade hoje, por meio de texto e de desenho. O “caça-palavras” que está vinculado ao quebra-cabeça, descrito anteriormente, é uma atividade relacionada ao conceito de simetria (para trabalhar questões envolvendo a Matemática) farão parte do conjunto. O ponto alto desse material é o registro que a criança fará sobre a história da cidade, em atividades divididas em quinze temas, do tempo da Pré-história (para tratar do patrimônio arqueológico) aos tempos atuais (discutindo questões do passado na contemporaneidade), em que cada folha padronizada conterá um breve texto, imagens de apoio e espaço para criação, através de qualquer meio de expressão.

Para as ações de capacitação dos professores, pela dificuldade de essa atividade acontecer no APHRC, em virtude da pouca disponibilidade dos educadores, a equipe da Coordenadoria de Difusão produziu um conteúdo especial que acompanhará o material pedagógico. Com a intenção de facilitar o acesso, foram desenvolvidos quatro vídeos sobre a história da cidade, manual de instrução dos jogos e da montagem das peças gráficas, material de apoio com títulos bibliográficos e links para complementar as aulas, conforme condição de acesso à internet, além de extenso banco de imagens do acervo da Instituição, que é recorrentemente solicitado pelos professores. Esse material formará um fichário com informações impressas e também disponibilizadas em pen drive. Para avaliar o impacto e a efetividade das atividades no cotidiano escolar e para que não se perca o registro das sugestões dos professores, foi produzido um “diário de bordo”, que será apresentado e discutido com o grupo gestor do projeto, anualmente, momento em que também serão feitas a manutenção das peças e a incorporação de outras atividades.

Esse projeto de atividades práticas de educação patrimonial, vinculado

ao cotidiano escolar, em fase de concepção e de experimentação, cujo título inicial é “Projeto ArqAventuras”, ainda pretende incorporar a sugestão das crianças após o primeiro ano de aplicação. Para valorizar o patrono do APHRC, o memorialista “Oscar de Arruda Penteado”, e utilizando como referência o material da ação educativa desenvolvido pela Pinacoteca do Estado de São Paulo, confeccionou-se uma mascote com a figura do referido patrono, para que os alunos fizessem a correlação entre a personalidade e a atividade lúdica.

Com este projeto, o Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro está cumprindo parte de suas atribuições legais ao facilitar o acesso ao patrimônio arquivístico público, de acordo com as necessidades da comunidade, ao produzir material que registre o patrimônio cultural do município, nos suportes físico e digital, representando suas expressões materiais imateriais e, ainda, ao desenvolver e implementar programas de ação educativa, a partir de documentos do acervo, com a finalidade de aproximar o APHRC das instituições educacionais e da sociedade em geral. Trabalhamos com temas diversos, em fontes e suportes textuais e iconográficos distintos, certamente desconhecidos das crianças, cujo conteúdo, além de ser trabalhado em sala de aula em processo permanente e sistemático de trabalho educativo, extrapola o ambiente escolar e chega à comunidade, permitindo a recriação do bem cultural por intermédio de diferentes meios de assimilação, expressão e reprodução, em um processo de construção conjunta com a sociedade, mediante políticas públicas de identificação, reconhecimento, proteção e preservação ao patrimônio cultural local.

O objetivo do APHRC é confeccionar um protótipo do projeto, com todos os jogos e peças gráficas. O desafio é buscar apoio financeiro para a confecção de trinta conjuntos a serem distribuídos a todas as escolas municipais que tenham classes de Ensino Fundamental II. Segundo os coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, a ideia inicial de produzir um número menor de conjuntos para que o material circulasse nas escolas compromete a aplicação do projeto, uma vez que as atividades serão desenvolvidas de forma permanente – e não esporádicas – e serão incluídas no planejamento do ano letivo, junto com os demais assuntos definidos nos parâmetros nacionais curriculares.

Este artigo teve por objetivo relatar a experiência do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro/SP em relação a um projeto em fase de elaboração e de experimentação, concebido por equipe inter-setorial da Prefeitura Municipal de Rio Claro, sob a coordenação do APHRC, contando com o apoio do Conselho Superior e tendo como componentes os coordenadores do Ensino Fundamental II da Secretaria Municipal de Educação (nas diversas modalidades, para as questões do ensino formal, inglês, artes e educação física) e os servidores do Centro de Reabilitação Infantil “Princesa Victória”,

vinculado à Fundação Municipal de Saúde (para as políticas de inclusão).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLORENCIO, S.R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. **Educação Patrimonial. Histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, Ministério da Cultura, 2012.

Patrimônio. Práticas e Reflexões. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007.

PERPÉTUO, T.P.; PINTO, F.R.C. **Athos colorindo Brasília**. Brasília, DF: IPHAN-DF, 2018.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE ARQUIVOS ESCOLARES

RODRIGUES, FERNANDA (1); GOMES, PRISCILA (2)

1. UNIRIO. PPGARQ

Av. Pasteur, 458, subsolo.

fernandas_rodrigues@yahoo.com.br

2. UNIRIO. Departamento de Arquivologia

Av. Pasteur, 458 sl. 411

pri.unirio@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo é fruto de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Documentos e Arquivos. Tem por objetivo enfatizar a importância das práticas de gestão para a Administração Pública, uma vez que elas possibilitam maximizar e otimizar os recursos, facilitando a vida do gestor público e do cidadão. Nosso campo de investigação está voltado para a gestão de documentos nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro. Quando pensamos nos arquivos escolares e, conseqüentemente, nas escolas estaduais, objeto de estudo deste trabalho, pensamos em gestão de documentos no âmbito estadual. Dessa forma, torna-se relevante entender o contexto da gestão de documentos no âmbito do estado do Rio de Janeiro, destacando as ações que já vêm sendo desenvolvidas para melhorar a atuação de suas instituições públicas. Com base em um estudo bibliográfico e exploratório, buscamos apresentar as atividades relacionadas à gestão de documentos, destacando sua relevância para atender às demandas da administração e dos usuários. O arquivo escolar enquanto produto e reflexo das atividades da escola abarca o conjunto de documentos produzidos/recebidos, servindo de instrumento para o atendimento a essas demandas. Gerenciar arquivos, principalmente os escolares, de forma eficaz é essencial para as instituições de ensino, na medida em que facilita o exercício de suas funções diárias tanto para os usuários, externos e internos, em atendimento a suas demandas, quanto para a Administração no desenvolvimento de suas políticas educacionais e de suas tomadas de decisão. Portanto, é fundamental que a prática arquivística na gestão dos documentos seja adotada de forma eficiente, eficaz e racional, facilitando a recuperação do documento ou informação.

Palavras-chave: Arquivos Escolares; Gestão de Documentos; Escolas Estaduais.

1. Introdução

Este artigo é fruto de reflexões de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Documentos e Arquivos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), que busca pensar os arquivos escolares estaduais em suas possibilidades e propor orientações para melhorar sua gestão. Baseia-se em uma revisão de literatura proveniente de teóricos da Arquivologia e da Educação, a partir de uma perspectiva de interdisciplinaridade entre estes campos e de experiências empíricas em escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Ao estudarmos a organização de arquivos escolares, é preciso compreender primeiramente a gestão de documentos no seu sentido mais amplo, referente ao desenvolvimento das suas práticas que possibilitam melhorias na atuação das instituições, que passam a atuar de forma mais eficiente e eficaz, uma vez que escolas são instituições que possuem missão, atividades, funções e objetivos, podendo nesse aspecto, se apropriar dessas práticas.

Por se tratar aqui especificadamente dos arquivos escolares estaduais, é importante mostrar como é desempenhada a gestão de documentos no âmbito estadual, apresentando as ações que já vêm sendo desenvolvidas no sentido de melhorar a atuação das instituições públicas do estado.

A partir dessa reflexão, identificamos as possibilidades, em conformidade com o que a literatura oferece em termos de teoria e de prática acerca da gestão, bem como as práticas já desenvolvidas no estado, além de apontar os desafios existentes no universo de duas escolas: Colégio Estadual Professor José Accioli e Centro de Estudos de Jovens e Adultos Madureira. Possibilidades e desafios que nos convidam a propor sugestões para uma melhoria na organização dos arquivos escolares, a fim de contribuir para que sua gestão seja mais eficiente, haja vista a relevância desses arquivos, enquanto um conjunto de documentos que não se destinam apenas a questões legais, burocráticas, administrativas, mas que também se relacionam à memória, à cultura, à história e ao patrimônio, sendo valiosos para os sujeitos envolvidos, para pesquisadores interessados e para toda sociedade.

2. Gestão de documentos: teoria e prática

A gestão de documentos surgiu no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, em um contexto relacionado ao aumento da produção documental, resultado da conjuntura pós-Segunda Guerra Mundial, de crescimento e complexidade das funções e atividades administrativas e da adesão aos princípios da Administração Científica.

Para lidar com esse contexto, surgiram ações nos Estados Unidos e no Canadá orientadas para controlar “a produção documental, a racionalização das eliminações e a conservação econômica e concentrada dos documentos de guarda intermediária, bem como a difusão de manuais de procedimentos” (INDOLFO, 2007, p. 33).

Com o tempo, a gestão de documentos foi se desenvolvendo, até alcançar outros países. No Brasil, segundo Jardim (2015), foi por volta de 1980 que se tornou o conjunto de ferramentas inovadoras da Arquivologia, a partir de um processo de modernização do Arquivo Nacional pautado na ruptura com o modelo de instituição arquivística tradicional pela via da gestão de documentos.

A gestão de documentos tem por objetivos garantir de forma eficiente a produção, utilização e destinação final dos documentos, de forma que a informação esteja disponível quando e onde for necessária. Assim, colabora para o acesso e a conservação daqueles que forem considerados pelo seu valor de guarda permanente e garante a eliminação dos desnecessários, permitindo o aproveitamento racional dos recursos humanos, financeiros e materiais.

Os documentos de arquivo, em um primeiro momento, são criados para fins administrativos, legais ou burocráticos e, a posteriori, adquirem valor secundário. Essa noção é importante para se estabelecer as funções da gestão de documentos, classificação e avaliação, de maneira que, após serem classificados, sejam avaliados. Essas duas funções são primordiais para a gestão dos documentos, uma vez que garantem o controle dos fluxos informacionais e o acesso e disponibilização da informação (INDOLFO, 2007, p. 45). Além, disso, permitem

[...] o compartilhamento das informações para a tomada de decisão segura e transparente, a preservação dos conjuntos documentais para a guarda permanente e asseguram que a eliminação, daqueles documentos destituídos de valor, a curto e médio ou longo prazo, seja realizada de forma criteriosa (INDOLFO, 2007, p. 45).

A gestão de documentos permite acompanhar todo o ciclo vital dos documentos, o que envolve fases por onde os documentos de arquivo passam, desde sua produção e utilização até sua guarda permanente ou eliminação. Neste ciclo, existe um tempo de vida útil pelo qual o documento passa, o qual é definido pelo valor de seu uso, o que é identificado pela avaliação.

Conforme Rousseau e Couture (1998) apud Silva et al. (2008, p. 3), o valor dos documentos pode ser de dois tipos: a) primário – “qualidade do documento com base nas utilizações imediatas e administrativas que lhe

deram os seus criadores”; e b) secundário – “qualidade do documento com base nas utilizações não imediatas ou científicas”.

Relaciona-se a este ciclo a Teoria das Três Idades, a qual consiste na “ideia de que os documentos arquivísticos, em função dos seus usos e valores para a organização produtora ou para terceiros, podem ser objeto de intervenção em uma ou mais fases: corrente, intermediária e permanente” (JARDIM, 2015, p. 32).

Para se avaliar os documentos, é importante que eles estejam classificados, porque isso facilita a compreensão de seu conteúdo em todo o conjunto e para a organização geradora. Isso é importante, pois a classificação garante a organicidade dos documentos.

Para classificar, é necessário conhecer a estrutura organizacional, a partir de sua missão, objetivos, funções e atividades, além de realizar o levantamento da produção documental, o que permite conhecer os documentos produzidos pelas unidades administrativas. Além do conhecimento da organização, é importante reconhecer as necessidades de uso dos documentos a serem classificados, pois eles serão procurados em função do uso por parte de quem os gerou. Após esse levantamento, é possível estruturar as classes, subclasses, grupos e subgrupos, com base no instrumento denominado “Plano de Classificação” (ou “Código de Classificação”).

Mediante o Plano de Classificação, a avaliação se dá de forma mais eficiente e segura, pois haverá a compreensão da relação orgânica entre os documentos. Isso facilita a identificação de seus valores e o reconhecimento daqueles que podem ser eliminados e daqueles que são imprescindíveis para a organização. Também, facilita a elaboração da Tabela de Temporalidade, “instrumento de destinação, aprovado por autoridade competente, que determina prazos e condições de guarda tendo em vista a transferência, recolhimento, descarte ou eliminação de documentos” (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p.159). Por intermédio dessa tabela é que se definem os prazos de guarda de cada documento conforme suas características e utilização.

Para realizar a avaliação, definindo os valores dos documentos e, conseqüentemente, os prazos de guarda, é necessário criar uma Comissão Permanente de Avaliação, composta de profissionais ligados a diversas áreas, de forma que, com apoio em um grupo multidisciplinar, seja possível analisar os documentos da maneira a mais completa e segura possível.

Com base nessas práticas, portanto, é possível atingir os objetivos da gestão de documentos, que, segundo Lopes (1997) , relacionam-se à necessidade de assegurar a produção, administração, manutenção e destinação dos documentos, garantindo maior eficiência e eficácia em termos de acesso à informação. Isso, para que esta esteja disponível quando e onde

for necessária a quem de direito, além de permitir a execução da avaliação dos documentos conforme seus valores, estabelecendo seu destino em Tabela de Temporalidade, a fim de eliminar os que sejam passíveis de eliminação, contribuindo para o acesso e a preservação daqueles que sejam de guarda permanente.

É nítida a importância que essas práticas de gestão têm para a Administração Pública, uma vez que possibilitam maximizar e otimizar os recursos, facilitando a vida do gestor público e do cidadão, proporcionando melhor acesso destes às informações públicas e atendendo às exigências por uma maior transparência administrativa, além de proporcionar maior racionalização e eficiência à realização das atividades administrativas.

3. Possibilidades e desafios para a organização de arquivos escolares

Quando se pensa em arquivos escolares estaduais, pensa-se em gestão de documentos no âmbito estadual. Dessa forma, torna-se relevante entender o contexto da gestão de documentos no estado do Rio de Janeiro, levando-se em conta as ações que já vêm sendo desenvolvidas, para melhorar a atuação de suas instituições públicas.

É nesse cenário que se destaca a Lei Estadual 5.562/2009, que dispõe sobre a política dos arquivos públicos e privados, especialmente em seu art. 1º:

É dever dos órgãos e entidades da Administração Pública Estadual a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento social, educacional e científico e como elementos de prova e informação do Estado e do cidadão, para a efetividade dos direitos e garantias individuais e coletivos (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 1).

Chama atenção nesse artigo a disposição acerca da obrigação dos órgãos e das entidades da administração pública estadual de gerir e proteger os documentos que vão servir como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento social e, sobretudo, à educação. A gestão dos documentos é pensada com relação a aspectos que fogem do viés administrativo, burocrático e legal, mais tradicionais, abrindo o leque para outros, como da cultura e o da educação.

O Decreto Estadual 2.638, de 1931, que criou o Arquivo Público do Rio de Janeiro (APERJ), atribuiu-lhe a missão de receber, classificar e conservar os documentos produzidos pelas distintas secretarias da administração

pública estadual.

O Decreto 29.387, de 15 de outubro de 2001, que criou Conselho Estadual de Arquivos (CONEARQ), firmou como seus objetivos: estabelecer diretrizes para a gestão, preservação e acesso aos documentos produzidos pelo estado; estudar e propor à Secretaria de Estado da Casa Civil dispositivos legais para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e implementação da política pública estadual de arquivos; e estimular programas de gestão de documentos e de capacitação técnica de recursos humanos, entre outras ações importantes no âmbito institucional do APERJ.

Inicialmente, o APERJ era um guardião dos documentos produzidos no âmbito do estado. Todavia, com a criação do CONEARQ, deu início ao processo de sua consolidação como instituição arquivística de referência estadual.

Estudo realizado pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial, da Secretaria da Casa Civil (INDG), identificou a necessidade de criar os instrumentos de gestão e de tratamento técnico de documentos de arquivos produzidos pelo estado. De imediato, foi aprovado o Projeto 41, “Modernização Gestão de Documentos Públicos do Estado do Rio de Janeiro e Reestruturação do Arquivo Público”, que possibilitou a contratação da Associação dos Arquivistas Brasileiros (AAB) para desenvolver um estudo e uma proposta estratégica para a modernização e reestruturação do APERJ. Isso, do ponto de vista jurídico de sua competência, funções e atividades (legislação e marco legal) e do técnico, para a criação de um programa de gestão de documentos (normas, regulamentos, metodologia etc.). Este estudo levou à criação do Programa de Gestão de Documentos do Estado do Rio de Janeiro (PGD- RJ), à publicação da Lei Estadual 5.562, de 2009, e do Decreto 43.597/2012, que regulamentava o acesso às informações.

O PGD-RJ tem como determinação legal o Decreto Estadual 42.002, de 21 de agosto de 2009, que dispõe sobre a avaliação e destinação de documentos produzidos e recebidos pela administração pública do estado do Rio de Janeiro. Por meio deste decreto, o governo determinava a revisão e o desenvolvimento de novos Planos de Classificação de Documentos e a elaboração da Tabela de Temporalidade de Documentos das atividades-meio e das atividades-fim da administração pública estadual. Ele apoiava-se no trabalho das Comissões de Gestão de Documentos (CGDs) existentes em cada órgão e entidade da administração pública estadual, coordenado por um Comitê Gestor, cujo presidente era o diretor-geral do APERJ. As competências do APERJ e das CGDs estavam definidas no Decreto 43.871/2012, que dispunha sobre a criação do Sistema de Arquivos do Estado do Rio de Janeiro (SIARQ-RJ).

A metodologia empregada do PDG- RJ apoia-se na identificação

arquivística, que se pauta nos estudos da Diplomática e Tipologia Documental, por meio do Sistema de Identificação de Tipologia Documental (SITD), por meio do qual o PGD-RJ desenvolve suas funções arquivísticas, sobretudo a avaliação e a classificação, cujo resultado prático favorece o controle e a elaboração dos instrumentos de gestão de documentos: o Plano de Classificação e a Tabela de Temporalidade.

Para as atividades-meio do âmbito da Administração Pública Estadual, de acordo com o Decreto 42.002/2009, cabe ao APERJ a elaboração do Plano de Classificação e da Tabela de Temporalidade, conforme aprovado pelo Decreto 29.010/2001 para fins de controle, arquivamento e eliminação dos documentos que tramitam nessa administração.

Com relação ao Plano de Classificação e à Tabela de Temporalidade das atividades-fim, cabe a cada uma das CGDs solicitar ao APERJ apoio técnico e metodológico para a elaboração de seus instrumentos, os quais, após a aprovação pela autoridade competente de cada órgão ou entidade, serão submetidos à aprovação final daquele órgão.

A política de gestão de documentos do Estado do Rio de Janeiro tem a Comissão de Gestão de Documentos de cada instituição como agente do Programa de Gestão de Documentos. Além de realizar a identificação arquivística dos documentos produzidos e/ou acumulados pelos diversos órgãos do estado, é também função da comissão fiscalizar como se dá o trato com os documentos de arquivo (XAVIER, 37, p. 2017).

4. Possibilidades de gestão de documentos na Secretaria de Estado de Educação e no âmbito das escolas estaduais

No caso da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), à qual se vinculam as escolas estaduais, é por meio da Portaria conjunta APERJ/SEEDUC 7, de 23 de outubro de 2013, que são aprovados o Plano de Classificação e a Tabela de Temporalidade de documentos de suas atividades-fim. Estes importantes instrumentos contribuem para a melhoria da gestão e da organização no âmbito dessa secretaria em termos de desempenho de suas atividades, garantindo uma produção de documentos mais eficiente e racionalizada e um pronto acesso aos documentos e às informações pelos cidadãos sobre a atuação e as ações do estado.

Apesar da existência desses instrumentos, ainda há necessidade de avançar no sentido de aproximar essas ferramentas e estratégias de gestão das escolas. Nesse aspecto, corroboramos a visão de Mendonça, Nascimento e Bueno, quando inferem sobre a “necessidade de avançar na avaliação

dos resultados e do desenvolvimento dos projetos e ações implementadas e aprofundar o conhecimento da produção documental da administração pública” (MENDONÇA, et al., 2013, p. 206).

No âmbito específico das escolas, cabe destacar a atuação de dois profissionais que atuam diretamente com a organização dos arquivos escolares. Primeiro, o secretário escolar, que, conforme o Parecer 27/1994, é o responsável legal por esses arquivos, contando com a ajuda do auxiliar de secretaria. Segundo, o agente de pessoal. A Resolução SAD 2400, de 15 de julho de 1994, que institui o Manual de Agente de Pessoal, no seu art. 2º, define suas competências. De forma geral, este profissional é responsável por gerir a vida funcional dos servidores das escolas, desde atividades relacionadas a controle de frequência e pagamento até a prestação de orientações aos servidores no que diz respeito a seus direitos e vantagens perante a Administração.

De maneira mais ampla, constata-se que as escolas dispõem de profissionais que exercem funções que demandam o uso do arquivo escolar e que, de certo modo, contribuem para a sua organização. Porém, apesar de sua existência e do uso constante, há ainda inúmeros desafios que permeiam esses arquivos.

5. Colégio Estadual Professor José Accioli e Centro de Estudos de Jovens e Adultos Madureira: organização atual e desafios

O Colégio Estadual Professor José Accioli atua em três turnos, contando um quantitativo de 58 servidores efetivos e 6 funcionários terceirizados. Dentre os 58 efetivos, citam-se: 1 secretária 1 auxiliar de secretaria, 1 agente de pessoal, 1 coordenadora pedagógica, 2 articuladoras pedagógicas, 1 bibliotecário, 1 diretora geral e 1 diretora adjunta. A escola possui atualmente 464 alunos.

A unidade escolar possui 13 salas de aulas, sala dos professores, sala da direção, laboratório de artes, biblioteca/sala de leitura, laboratório de informática, sala de coordenação pedagógica, auditório, 2 salas de secretaria, sala de núcleo de pessoal, almoxarifado e 2 salas de guarda dos documentos considerados permanentes.

Com relação à organização física dos documentos, aqueles de uso corrente e intermediário ficam armazenados nas salas destinadas às atividades desenvolvidas; os referentes aos alunos, nas salas da secretaria e na Coordenação Pedagógica; os referentes aos servidores, no Núcleo de Pessoal; e os administrativos, na sala da Direção. Há, ainda, duas salas destinadas ao arquivo permanente, uma para os dos alunos e outra para as demais atividades. Nestas, os documentos encontram-se dispersos, alguns

em arquivos, outros em estantes de aço ou em estantes feitas pela própria escola, de alvenaria e mármore, e alguns em caixas de papelão.

Do ponto de vista de sua organização intelectual, os documentos correntes/intermediários referentes aos alunos organizam-se por número de registro no livro e em ordem alfabética, enquanto os permanentes, por número de registro e ano. A documentação fica guardada no arquivo corrente e intermediário pelo prazo de um ano; a do ano em curso, na antessala da secretaria na qual há os atendimentos aos usuários e a do ano anterior, em outra sala, também da secretaria, porém mais reservada. Após o término do ano letivo, a documentação do ano anterior, que ficava na antessala, é recolhida ao arquivo permanente e a do ano em curso passa para esta sala, abrindo espaço para novos documentos do próximo ano.

É importante salientar que no trabalho realizado na escola existe uma lógica de organização: os documentos ficam separados de acordo com a frequência de uso. Além disso, o arquivo apresenta as divisões por idade, conforme propõe a Arquivologia, porém isso se estabelece muito mais por necessidade administrativa do que pelo conhecimento dos princípios e teorias da área ou de gestão de documentos, até porque não há uso dos instrumentos arquivísticos (no caso, a Tabela de Temporalidade).

Os documentos referentes aos servidores são organizados em pastas, formando dossiês. Os demais, como os Mapas de Controle de Frequência (MCFs), as folhas de ponto e aqueles relacionados às atividades administrativas, são organizados cronologicamente. Cabe destacar que não ocorre a eliminação de nenhum documento por parte da escola.

Com relação ao arquivo permanente, os documentos encontrarem-se em condições físicas precárias. Acrescenta-se que as condições climáticas e de umidade não são adequadas. O espaço destinado ao arquivo se caracteriza mais como um depósito insalubre. Talvez por isso, é seja reconhecido como “arquivo morto” pelos funcionários da instituição.

O Centro de Estudos de Jovens e Adultos Madureira (CEJAMadureira) funciona no primeiro andar do prédio de outra escola estadual, o Instituto de Educação Carmela Dutra. O espaço é bastante reduzido para o funcionamento de todas as suas atividades, constituindo-se de: uma sala para a Direção; uma para os professores, em que também são realizados os atendimentos aos alunos, segundo a modalidade da escola; uma para a Coordenação e Orientação Educacional; uma para o Laboratório de Mídias; uma para as avaliações; e uma para o atendimento aos alunos, também utilizada pela secretária e pela agente de pessoal para a realização de suas funções. Não há um espaço específico para os arquivos, que ficam dispersos nas várias salas, em armários personalizados com portas de alumínio.

Do ponto de vista da organização, apesar de a documentação se apresentar dispersa, há uma lógica interna dos documentos referentes aos alunos (dossiês) do ponto de vista tanto intelectual quanto físico, uma vez que há um acondicionamento em caixas box. Até 2009 os documentos eram organizados apenas pelo número da matrícula. Depois, passaram a ser organizados por ano e matrícula. Após a conclusão da escolaridade, os documentos dos alunos passaram a receber uma nova numeração, referente aos certificados de conclusão. De 2013 em diante, as informações relacionadas a dados pessoais dos alunos e a sua escolaridade anterior reconhecidas pelo sistema como aproveitamento de estudos passaram a ser repassadas para o site da Fundação CECIERJ.

Com relação aos professores, suas documentações são acondicionadas em pastas, formando dossiês com diferentes documentos relacionados a toda a sua vida funcional. Sobre os documentos de atividade-meio, também há uma organização cronológica.

A recuperação das informações e o acesso a elas, embora seja algo possível, mostram-se um pouco deficitária, uma vez que é preciso recorrer aos livros de matrícula ou aos de registro de certificados. Não há nenhum método de pesquisa mais eficiente como o uso de planilhas ou banco de dados. A partir de conversas informais com os funcionários, identificamos que, apesar de eles relatarem a possibilidade de localizar os documentos, há o reconhecimento de que usuários externos podem encontrar dificuldades.

No tocante ao estado de conservação dos documentos, com exceção de alguns mais antigos, que carecem de intervenções físicas, no geral, pode-se dizer que é bom. O mesmo se pode dizer das condições de temperatura e umidade, com uma refrigeração adequada. O acondicionamento em caixas box também favorece sua preservação.

De forma geral, o arquivo da escola se encontra organizado. Porém, o que chama atenção é a ausência de eliminação, sendo todos os documentos mantidos. Além disso, não existe um espaço para o arquivo permanente. Embora haja uma mudança no arquivamento no que concerne aos documentos dos alunos, o que remete a uma ideia de avaliação e de transição entre as idades, tendo em vista que após a conclusão da escolaridade eles passam das caixas mais usadas (corrente) para as intermediárias/permanentes, não há destinação visando à eliminação. Todos os documentos são considerados permanentes pelos funcionários, que relatam terem o “receio” de eliminá-los. De certo modo, isso é compreensível, pois há o desconhecimento por parte dos profissionais da escola sobre a gestão de documentos, os instrumentos arquivísticos existentes (Plano de Classificação e Tabela de temporalidade das atividades fim e meio) e, enfim, das ações já desenvolvidas pelo estado do Rio de Janeiro.

6. Desafios para a organização de arquivos escolares

De maneira geral, tanto a literatura da área quanto a experiência empírica acumulada pelas duas escolas apontam desafios, entre muitos outros, que podem ser elencados no que tange a sua organização: 1º) recuperação e acesso envolvendo as informações que não são organizadas com base em parâmetros arquivísticos; 2º) recursos humanos e materiais escassos; 3º) desconhecimento dos sujeitos das escolas sobre gestão de documentos e instrumentos arquivísticos; e 4º) hiato entre as políticas de gestão de documentos estaduais e as escolas.

Sobretudo nas escolas públicas, o desafio tem sido o de encontrar soluções para tornar o processo de armazenamento e recuperação desses documentos eficiente para administração no processo de tomada de decisão. Sabe-se que a produção documental é intensa e os recursos são escassos, então todo esforço no sentido de se pensar formas de melhorar tal processo e torná-lo mais eficiente, deve ser considerado (SILVA et al, 2008, p. 2).

Atrelado a isso, as condições físicas em que se encontram esses arquivos constituem outro motivo de preocupação, misturado a outros tipos de materiais, como de limpeza, além da presença de agentes físicos e biológicos, como, temperatura e umidade inadequadas, presença de traças, fungos e poeira, que causam a deterioração dos documentos de forma bastante crítica, impossibilitando até ações de restauro.

Comumente encontram-se documentos armazenados em lugares insalubres, misturados aos outros tipos de materiais, como por exemplo, de limpeza. As más condições de armazenamento dos documentos, com o passar do tempo podem acarretar prejuízos à qualidade do suporte, provocar o envelhecimento precoce dos documentos e até a perda de informação (SILVA et al., 2008, p. 2).

Bonato (2002) revela um ponto que contribui para agravar essa questão: a identificação dos arquivos escolares como arquivo morto. Segundo a autora, “esse entendimento errôneo é prejudicial à preservação dos documentos, pois o ‘morto’ não serve mais, é apenas uma massa de papel velho ocupando espaço, podendo ser descartável” (BONATO, 2002, p. 10).

Documentos importantes são eliminados sem critério, causando uma lacuna nesses arquivos e contribuindo para um prejuízo da organicidade. Além disso, outros não necessários acumulam-se, gerando grande massa documental. Isso cria transtornos para localizar e obter informações, uma vez que, pelo fato de a organização não se basear em critérios arquivísticos, há

um prejuízo do acesso, pois o processo de recuperação se torna moroso e ineficiente.

Diana Vidal (2000) preocupa-se com o descarte documental, pois entende que, com base na tradição arquivística, no que tange aos arquivos escolares, os primeiros documentos que seriam descartados seriam os cadernos dos alunos, os planos de aula e os diários de classe. Em contrapartida, seriam preservados os diários oficiais, pois se trata de documentos oficiais, produzidos pelo estado, o que contribuiria para seu acúmulo nos arquivos. Para a autora, eliminar documentos relacionados aos sujeitos das escolas – no caso, os professores e alunos –, é prejudicial, pois, uma vez descartados, impedem a possibilidade de análises de temas. Por exemplo, sobre o cotidiano escolar, a trajetória da escola e as culturas escolares.

Considerações Finais

A análise aqui desenvolvida mostra que o desafio é enorme, porém, é preciso enfrentá-lo. A título de sugestões, que são igualmente desafios, mas que, se colocadas em prática, podem servir como ponto de partida para uma melhor organização dos arquivos escolares, propomos: aproximar as ações de gestão de documentos estaduais já existentes das escolas; sensibilizar os sujeitos das escolas para a necessidade de gerirem e preservarem os documentos; pensar em estratégias de gestão de documentos que façam sentido no âmbito das escolas; e sensibilizar as autoridades quanto à necessidade de considerarem as escolas como espaços de atuação profissional para os arquivistas e, se isso não for possível, promover treinamentos para os profissionais das escolas lidarem com sua documentação.

Gerenciar arquivos, principalmente os escolares, de forma eficaz é essencial para as instituições de ensino, uma vez que facilita o exercício de suas funções diárias para os usuários, tanto externos quanto internos, em atendimento a suas demandas, como para a Administração no desenvolvimento de suas políticas educacionais e para as tomadas de decisão. Portanto, é fundamental que a prática arquivística na gestão dos documentos seja adotada de forma eficiente, eficaz e racional, de modo a facilitar a recuperação do documento ou informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf Acesso em: 15 out 2020

BONATO, Nailda. Arquivos escolares: limites e possibilidades para a

pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. v. 1, p. 97-109.

INDOLFO, A.C. Gestão de documentos: uma renovação epistemológica no universo da Arquivologia. **Arquivística.net**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 28-60, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/50444> Acesso em: 15 out 2020

INDOLFO, A. C. Avaliação de documentos de arquivo: atividade estratégica para a gestão de documentos. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, v. 6, p. 13-37, 2012. < http://www0.rio.rj.gov.br/arquivo/pdf/revista_agcrj_pdf/revista_AGCRJ_6_2012.pdf>

JARDIM, José Maria. Caminhos e perspectivas da gestão de documentos em cenários de transformações. **Acervo**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 19-50, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/607/640> Acesso em: 15 out 2020

LOPES, L. C. **A gestão da informação**: as organizações, os arquivos e a informática aplicada. Rio de Janeiro: Arquivo Público, 1997.

MENDONÇA, P. Knauss; NASCIMENTO, M. B.; BUENO, Danilo A. Arquivos Vivos da Administração Pública: O Programa de Gestão de Documentos do Estado do Rio de Janeiro (PGD-RJ). **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, v. 1, p. 189-211, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/9346/7247> Acesso em: 15 out 2020

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº Lei nº 5562, de 20 de outubro de 2009. **DISPÕE SOBRE A POLÍTICA DE ARQUIVOS PÚBLICOS E PRIVADOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**, Rio de Janeiro, 20 out. 2009. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_43_747_-_05012_-2.htm#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20A%20POL%C3%8DTICA%20DE,JANEIRO%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS.&text=Art.&text=%C2%A7%202%C2%BA%20%2D%20Os%20documentos%20de,recolhimento%20ao%20Arquivo%20P%C3%BAblico%20Estadual. Acesso em: 15 out. 2020

SILVA, C. A.; RIEDLINGER, M. A.; CALDERON, W. R. **A Gestão da documentação escolar: o caso do Colégio Marcelino Champagnat**. set. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2846835-A-gestao-da-documentacao-escolar-o-caso-do-colegio-marcelino-champagnat-resumo.html> Acesso em: 15 out 2020

VIDAL, D. G. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, L. M. de (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 2000. p. 31-43. (Coleção memória da educação.)

XAVIER, JEAN, M. **Diagnostico da gestão de documentos no Departamento**

Geral de Ações Socioeducativas - Novo DEGASE. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Gestão de Documentos e Arquivos) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

O TEMA DA LEITURA/INTERPRETAÇÃO EM ARQUIVOLOGIA: breve contribuição

ARAÚJO, VANINA DOS REIS

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Arquivo Central – SIARQ/UFRJ
Avenida Pedro Calmon, nº 550 – Cidade Universitária - RJ
vaninadosreis@gmail.com

RESUMO

O arquivo é comumente pensado em duas dimensões: administrativa e histórica. Ambas são duas inerentes a ele, sendo difícil não associá-las. Shcellenberg (2006) aponta razões para a constituição de arquivos nacionais. Jardim e Fonseca (2005) refletem como a apropriação das instituições arquivísticas enquanto espaço da História influenciou a constituição do campo. Compreendendo esse saber como constituído pelo e para o Estado, é habitual que essas perspectivas se apresentem nas formas de levar, em especial, os futuros arquivistas a pensarem o arquivo. Observa-se um duelo, às vezes velado, às vezes explícito, sobre quais seriam as formas mais “adequadas” para operar e/ou refletir sobre o arquivo. Considerando que essa discussão é constante e sem a pretensão de optar por um dos lados, este trabalho se propõe a apresentar o resultado da pesquisa de mestrado “Da mão sem dono ao sujeito arquivista: o tema da leitura/interpretação na Arquivologia”. Traz um recorte da leitura/interpretação na área, pelo viés da descrição arquivística, a fim de perceber como o campo trata a questão da leitura em arquivos. O aporte teórico para essa construção vem da análise do discurso, corrente do pensamento linguístico, formulada por Michel Pêcheaux, que problematiza a leitura. Essa abordagem se torna viável em virtude do redimensionamento do campo e de uma arquivística recente, aberta a novas possibilidades reflexivas e de problematização de aspectos, muitas vezes, naturalizados pela área.

Palavras-chave: Arquivologia; Leitura; Interpretação.

1. Introdução

Apresenta-se aqui o resultado de pesquisa da dissertação “Da mão sem dono ao sujeito arquivista: o tema da leitura/interpretação na Arquivologia”, defendida no PPGCI-UFF, cujo objetivo geral era, a partir da produção teórica sobre a atividade da descrição arquivística, identificar e analisar como o conhecimento arquivístico recente vinha abordando a questão da leitura/interpretação em arquivos. Os objetivos específicos eram: examinar as teorias sobre leitura/interpretação, aprofundando a Teoria do Discurso; examinar a descrição arquivística como função que envolve leitura/interpretação; reconhecer as principais fontes sobre a atividade de descrição na literatura arquivística recente; e analisar como estas vinham sendo trabalhadas na literatura da área.

A leitura enquanto questão se configura com base no pensamento linguístico da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD), formulada por Michel Pêcheaux, representada no Brasil, principalmente, por Eni Orlandi. Para a AD, não há leitura sem interpretação, uma vez que a produção de sentido está inserida nos processos histórico-sociais. Logo, o sujeito é levado a interpretar independentemente da circunstância, pois a literalidade já é um efeito discursivo. A AD não concebe a ideia de que o sentido é imanente à palavra.

Tratando a partir da prática do arquivista, ao se pensar que os sentidos de um documento são transparentes e ao crer em sua transparência, não se considera as forças que o constituíram.

Tal abordagem não é facilmente assimilável pelo campo informacional. O que se pretendeu trazer à discussão foi que, na tentativa de apagar a interpretação e a complexidade que isso envolve, perde-se de vista o que está em jogo na leitura/interpretação feita.

2. Metodologia

Inicialmente, procedeu-se ao estudo introdutório da literatura sobre as teorias linguísticas, especialmente aquelas que trabalham com a leitura e a produção de sentidos. Dessa forma, aprofundou-se o estudo da teoria do discurso de linha francesa, concentrando-se primordialmente nos trabalhos de Pêcheux, Orlandi, Tânia Clemente de Souza e Claudine Haroche.

Realizaram-se, dessa vez no campo arquivístico, novos levantamentos e a revisão da literatura para depreender os parâmetros sugeridos pela própria área e o desenvolvimento exitoso da atividade de descrição.

A produção do campo empírico se deu a partir da seleção de artigos nacionais e internacionais relacionados à descrição arquivística em periódicos

científicos da área. Definiu-se que os escolhidos deveriam ser especializados na temática arquivística ou possuir um número expressivo de trabalhos nessa linha, além de considerar para a escolha sua representatividade a excelência e a atualidade das publicações, a saber: **Arquivo & Administração, Informação Arquivística, Ponto de Acesso, Acervo e Archival Science**. A existência de dois periódicos a mais no campo nacional não foi suficiente para ultrapassar, em número de artigos, a única publicação internacional escolhida.

O levantamento nos periódicos objetivou cobrir a produção recente da área. Estabeleceram-se os três últimos anos (naquele momento, 2013, 2015 e 2015) como o período a examinar. Dada a baixa produção de trabalho com a temática, foi necessário estender o intervalo. Em alguns casos, alargou-se a busca para os últimos dez anos, a fim de produzir análise mais consistente.

O levantamento realizado nos periódicos encaminhou para um conjunto que se nomeou “Referências-recentes”. A análise dessas referências conduziu ao que se chamou “Referências-fonte”. A partir da observação das recentes, selecionadas na busca, identificaram-se as fontes teóricas apresentadas pelos autores da área arquivística atual como fundamentação para abordar a descrição arquivística.

Tendo em vista que os resultados da pesquisa compreenderam o período de 2005-2015, realizou-se novo levantamento para cobrir o período de 2016-2019, seguindo a mesma metodologia.

3. Fundamentação teórica

A pesquisa foi pautada em conceitos e noções que abordam o trajeto histórico do saber arquivístico, a linguística e suas principais vertentes, especificamente a Teoria do Discurso, para fundamentar teoricamente a análise proposta.

4. Sentidos do arquivo

A criação dos arquivos, comumente, está relacionada ao surgimento da escrita e à sedentarização de povos que teriam apresentado a necessidade de produzir e conservar registros como consequência de seu novo modo de vida. Essa relação se apresenta na literatura arquivística, mas também fora dela.

Freitas (2009) sintetiza em dois eixos as abordagens analisadas por Le Goff (1984) para a origem histórica da escrita. No primeiro, apresenta como um saber surgido para auxiliar a memória cerebral quando essa não fosse mais capaz de armazenar um grande número de saberes. No segundo,

aponta como resultado de luta pela memória social. Prossegue afirmando que o surgimento da escrita se deu em sociedades divididas em estamentos/ classes, como forma de legitimação das narrativas dos vencedores (Freitas apud Nunberg, 1996).

Derrida (2001), refletindo sobre a própria palavra arquivo, ressalta que ela remete ao termo *arkhê*, que indica, simultaneamente, começo e comando. Apresenta o *arkheion* grego como um sentido de arquivo, esse que conserva e abriga, mas que também é o local de onde emana um comando. O *arkheion* inicialmente era a residência dos arcontes e o local de depósito dos documentos oficiais.

A constituição dos arquivos e o saber originado deles não podem ser pensados sem considerá-los como construtos articulados ao poder.

Na pesquisa, a apresentação do trajeto histórico do saber arquivístico não pretendeu historiar a área, mas compreender seus movimentos teórico-práticos para além de datas e/ou trabalhos emblemáticos.

5. Os séculos XIX e XX na Arquivologia

No século XIX, de acordo Silva (2009), predomina a visão histórica dos arquivos. Pode-se dizer que a criação dos Estados Nacionais, a Revolução Francesa e, posteriormente, a criação do Arquivo Nacional francês serviram como impulsionadores dessa concepção. O documento, anteriormente utilizado para atestar privilégios, passou a desempenhar também uma função de testemunho, porém com sentido de “reconstrução da história”.

Fonseca apud Franco e Bastos (1986) destaca que a criação dos arquivos nacionais está relacionada à formação dos Estados Nacionais. Um dos aspectos estabelecidos por esse novo modelo administrativo, desencadeado pela Revolução Francesa, foi o direito de acesso aos arquivos concedido a todo cidadão. Isso não significou que se deu imediatamente às transformações sociopolíticas ou que ainda hoje não existam obstáculos quanto a tal aspecto.

O século XX inaugurou outro modo de conceber os arquivos. Segundo Silva; Fernandes (2012), nele se fez a transição da visão histórica para a gerencial. Esta visão do arquivo se tornou mais demarcada a partir da segunda metade do século. A chamada “explosão documental”, em decorrência especialmente da II Guerra Mundial significou a necessidade pensar outras estratégias para lidar de forma eficiente com a documentação produzida pela administração pública. Nesta visão, os arquivos passaram a figurar como auxiliares da administração.

O final do século XX, para Silva (2009), enquadrou-se na visão

informacional, em que o arquivo e a informação passaram a ter suas finalidades associadas. Nesse período, surgiu a abordagem canadense, de Carol Couture e Jean-Yves Rousseau, da arquivística integrada. Para Lopes (1996), essa proposta veio romper com a abordagem tradicional, pois sugeria que o tratamento da informação fosse desenvolvido da produção até a destinação final, de maneira global.

Também no Canadá, no início dos anos 1990, surgiu a linha pós-custodial da arquivologia (encabeçada por Terry Cook), ancorada no pensamento pós-moderno da desnaturalização de concepções já cristalizadas.

Cook; Schwartz (2002) apontam que o arquivo é um espaço de poder e que o arquivista é um participante enquanto agente dessa esfera, seja em acesso, descrição ou outras funções. Os autores afirmam que o arquivo sempre retratou o poder: Estado, igreja, família, etc. O arquivo, ao mesmo tempo em que é reflexo, é também constituinte dessa relação de poder. Cook; Schwartz (2002) o compreendem tão engendrado nessa estrutura que dizem ser ele a base de validação e coesão das narrativas da vida em sociedade.

Destaca-se que a chamada “Arquivologia pós-moderna” trabalha a partir do aspecto sociopolítico ao entender que a atividade-fim do arquivo deveria se dar junto com o social. Percebe-se que essas possibilidades dependem de fatores políticos. Em contrapartida, a arquivística integrada se desenvolve a partir do aspecto científico e credita a ele a capacidade para resolver suas questões.

6. Teorias da significação na linguagem

Refletir sobre o arquivo é considerar que o discurso é inscrito pela memória e que os sentidos representados por ele são passíveis de se deslocarem, produzindo diferentes versões, que são resultadas das relações de sentido e de força, observa Orlandi (2012).

Pêcheux (2010), refletindo sobre a leitura de arquivos textuais, trata de duas culturas nela envolvidas, designadas como “literária” e “científica”, ambas presentes na tradição acadêmica francesa, mas que há tempos se distanciaram. Ao abordar esse afastamento, o autor aponta que, de certa forma, as duas se desconhecem. A cultura literária é representada pelos historiadores, filósofos etc., profissionais geralmente associados à leitura de arquivo. Destaca que, mesmo entre os literatos, não se situa de forma clara a própria leitura como questão, uma vez que estes não a problematizam, naturalizando suas interpretações.

Pêcheux apresenta outro aspecto sobre a leitura de arquivo. Nesse ponto, trata das leituras autorizadas, que funcionam como aparato do poder. Evidencia que na Idade Média se observava entre os clérigos a divisão entre

os autorizados a praticar leituras (interpretar), falar e escrever e os demais na função de copistas ou outras atividades que demandavam repetições de uma leitura já feita – “literais”, “não interpretativas”. Como aponta, esse fazer das repetições já se constitui como uma forma de leitura. No entanto, esse sujeito é apagado em nome da instituição que representa.

Essa forma de apagamento, que nesse contexto o autor liga às atividades de leitura de transcrição, indexação e cópia, entre outras, conduz à impressão de pureza e/ou neutralidade em sua prática. Tais características encontram respaldo na cultura científica, que busca “objetividade” e “clareza” em seus métodos e resultados. Nesse ponto, Pêcheux alerta para o que chamou de “divisão social do trabalho de leitura”, o afastamento entre a cultura literária e a científica na leitura de arquivo como uma separação não ocasional, mas como uma relação de forças, em que o que está em disputa é o direito à interpretação.

É esta divisão social do trabalho de leitura que está atualmente se reorganizando totalmente, aprofundando-se: compreende-se que, de diversos lados, os poderes “interessem-se” pelas ciências do tratamento dos textos. Sublinhar até que ponto os procedimentos “objetivos” destas se inscrevem tão facilmente numa série de efeitos burocráticos não é senão denegrir exageradamente a situação (PÊCHEUX, 2010 [1994], p. 53, grifos do autor).

7. Resultados

Serão apresentados apenas 4 dos 21 resultados do levantamento das referências-fonte com sua análise, sendo 2 do campo nacional e 2 do campo internacional.

a) Campo nacional

1) BELLOTTO, Heloísa L. Arquivos permanentes: tratamento documental. 2. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Citado três vezes como referência-fonte do campo nacional e publicado originalmente em 1991, é referência na literatura nacional por abordar os assuntos relacionados à terceira etapa do arquivo, a fase permanente.

A autora identifica a descrição como tarefa característica dos arquivos permanentes e a percebe, via instrumentos de pesquisa, como a ponte entre o problema levantado pelo pesquisador e a sua resolução. Parece que seu direcionamento se faz ao historiador, pois em diferentes momentos deixa transparecer que este é o destinatário final do trabalho do arquivista. Ou seja, os instrumentos de pesquisa seriam, primordialmente, elaborados para

uso do historiador. Não pretendemos tomar isso como afirmativa, mas marcar uma possível concepção de leitura da autora sobre os documentos. Como nos exemplos a seguir:

[...]. Os conteúdos, a tipificação das espécies documentais, as datas-baliza [...] enfim todos os elementos ligados às informações de interesse do historiador é que serão objeto do trabalho descritivo (BELLOTTO, 2004, p.173-174).

[...]. Já a descrição – a elaboração de guias, inventários, catálogos, índices e, esporadicamente, catálogos seletivos – é função permanente dos arquivos de custódia, e feita por seus arquivistas especializados. A otimização dos instrumentos depende também de que se saiba como trabalha o historiador e que vocabulário usa em suas indagações (BELLOTTO, 2004, p.174).

Esses breves exemplos nos remetem a Pêcheux (2010 [1994]), quando denuncia a *divisão social do trabalho de leitura*, e se materializam na percepção de que as leituras técnicas sustentam as leituras interpretativas, autorizadas – neste caso, a do historiador. Outro aspecto ainda se soma a essa *divisão*: a eleição dos que realizam o trabalho primeiro sobre os documentos – neste caso, descrevendo-os. Para entregar aos que realizarão o exercício de interpretar e de alcançar outras possibilidades sobre os mesmos documentos, silencia-se a existência de um recorte e um olhar impresso por aquele que realizou as atividades iniciais com os documentos, mesmo que não reconhecido.

O trabalho do arquivista precisa revelar-se ao historiador desde o seu primeiro momento no arquivo; é esse trabalho que deve proporcionar o encontro satisfatório entre pesquisador e documento, através dos instrumentos de pesquisa. A presença constante do arquivista junto à mesa do pesquisador não é necessária, a não ser em casos de esclarecimentos fortuitos (BELLOTTO, 2004, p.176).

Certamente o arquivista tem papel fundamental no elo entre documento e pesquisador, mas é necessário reconhecer sua posição enquanto leitor.

Bellotto (2004) se concentra na política de descrição documental, apontando diretrizes para estabelecê-la. Apresenta quatro pontos básicos para ela: a hierarquia dos instrumentos de pesquisas; as prioridades na escolha de quais conjuntos documentais serão foco do trabalho; a técnica, preparação da equipe que conduzirá a produção dos instrumentos de pesquisa; e a planificação, estabelecimento de cronogramas e tarefas que contribuam para a divulgação do acervo. Desses itens, seria interessante

destacar, dentro da preparação técnica da equipe, uma concepção que se nota ao longo do texto.

[...], quem se dedicar à descrição deve ainda desenvolver conhecimentos de análise documentária e indexação, nos quais não é pequena a parte que aproxima este trabalho da linguística. Só o domínio teórico e prático dessas áreas permitirá que se faça correta e adequadamente a recuperação e a transferência da informação contida nos grupos ou nos indivíduos documentais. Saber resumir conteúdos sem deformá-lo; extrair dos documentos assuntos; destes, os conceitos; dos conceitos os descritores; estabelecer-lhes cruzamentos e paralelismos, tudo isso é tarefa que exige conhecimento especializado e que requer treinamento intensivo (BELLOTTO, 2004, p. 223-224, grifo nosso).

Os termos destacados chamam atenção para a ideia que se constrói quanto à possibilidade do “não equívoco” nos sentidos, via fundamentação teórico-linguística e prática. Esta é usada como fonte para a “literalidade”, em que se pretende alcançar uma linguagem “sem deformidade”. Observa-se, ainda, a crença na possibilidade de “transferência” e “extração” da informação, reconduzindo a Orlandi (2012 [1996]) ao tratar da incompletude do dizer. A informação já é um efeito socio-histórico, não há como concebê-la sem considerar que o sujeito que a produz é afetado pela história. Por isso, é uma produção de sentidos, não sendo possível que se “extraia” ou “transfira”. Cabe ressaltar que a própria ideia de se extrair já é um ato interpretativo, pois se escolhe o que será extraído. São marcas sutis naturalizadas, mas que determinam uma pretensa forma de leitura sobre o que é o arquivo e o que se produz a partir dele.

2) OLIVEIRA, Lucia Maria Velloso de. Descrição e pesquisa: reflexões em torno dos arquivos pessoais. Rio de Janeiro: Móbile, 2012.

Com apoio na tese da autora, foi apresentado uma vez como referência-fonte do campo nacional para essa pesquisa. Apesar de não ter sido um dos mais citados do campo nacional, a opção em apresentá-lo aqui se deve ao fato de marcar o apagamento da leitura pela cientificidade do campo de saber.

Tem como ponto norteador a concepção de que a descrição arquivística é representação elaborada pelo arquivista, resultando de processo de pesquisa embasado teórica e metodologicamente pela arquivologia, com o intuito de gerar conhecimento sobre os arquivos, assim como possibilitar acesso a eles. A autora salienta que essa função tem sido pouco dimensionada pela área. De igual modo, assinala que, tradicionalmente, a descrição é identificada na literatura como tendo as finalidades de controle e acesso. Logo, entende que

tal atividade não está restrita ao arquivo permanente.

O fio condutor de sua narrativa é a descrição arquivística enquanto uma função de pesquisa, indicando em diferentes momentos que essa função vai além da produção dos instrumentos de pesquisa. Para a autora, situar a descrição e a produção de instrumentos no mesmo nível faz com que se percam de vista os outros produtos decorrentes do processo descritivo, como: análise tipológica, reconstrução do contexto, produção de vocabulário controlado, elaboração de glossário e pesquisa genealógica.

Para seguir a premissa da função de pesquisa, elenca de que forma a descrição assume esse caráter. Primeiramente, reafirma que ela é produto da representação feita pelo arquivista “[...], sua formulação envolve processos e métodos de pesquisa complexos e particulares que convergem para a compreensão de um arquivo. Um elemento fundamental para a compreensão é a reconstrução do contexto arquivístico” (OLIVEIRA, 2012, p. 44). Reconstruir o contexto arquivístico é outra etapa, ligada à pesquisa.

Para agregar a essas observações, trazemos Fonseca (2010), ressaltando que as descrições são representações e não assumem o lugar do documento original; o arquivista, ao representar, também se insere no processo; e descrever é identificar o contexto de produção dos documentos não são aspectos novos sobre a descrição arquivística. No entanto, não era usual a área enfatizar que essa função tem exatamente a finalidade de explicitar o contexto de produção dos documentos.

A autora segue apresentando exemplos em que a reconstrução do contexto foi fundamental para resolver questões relacionadas aos acervos utilizados como campo empírico de sua pesquisa (arquivos pessoais custodiados pelo Serviço de Arquivo Histórico e Institucional da Fundação Casa de Rui Barbosa). Sua fala marca um lugar para o arquivista e sua atividade é pautada pela pesquisa, especialmente na descrição arquivística. Esse entendimento objetiva dar consistência ao que produz de conhecimento sobre o acervo.

Na perspectiva de Thomassen o papel do arquivista está marcado por escolhas subjetivas. No modo como entendo, o arquivista é reconhecido como sujeito em todos os processos. Entretanto, o seu trabalho é estruturado na fundamentação teórica e em metodologias e métodos específicos da arquivologia, e todas as suas decisões metodológicas são centradas em critérios técnico-científicos. Nesse sentido, suas escolhas estão calcadas pelo desenvolvimento de um trabalho que é científico em sua gênese (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Oliveira (2012) segue discutindo a padronização, percebendo-a como um elemento redutor da descrição arquivística. Em sua concepção, padronizar essa função é trabalhar pelo apagamento do caráter científico desse fazer.

Se por um lado a padronização, para seus defensores, pode ser um instrumento de amenização de ambivalências, apagamentos e destaques, por outro pode significar uma massificação e redução do trabalho do arquivista. Entretanto, é necessário estar atento à sedução de cair no outro lado da moeda. “Na descrição arquivística, arquivistas contam histórias sobre histórias; eles contam histórias com histórias”. Por mais tentador que pareça igualar o trabalho do arquivista ao de um escritor, aquele que escreve histórias – o que, sem dúvida, imprime uma imagem mais charmosa do que aquela em que um profissional lista o material arquivístico – não devemos nos distanciar do foco da questão: a arquivologia como campo científico e o trabalho de pesquisa do arquivista (OLIVEIRA, 2012, p. 133).

A citação acima e o exposto anteriormente encerram aspectos que tocam a questão da leitura. O caráter científico almejado busca garantir a confiabilidade da prática da descrição e, em alguns momentos do texto, da própria área. Com o discurso da ciência pretende-se a contraposição ao que seriam os vestígios do sujeito. No caso apresentado, a padronização da descrição arquivística, para a autora, não aparece como bom meio ao controle do sujeito arquivista e de sua interpretação. No entanto, a indicação do cerceamento interpretativo do sujeito se faz por meio da ideia de que a utilização adequada dos métodos científicos permitiria ao arquivista alcançar a descrição objetiva. Ou seja, a ciência como garantidora da objetividade do processo.

b) Campo internacional

1) DUFF, Wendy; HARRIS, Verne. Stories and names: archival description as narrating records and constructing meanings. *Archival Science*, v. 2, n. 3–4, p. 263–285, 2002.

Citado três vezes como referência-fonte do campo internacional para essa pesquisa, analisa a descrição como um campo para se pensar a prática arquivística. Entende que os documentos são produto de um processo e que suas histórias são parte de uma mais ampla, que só pode ser compreendida levando-se em conta as mudanças na sociedade.

Critica a maneira como as discussões sobre descrição arquivística se encaminham, sendo articuladas de forma similar às ideias nascidas no século

XIX. Algumas das perguntas recorrentes sobre a temática são: O que é a descrição arquivística? Como melhorar a descrição? Como se pode exercer melhor o controle dos documentos? Essas perguntas e seus pressupostos permanecem ancorados no Iluminismo. Segue afirmando que neste modelo o papel do arquivista em relação aos documentos é o de revelar seu sentido e significado, por meio do controle do exercício intelectual, mas não diz que ele dirige a construção desse significado.

Os autores informam que pertencem a correntes distintas. Um trabalha na tentativa de pensar uma padronização para a descrição arquivística, enquanto o outro diz que essa padronização não é tão viável ou não tem tanta ressonância, pelo menos na África do Sul, local de onde partem suas observações. Respeitando as diferenças durante o processo de trabalho, ambos concluem que os registros estão sempre em processo de fabricação.

Na proposta de desconstrução da descrição arquivística, expressam que cada representação reflete visões de mundo específicas.

Our decisions to document, to describe, to make visible, to remember, or to forget are “positioned within and are shaped by larger forces which contest the terrain of social memory”. Personal histories, institutional cultures, gender dynamics, class relations, and many other dimensions of meaning-construction are always already at play in processes of records description. Every representation, every model of description, is biased because it reflects a particular world-view and is constructed to meet specific purposes. No representation can be complete [...] (DUFF; HARRIS, 2002, p. 275).

Seguem argumentando que toda ação é resultado de uma escolha e que o arquivista em sua prática descritiva não tem como fugir disso. Para eles, na descrição arquivística se contam histórias sobre histórias. Enfatizam que quando os arquivistas descrevem precisam estar cientes de que aquela é uma das formas possíveis de se contar uma história, mas isso não impede que existam outras.

Archivists, then, should come to terms with the reality of story telling in their descriptive work. Attempting to deny it, by insisting that they merely marshal facts rather than construct a narrative with a selection of facts, or by insisting that they are merely a conduit for a story which tells itself, leads to sterility and professional disingenuousness, and makes them vulnerable to the dangers of story (DUFF; HARRIS, 2002, p. 276-277).

Duff e Harris alertam que muitos arquivistas pensam estar fora ou

distantes do exercício do poder, mas que, na realidade, são atores políticos que participam de tais relações.

O termo *storytelling*, ao invés de *History*, utilizado pelos autores, relaciona-se a uma narrativa, à habilidade de contar uma história. Percebe-se que o uso de tal expressão, em certa medida, aproxima os autores da AD, pois, dito dessa maneira, consideram que a história poderia ser outra.

2) YAKEL, Elizabeth. Archival Representation. *Archival Science*, v. 3, n. 1, p. 1-25, 2003.

O mais citado como referência-fonte durante o levantamento para essa pesquisa no cenário nacional aparece com duas citações e no internacional com quatro.

Discute a representação arquivística, referindo-se aos processos de arranjo e descrição, e o modo como estes se dão na prática em arquivos. Em sua definição para o termo, entende que se trata de um fazer não fixo. Ou seja, apresenta contornos flexíveis e é construído socialmente. Considera que o uso do termo *representação arquivística* designaria melhor o que é o trabalho do arquivista quando se refere a ordenação, criação e interpretação, entre outros.

Durante sua apresentação, enfatiza que a ação de representar um arquivo por meio de instrumentos de pesquisa pode também criar entraves ao seu acesso. Por isso, sustenta que os arquivistas precisam pensar suas atividades para além da representação. Teoriza sobre esse processo no intuito de desconstruí-lo, tendo como base autores conhecidos como pós-modernos, especialmente Terry Cook.

Ao analisar essa prática, expressa em diferentes momentos que se trata de um processo dinâmico, de contextos heterogêneos, no qual é necessário considerar o usuário, suas relações de conhecimento e o modo como essas informações aparecem em articulação a outros saberes.

A autora procura demonstrar que o sentido do registro depende de quem o analisa, do período e da cultura. Com isso, tenta formular a ideia de que essas categorias deveriam ser menos rígidas.

Representational systems are both manifestations of a culture as well as the infrastructure to support that culture. These representations structure later descriptive processes by creating acceptable boundaries of thought and discourse around the practice of archival representation. At the same time, successful representational schemes must support a degree of ambiguity. As Bowker and Star note, categorizations also need to allow for change, permeability, and different

levels of adherence by separate entities in the culture. Both the malleability and intransigence of culture and identity that form boundaries and borders and both bring together and pull apart, are seen in the representations by creators that follow (YAKEL, 2003, p.6-7).

Yakel prossegue com diferentes exemplos para demonstrar que as representações mudam de significado no tempo e que, algumas vezes, tais mudanças poderiam gerar certa dificuldade para o arquivista. Por isso, indica que seria interessante que este apontasse as escolhas feitas naquele momento. Entende que o processo de descrever compreende uma gama de narrativas, mas reconhece que algumas ganham maior visibilidade em relação a outras. Dessa forma, ao tratar dos instrumentos de pesquisa e de seu aperfeiçoamento, defende que se assumam esses pontos de mudança, pois isso permite que o usuário perceba as variações do entendimento sobre o conjunto-alvo da descrição, abrindo espaço para novas interpretações e informações que venham surgir a partir dos instrumentos de pesquisa.

[...]. The archival representations, then, demonstrate not only the evolving physical collections and intellectual understandings of collections, but also changing perspectives on collection arrangement, description, and management. Each successive representation and representational system builds on its predecessors, recovering what was judged valuable in a given temporal and cultural context, incorporating or discarding what was deemed essential or not, respectively (YAKEL, 2003, p. 24).

Em sua análise sobre a representação arquivística e seu entendimento como uma prática flexível, uma vez que é construto, nos permite aludir que esse processo é um espaço interpretativo do arquivista. Sua percepção se aproxima mais do sentido entendido como produção, determinado por condições específicas, do que sentido como algo fixo, preso à palavra – sentido imanente.

8. Atualização dos resultados

Tanto no campo nacional quanto no internacional, apenas um trabalho em cada um foi identificado entre 2016-2019, ambos em 2018. No nacional, levantou-se o resumo da dissertação “Descrição arquivística da fotografia do arquivo pessoal de Rui Barbosa: informação e memória”, publicado na revista **Ponto de Acesso** n.12, v. 2; e no internacional, o artigo “Archival assemblages: applying disability studies political/relational model to archival description”, publicado na **Archival Science** v. 18.

Não será possível aqui analisar as referências-fonte encontradas nesses trabalhos. Porém, ambos se utilizam, em maioria, das mesmas que foram examinadas na dissertação base, destaque para Bellotto (2004), Oliveira (2012) e Yakel (2003), citadas respectivamente nacional e internacionalmente.

Conclusão

A partir da análise dos resultados, verificou-se um desequilíbrio entre a literatura nacional e a internacional no que se refere à problemática. Não se pretendia compará-las, mas, à medida que se prosseguiu na observação dos dados coletados, o descompasso entre as abordagens dominantes ficou claro.

A literatura nacional apresentou uma concepção um tanto conservadora quanto à questão da leitura e de como o arquivista participa desse processo enquanto sujeito, não tendo como se abster de suas condições histórico-sociais para a produção de determinados sentidos em detrimento de outros. Na fundamentação teórica do campo, destacam-se alguns autores célebres da área que representam uma prática pouco aberta à concepção de um sujeito-leitor arquivista. Nota-se também que, ainda quando o profissional é considerado como leitor/intérprete, termina sendo apagado em sua “subjetividade” pela busca de “cientificidade da prática”.

Na literatura internacional, observou-se um peso significativo da chamada “corrente pós-custodial”, que em vários aspectos se aproxima da perspectiva da AD sobre a produção de sentidos na leitura. Os autores trabalhados, em grande medida, reconhecem o arquivista como sujeito no processo de descrição e reivindicam esse lugar de fala, reconhecendo sua prática no centro da disputa de poder e sentido.

Na comparação, que se tornou inevitável, entre o campo nacional e o internacional, ficou marcado que o Brasil segue em caminho oposto ao que é percorrido internacionalmente ou que se encontra atrasado na discussão.

O campo do saber arquivístico busca, de diferentes modos, um lugar de destaque para o arquivo e para o arquivista, tentando retirá-los da invisibilidade social, seja dinamizando seus espaços e sua interação com o usuário, seja, no caso do profissional, demonstrando que sua prática vai além da organização de papéis. Entretanto, considera-se que não é reafirmando o apagamento político da teoria e das práticas arquivísticas, subordinando-as ao próprio Arquivo como dispositivo de poder, que se alcançarão o respeito e a tão desejada visibilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Vanina dos Reis. **Da “mão sem dono” ao sujeito arquivista: o tema da leitura/interpretação na Arquivologia atual.** Orientadora: Lídia Silva de Freitas. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- BELLOTTO, Heloísa L. **Arquivos permanentes: tratamento documental.** 2. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BRILMYER, G. Archival assemblages: applying disability studies’ political/relational model to archival description. **Arch Sci** 18, 95–118 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10502-018-9287-6>
- COOK, Terry; SCHWARTZ, Joan M. Archives, records and power: the making of modern memory. **Archival Science**, 2002, v. 2, n. 1, p. 1-19.
- CRUZ, Joseane Oliveira da. **Descrição arquivística da fotografia do arquivo pessoal de Rui Barbosa: informação e memória.** Orientadora: Zeny Duarte de Miranda. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Ciências da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana.** Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DUFF, Wendy; HARRIS, Verne. Stories and names: archival description as narrating records and constructing meanings. **Archival Science**, v. 2, n. 3–4, p. 263–285, 2002.
- FRANCO, Celina M.; BASTOS, Aurélio W. Os arquivos nacionais: estrutura e legislação. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-28, jan./jun. 1986.
- FONSECA, Maria Odila. **Arquivologia e ciência da informação.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- FONSECA, Vitor Manoel Marques da. Tendências da normalização nas práticas de descrição arquivística. In: FREITAS, Lídia Silva de; MARCONDES, Carlos Henrique; RODRIGUES, Ana Célia (Orgs.). **Documento: gênese e contextos de uso.** Niterói: EDUFF, 2010. p. 247-260.
- FREITAS, Lídia. Documento e poder: uma arqueologia da escrita. **Morpheus** (UNIRIO. Online), v. 8, n. 14, p. 58-73, 2009.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: **Memória/História.** Enciclopédia Einaudi. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p.11-50.
- LOPES, Luís Carlos. **A informação e os arquivos: teorias e práticas.** Niterói: EDUFF; São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- NUNBERG, Geoffrey. **The Future of the Book.** Califórnia: University of California Press, 1996.

OLIVEIRA, Lucia Maria Velloso de. **Descrição e pesquisa**: reflexões em torno dos arquivos pessoais. Rio de Janeiro: Móbile, 2012.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2012 [1996]

PÊCHEUX, Michel. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni P. **Gestos de Leitura**: da história do discurso. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2010 [1994]. p. 49-59.

ROUSSEAU, Jean-Yves; COUTURE, Carol. **Os fundamentos da disciplina arquivística**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

SILVA, Eliezer Pires da. **A noção de informação arquivística na produção de conhecimento em arquivologia no Brasil (1996-2006)**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – IBICT/IACS, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

_____; FERNANDES, Geni Chaves. **A temporalidade como constituinte do documento de arquivo**: problematizando relações entre os contextos de geração, de tratamento e de uso dos documentos. *Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas* - Ano 09, número 14, 2012

YAKEL, Elizabeth. Archival Representation. **Archival Science**, v. 3, n. 1, p. 1-25, 2003.

REGISTROS DE CURSOS EM ARQUIVOS ACADÊMICOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM SAÚDE: o que o tempo pode nos revelar?

LINS, ADRIANA (1); SANTOS, PATRICIA (2).

1. Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca / Mestranda do Programa de Preservação e Gestão do Patrimônio Cultural das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz
acoimbra@ensp.fiocruz.br
2. Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
patriciasantos@ensp.fiocruz.br

RESUMO

A importância dos instrumentos de gestão de documentos, como os códigos de classificação e as tabelas de temporalidade, e a necessidade do conhecimento do sistema documental justificam a atuação dos profissionais da educação como diferencial na construção e aplicação destes instrumentos em acervos de ensino. Este artigo tem por objetivo discutir a especificidade dos arquivos acadêmicos da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Ensp), instituição de ensino e pesquisa. Como unidade técnico-científica da Fiocruz, vinculada ao Ministério da Saúde, sua missão é gerar e compartilhar conhecimentos, além de capacitar profissionais para oferecer melhor qualidade de vida à população e o direito à saúde. O trabalho apresenta uma análise dos registros dos cursos ofertados e de seus currículos, dentre outros que ficam abrigados nos arquivos acadêmicos. Ao longo do tempo, as informações, quando associadas a contextos históricos e políticos e cruzadas com documentos externos, revelam potencial para pesquisas voltadas para se repensar o presente e planejar o futuro.

Palavras-chave: Arquivos; Tempo; Educação Em Saúde; Currículos; Gestão Documental.

1. A pesquisa

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº1, que estabelecia “normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização” (BRASIL, 2007). A partir daí, a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp) passou a ser questionada por ex-alunos por não emitir em seus históricos escolares e certificados de cursos de pós-graduação lato sensu o ato de credenciamento institucional, conforme determinava a legislação. Estudar a história da Ensp e da educação em saúde, as legislações e os documentos físicos dos arquivos da Escola motivou a realização de uma pesquisa sobre a prática profissional, mediante a utilização de marcos temporais, como a data do ato de criação da Escola, 1954, e o Parecer 977, de Newton Sucupira, sobre a pós-graduação no Brasil, de 1965.

Em 2019, após participação no III Simpósio de Arquivo e Educação, realizado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da Universidade de São Paulo (USP), um projeto de pesquisa foi submetido e acolhido pelo Programa de Pós-Graduação em Preservação e Gestão do Patrimônio Cultural das Ciências e da Saúde, da Casa de Oswaldo Cruz (COC). Seu objetivo era ampliar o potencial dos arquivos da Ensp como fontes mais efetivas para a produção e a socialização de conhecimentos, saberes e práticas que constituíram a história da instituição. Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa em curso, em diálogo com a prática profissional de gestão de documentos na Vice-Direção de Ensino (VDE) da Ensp.

A análise dos registros de cursos e de seus currículos, as anotações sobre os docentes e discentes envolvidos, os profissionais de apoio acadêmico-administrativo e as movimentações dos profissionais do ensino, dentre outros documentos, ficam abrigados nos arquivos acadêmicos da escola e, com o tempo, revelam-se como de grande potencial para pensar o presente e planejar o futuro. Considerando a especificidade da documentação, o trabalho apresenta a participação de pedagogos, em diálogo com arquivistas e historiadores, dentre outros profissionais envolvidos nesse processo de construção e aplicação dos instrumentos de gestão documental.

2. Ensp – arquivos e tempo

De acordo com o atual marco legal, a Ensp é uma unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Escola de formação em saúde, oferece cursos, na grande maioria, de nível superior, classificados como de pós-graduação stricto sensu, lato sensu e qualificação profissional, nas modalidades acadêmica, profissional, presencial e a distância. Trata-se de uma instituição de ensino, pesquisa, assistência, cooperação e extensão,

atuando exclusivamente na área da Saúde, definindo-se como uma Escola Nacional de Saúde Pública.

Criada pela Lei 2.312, em 1954, a Ensp tem por objetivo formar pessoal técnico especializado na área de Saúde. Suas atividades tiveram início em 1958, por força da Portaria 325, do mesmo ano. O escopo da escola não se limita ao ensino, compreendendo também a pesquisa, a cooperação e a assistência. Atua, também, como uma Escola de Governo na área de educação, orientada para a saúde pública. Mantém diversas parcerias com instituições e com processos educacionais, formais e não formais. Cita-se como exemplo seu Centro de Saúde Escola Germano Sinval Faria (CSEGSF), inaugurado em 1967 como Unidade de Treinamento, para servir de campo de prática de ensino e pesquisa em Saúde Pública. Abriga atividades educacionais diversas, dentre elas os estágios e as residências.

Com foco na área educacional ou nos arquivos escolares, a escola possui arquivos físicos e digitais em seus departamentos, centros e serviços, que se complementam, além de documentos de cursos e alunos que se encontram no Serviço de Gestão Acadêmica (SECA).

Esclarece o artigo “Potencialidades de um arquivo escolar: o caso do núcleo de documentação e memória do Colégio Pedro II” (2017):

Os acervos escolares escondem uma variada e valiosa quantidade de documentos que, muitas vezes, não são valorizados pela comunidade educacional nem pela sociedade. Esses documentos, se guardados e identificados, possibilitam desvendar o cotidiano da escola em diversas épocas, compreender seu funcionamento interno, a constituição do currículo e as práticas diárias de professores e alunos, sendo a chave capital para o estudo das instituições educacionais, sem abandonar outro tipo de documentação, consagrada e tradicional, como a legislação.

A preservação do patrimônio histórico educativo está intrinsecamente ligada ao conhecer, entender e divulgar a importância cultural e social da instituição escolar. A guarda e conservação da documentação escolar, fundamental para preservar a memória educativa, permite também valorizar os resquícios da construção da escola como espaço social peculiar da sociedade que a compõe e que se tornam, a cada dia, passíveis de esquecimento, abandono e, muitas vezes, descarte (CARDOSO e OLIVEIRA, 2017, p. 300).

Este trabalho enfatiza especificamente os registros de cursos nos arquivos acadêmicos que, quando associados a contextos históricos e

políticos e relacionados com documentos externos, revelam-se fontes para pesquisas sobre a história da educação em saúde, a história de intelectuais e a própria Escola.

Apreciando a configuração como os cursos foram organizados ao longo do tempo, como os instrumentos de gestão são constituídos e como a vida é formada, contando no relógio as horas, os dias e os anos, de forma linear, nos arquivos da Ensp os documentos preservados mostram que a instituição vem acompanhando e respondendo por diferentes demandas de capacitação de profissionais da saúde, com temáticas em diversos contextos, ano a ano.

Raquel Glezer (2002), no texto “Tempo e História”, ensina:

Tempo é palavra de muitos significados, e em alguns deles empregado como sinônimo de passado, ciclos, duração, eras, fases, momentos ou mesmo história, o que contribui para o obscurecimento das discussões teóricas dos historiadores sobre ele, e acaba confundindo o público leitor (GLEZER, 2002, p. 23).

Tempo, temporalidade que nos fez e faz refletir sobre o redimensionamento das áreas, a história dos documentos, dos cursos, dos currículos e da própria escola.

3. Preservação e instrumentos de gestão documental no ensino da Ensp

Para compreender a preservação e a gestão documental no ensino da Ensp, este trabalho considera a missão institucional e a história de origem e administrativa da Ensp, que abrange a história e a missão de seus departamentos, centros e serviços, além da missão da Fiocruz e de algumas de suas unidades.

A Casa de Oswaldo Cruz (COC), criada em 1986, é uma unidade técnico-científica da Fiocruz dedicada à preservação da memória institucional, dentre outras atividades, como, pesquisa, ensino, documentação e divulgação da história da saúde pública e das ciências biomédicas no Brasil. Esta unidade tem o protagonismo em discussões sobre a Política de Preservação e Gestão de Acervos Culturais das Ciências e da Saúde.

Reconhecendo a importância e a amplitude dos trabalhos da COC sobre preservação e gestão dos acervos, destaca-se neste trabalho a parceria com a Ensp na construção dos instrumentos de gestão documental para o ensino.

Indolfo (2007), no artigo “Gestão de Documentos: uma renovação epistemológica no universo da arquivologia” afirma:

O documento ou, ainda, a informação registrada, sempre foi o instrumento de base do registro das ações de todas as administrações, ao longo de sua produção e utilização, pelas mais diversas sociedades e civilizações, épocas e regimes. Entretanto, basta reconhecer que os documentos serviram e servem tanto para a comprovação dos direitos e para o exercício do poder, como para o registro da memória (INDOLFO, 2007, p. 29).

Compreendendo a importância da preservação documental para as pesquisas e para memória, reflete-se aqui sobre o artigo “Memória e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço Público”, de Ulpiano de Meneses (1998), quando afirma que um documento pode apresentar informações não previstas em sua concepção.

O documento não tem em si sua própria identidade, provisoriamente indisponível, até que o ósculo metodológico do historiador resgate a Bela Adormecida de seu sono programático. E, pois, a questão do conhecimento que cria o sistema documental. O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala (MENESES, 1998, p. 95).

Documentos acadêmicos, para além das atividades de criação, são comprobatórios de uma história educacional. História de quem ensinava e aprendia sobre as metodologias utilizadas, os locais e os currículos.

No artigo “História, Memória e Patrimônio”, de 2008, Manoel Luiz Salgado Guimarães discute sobre a escrita da história, as práticas de preservação e uso, os interesses pelas histórias do passado sem se pensar no futuro e no presente, e a complexa relação entre a lembrança e o esquecimento. “Ao risco de uma amnésia contra-atacamos com uma inflação de memória. Tudo pode e deve ser arquivado como condição para a produção de uma supermemória” (GUIMARÃES, 2008, p. 24).

Tudo pode e deve ser arquivado? Considerando a legislação e a partir de temáticas como história, memória, patrimônio, arquivo e educação, a Ensp propõe instrumentos de gestão documental.

A elaboração dos instrumentos de Gestão de Documentos utilizados pela Ensp remonta à publicação da Lei 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a Política Nacional de Arquivos:

Art. 1º. É dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos como instrumento de apoio à administração, à cultura e ao desenvolvimento científico e como elemento de prova e informação (BRASIL, 1991).

A Ensp faz parte do Sistema de Gestão de Documentos e Arquivos da Fiocruz (SIGDA), coordenado pelo Departamento de Arquivo e Documentação da COC/Fiocruz, que tem por objetivo assegurar de forma eficiente a produção, administração, manutenção e destinação dos documentos gerados pela Fiocruz, do estabelecimento de políticas, dos processos de gestão arquivística e informacional e da conservação e preservação do patrimônio documental, condição essa necessária para a adequada formação de sua memória institucional.

A criação do Sigda, em 1994, foi estimulada por meio de um projeto, de 1991, coordenado pela Casa de Oswaldo Cruz, que tinha por objetivo promover a discussão de questões relacionadas à implantação da Gestão de Documentos na Fiocruz, em consonância com a definição apresentada no Dicionário de Terminologia Arquivística, do Conselho Internacional de Arquivos (CIA): “A gestão de documentos diz respeito a uma área de administração geral relacionada com a busca de economia e eficácia na produção, manutenção, uso, e destinação final dos mesmos” (apud JARDIM, 1987, p. 35).

As ações de implantação do Sigda nas unidades da Fiocruz, instituídas desde 1995, envolvem atividades de diagnóstico da situação dos arquivos e dos processos de gestão da informação, levantamento e análise de massas documentais acumuladas, organização dos arquivos correntes, estruturação de arquivo intermediário e estabelecimento de normas e procedimentos de gestão documental. Tais ações seguiram com o avanço da elaboração de instrumentos técnicos, dentre eles o Código de Classificação de Documentos de Arquivo da Fiocruz, utilizado para proceder à classificação nos arquivos correntes. De acordo com o Arquivo Nacional, é necessário em sua concepção

[...] que se construa um plano atribuindo códigos numéricos às classes, subclasses, grupos e subgrupos. Esse processo deve voltar-se ao estabelecimento de descritores para designar as funções, as respectivas atividades e as ações administrativas, bem como os registros documentais que materializam os atos da administração. Assim, denominamos código de classificação a estruturação de um esquema que retrata funções e atividades, de forma hierárquica, que é facilitado pela utilização de números para designar as classes e suas subdivisões (BRASIL, 2019, p. 25).

Para corroborar com as atividades da Gestão de Documentos,

instituiu-se a Comissão Permanente de Avaliação de Documentos da Fiocruz (Portaria da Presidência 127/98-PR, de 27/03/1998). Esta iniciativa marcou o início de um novo período na administração dos arquivos da Fiocruz, os quais passaram a ter novos valores, atribuições e funções sociais mais evidentes e reconhecidas.

O Sigda foi legitimado pela instituição em 2009, por intermédio da Portaria da Fiocruz 353/2009, para atender ao Decreto 4.915/2003 da Presidência da República, que organiza as atividades de gestão de documentos no âmbito dos órgãos e entidades da administração pública federal sob a forma de sistema, com o Sistema de Gestão de Documentos de Arquivo (SIGA). Desse modo, em concordância com as diretrizes do Conarq, o Sigda passou a fazer parte das Políticas e Programas de Gestão Documental para os arquivos e informações da Fiocruz.

Seguindo nessa perspectiva, outras ações foram efetivadas com base nas orientações proferidas do Conselho Nacional de Arquivo (Conarq) para normatização da Gestão de Documentos, de modo a contemplar todas as unidades da Fiocruz com procedimentos de transferência, recolhimento e eliminação de documentos.

Cabe aqui ressaltar que a iniciativa na Ensp está registrada no Diagnóstico Documental da Escola, de maio de 2010.

[...] no Plano Quadrienal da Escola para o período de 2006 a 2009 no item de desenvolvimento institucional que trata de implementar o modelo de gestão eficiente, inovativo, flexível, descentralizado e ajustado ao conjunto dos diferentes processos de trabalho da Escola, com incorporação de novas ferramentas e contemporâneas práticas de gestão visando elevar continuamente a qualidade dos serviços e produtos da Escola, e para atender os itens firmamos uma parceria com a COC (ENSP, 2010).

Nesse contexto, ainda se pode destacar a publicação da Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527/2011), em vigor desde maio de 2012, mais uma diretriz no âmbito das políticas que os serviços arquivísticos passaram a incorporar pela exigência do amplo acesso às informações do governo, a qual reitera a responsabilidade institucional na priorização da implementação de seus instrumentos de gestão.

O Código de Classificação de Documentos e Arquivos da Fiocruz (CCDA - Fiocruz) foi aprovado pelo Arquivo Nacional em 2007. Entretanto, versões anteriores já tinham sido aplicadas na instituição com o propósito de verificar a eficácia da metodologia adotada e da escolha das classes, em razão de suas especificidades em relação às atividades e funções da Fiocruz.

Em 2011, a instituição apresentou uma proposta de tabela de temporalidade de documentos para as atividades finalísticas. Nesse momento, observou-se que seria mais produtivo iniciar a revisão do CCDA de 2007, concluída em 2018, com a conformação de nova versão da tabela de prazos de guarda e destinação final de documentos adaptada ao novo organograma institucional.

A Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos de Arquivo para as Atividades-Meio da Fiocruz é um

[...] registro esquemático do ciclo vital dos documentos do órgão, sendo elaborada após a análise da documentação e aprovada pela autoridade competente. A Tabela determina o prazo de guarda dos documentos no arquivo corrente, sua transferência ao arquivo intermediário, os critérios para microfilmagem, a eliminação ou o recolhimento ao arquivo permanente (INDOLFO et. al., 1995, p. 24).

Segundo Nailda Marinho da Costa Bonato, no artigo “Os arquivos escolares como fonte para a história da educação”, é preciso haver um diálogo entre arquivistas e historiadores, para evitar o descarte de documentos de valor inestimável:

No caso dos arquivos escolares, o processo de avaliação de documentos e a produção da tabela de temporalidade, dois procedimentos definidores do ciclo de vida dos documentos, podem gerar perdas documentais inestimáveis considerando que o saber/fazer da arquivologia ainda se funda no paradigma de conhecimento tradicional (BONATO, 2012, p. 202).

No que tange à definição da metodologia para a elaboração da Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos (TTD) para as atividades-fim da Fiocruz, decidiu-se pela participativa, considerada a mais adequada para efetuar a primordial interlocução entre a Comissão Permanente de Avaliação de Documentos Arquivísticos (CPADA) da Fiocruz e suas unidades, por meio de constantes reuniões com os responsáveis técnicos das áreas produtoras de documentos relativos às atividades-fim.

[...] a Comissão Permanente de Avaliação de Documentos Arquivísticos da Fiocruz (CPADA) e as unidades técnico-científicas, com a finalidade de identificar valores, analisar o ciclo de vida dos documentos, definir prazos de guarda e a destinação final para os documentos referentes às atividades finalísticas da Instituição (FIOCRUZ, 2019, p.2).

Bonato (2012) defende a parceria para além dos arquivistas e historiadores.

Considerando a discussão posta anteriormente, no caso dos arquivos escolares, reivindico junto com Vidal, que seja feito um trabalho em parceria entre arquivistas, historiadores e “informatas”, visando apresentar propostas de implantação e implementação de critérios de avaliação, recuperação, preservação, conservação, classificação, arranjo e descrição, organização e acesso a esse tipo de acervo. Isto contribuirá para que documentos importantes para o estudo da história da educação não sejam eliminados; e, também, para minimizar o trabalho do pesquisador na busca dessas fontes (BONATO, 2012, p. 203-204).

Apesar de Bonato (2012) não fazer referência aos pedagogos, considerando a política de gestão e preservação de acervos da Fiocruz, bem como a especificidade educacional da Ensp, estes profissionais cumpriram um papel importante nesse processo, especificamente na construção e aplicação dos instrumentos de gestão para a área educacional. Concordando com Libâneo (2001), “somos muitos pedagogos”:

Esse entendimento permite falar de três tipos de pedagogos: 1) pedagogos lato sensu, já que todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos stricto sensu, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos ocasionais, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes (LIBÂNEO, 2001, p.11).

A parceria entre a COC e a Ensp, envolvendo profissionais de arquivo, historiadores, pedagogos lato sensu, stricto sensu e ocasionais, dentre outros, foi fundamental para a elaboração, implementação e avaliação de instrumentos de gestão de documentos, como os códigos de classificação e as tabelas de temporalidade no que concerne a área educacional.

Recentemente, a Diretoria-Geral do Arquivo Nacional aprovou

a Portaria 47, de 14 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Código de Classificação e Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos relativos às atividades-meio do Poder Executivo Federal, com fundamento nos incisos II e III do art.4º do Decreto 4.915, de 12 de dezembro de 2003, do Decreto 10.148, de 2 de dezembro de 2019, do art. 22 da Portaria 2.433, de 24 de outubro de 2011, e das informações constantes do processo SEI 08227.000222/2020-31 (BRASIL, 2020).

Considerações finais

No campo educacional, observa-se o potencial da preservação dos documentos de cursos, os quais, quando contextualizados e relacionados a outras informações, apresentam potencial para se repensar os cursos e a própria escola.

Esses registros contam a história da seleção dos conhecimentos trabalhados em cada época, com critérios de escolha e de priorização na elaboração, implementação e avaliação dos conteúdos.

Segundo Michael W. Apple (2002):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2002, p. 59).

Documentos educacionais, objetos educacionais arquivados, registros de cursos revelados pelos instrumentos de gestão e valorados pelo tempo. Assim, “todo documento é sempre produto de relações sociais mediadas pelo Estado, por entidades da sociedade civil ou por indivíduos, e que se revestem, ao mesmo tempo em que revelar uma temporalidade definida” (CUNHA; CAVALCANTE, 2008, p. 132).

No campo arquivístico, os instrumentos de gestão documental da Fiocruz se mostraram essenciais, pois asseguram transparência e acessibilidade e viabilizam as pesquisas sobre a história da educação em saúde.

O conhecimento de nossos registros e dos fatos históricos, assim como a memória humana, se dá, desde muito e na maior parte do tempo, por intermédio dos documentos produzidos pelas atividades desenvolvidas pelos indivíduos, grupos e instituições. Tais conhecimentos são relevantes fontes

de informações. Neste sentido, a consolidação de um programa de gestão de documentos torna-se imprescindível à aplicação desses conhecimentos. Para que se estabeleçam enquanto pesquisa histórica, é necessária que sejam acessíveis, a todo tempo e a qualquer momento a quem por eles se interesse, sejam estes arquivistas, historiadores, “informatas”, pedagogos, pesquisadores ou a sociedade.

Este trabalho teve a intenção de elucidar a relevância da preservação do patrimônio documental na convergência de documento-história-memória, por meio de seus instrumentos de gestão, visando à garantia de acesso à informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, A. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: **Currículo, cultura e sociedade**. Antonio Flavio Barbosa Moreira; Tomas Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo, Cortez, 2002.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Gestão de documentos: curso de capacitação para os integrantes do Sistema de Gestão de Documentos de Arquivo - SIGA, da administração pública federal** [recurso eletrônico] / Arquivo Nacional – 2. ed., rev. e ampl. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 993 kb). – Rio de Janeiro : Arquivo Nacional, 2019. – (Publicações Técnicas; 55)

BONATO, N. M. DA C. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2 [10], p. 193-220, 10 fev. 2012

BRASIL. **Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.159, de 08 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L8159.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Atos Normativos. Resolução Nº 1, de 08 de junho de 2007. **Estabelece normas**

para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública – **Portaria nº 47, de 14 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-47-de-14-de-fevereiro-de-2020-244298005>. Acesso em: 04 set. 2020.

CARDOSO, T. M. DE M.; OLIVEIRA, C. M. C. A. DE. Potencialidades de um arquivo escolar: o caso do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II. RIDPHE_R **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 3, n. 2, p. 289-302, 19 dez. 2017. DOI: 10.20888/ridphe_r.v3i2.9293. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9293>. Acesso em: 19 out. 2020.

CASA DE OSWALDO CRUZ. **Política de preservação e gestão de acervos culturais das ciências e da saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC, 2013. Disponível em: http://www.coc.fiocruz.br/images/PDF/politica_preservacao_gestao_acervos_coc.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

CUNHA, M. B.; CAVALCANTI, C. R. O. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos / Livros, 2008.

ENSP. **Diagnóstico Documental da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca**, 2010.

ENSP - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - **Fique por dentro da ENSP**- Disponível em: <http://ensp.fiocruz.br/> Acesso em: 04 set 2019.

ENSP. Informe ENSP. **Projeto uniformiza processos para facilitar acesso a documentos da ENSP**. Entrevistas - 01/11/2007. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/noticia/materiaprint.php?id=22115&secaold=427>. Acesso em 29 set. 2019.

FIOCRUZ. **Portarias da Presidência**. Disponível em: <http://www.portaria.fiocruz.br/>. Acesso em: 04 set 2019.

FIOCRUZ. A FUNDAÇÃO. **Linha do tempo**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 04 set 2019.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **Tabela de temporalidade e destinação de documentos para atividades finalísticas da Fundação Oswaldo Cruz**. Disponível em: http://www.sigda.fiocruz.br/images/pdf/TTD_PARA_ATIVIDADES_FIM_DA_FUNDACAO_OSWALDO_CRUZ.pdf. Acesso em 15 out. 2020.

FIOCRUZ . **SIGDA**. Disponível em <http://www.sigda.fiocruz.br/?view=featured>. Acesso em 10 jul. 2019.

GLEZER, Raquel. Tempo e História. **Cienc. Cult.**, São Paulo , v. 54, n. 2, p. 23-24, Oct. 2002.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, memória e patrimônio. In:

Antônio José Barbosa de Oliveira (Org.). **Universidade e lugares de memória**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/139/1/memoria2.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

INDOLFO, A. C. Gestão de documentos: uma renovação epistemológica no universo da arquivologia. **Arquivistica.net**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 28-60, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.arquivistica.net/ojs/viewarticle.php?id=155> Acesso em: 12 jan. 2019.

INDOLFO, Ana Celeste et al. **Gestão de Documentos: conceitos e procedimentos básicos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

JARDIM, José Maria. O conceito e a prática de gestão de documentos. **Acervo**. Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 35-42, jul./dez. 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 17, n. 17, p. p. 153-173, june 2001. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>>. Acesso em: 04 set. 2019.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 11, no 21, 1998, p. 89-103. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view%20File/2067/1206> Acesso em: 10 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
E SEGURANÇA PÚBLICA



ARQUIVO NACIONAL

UFMG

ECI
ESCOLA
DE CIÊNCIA
E INFORMÁTICA
70 ANOS
1950-2020

PPG
Ci
Programa
de Pós-Graduação
em Ciência
da Informação
UFMG



UNICAMP



Faculdade de
Educação