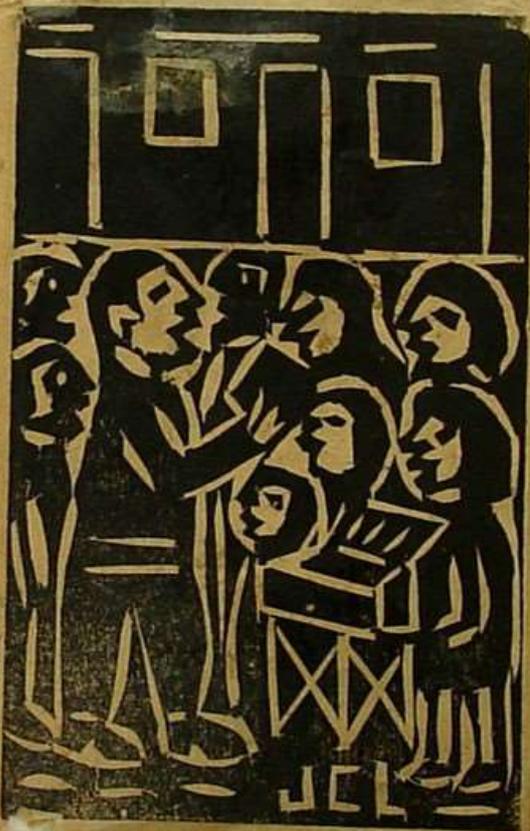


**Simpósio Temático
Arquivos & Educação**

coleção de artes visuais do ieb-usp



Auto Biografia J.C.L.

**8 e 9
NOVEMBRO
2018
IEB-USP**

**"Arquivos,
Memórias Sensíveis
e Educação"**

III SIMPÓSIO TEMÁTICO ARQUIVOS & EDUCAÇÃO

Arquivos, memórias sensíveis e educação

Grupo de Pesquisa

Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais
(UFMG/Unicamp)

Instituto de Estudos Brasileiros - IEB - USP

Apoio:



Realização:



COMISSÃO CIENTÍFICA DO III SIMPÓSIO

Prof. Dra. Adriana Carvalho Koyama – Unicamp

Prof. Dra. Ana Maria de Campos – Unicamp

Prof. Dra. Claudia Regina Prado Fortuna – USP/UEL

Prof. Dra. Elly Aparecida Rozo Vaz Perez Ferrari – IEB – USP

Prof. Dr. Flavio Leal da Silva - Unirio

Prof. Dra. Ivana Denise Parrela – UFMG

Prof. Dra. Michelle Márcia Cobra Torre – UFMG

Prof. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha – Unicamp

Prof. Dra. Priscila Ribeiro Gomes – Unicamp

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

Coordenadora: Maria Guiomar da Cunha Frota

Subcoordenador: Fabrício José Nascimento da Silveira

III SIMPÓSIO TEMÁTICO ARQUIVOS & EDUCAÇÃO (3., 2018)

Evento realizado no Instituto de Estudos Brasileiros - IEB - USP (São Paulo, SP)

08 a 09 de novembro de 2018

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA & PREPARAÇÃO DO E-BOOK

Afonso C. Gomes, Ivana Parrela, Adriana C. Koyama, Edinaldo M. Batista, Grazielle R. Silva

CAPA

Criação: Adriana Carvalho Koyama e Edinaldo Medina Batista

Arte realizada pelo Educativo/Serviço Coleção de Artes Visuais do – IEB – USP em setembro de 2018.

DIAGRAMAÇÃO, ARTE E FINALIZAÇÃO DO E-BOOK

Edinaldo Medina Batista

FICHA CATALOGRÁFICA

S612 Simpósio Temático Arquivos & Educação (3. : 2019 : São Paulo, SP).

Arquivos, memórias sensíveis e educação [recurso eletrônico] / Adriana Carvalho Koyama; Ivana Denise Parrela (Org). – Belo Horizonte : ECI/UFMG, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2019. 213 p. : il. E-book.

Formato: PDF

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Link

Inclui referências.

ISBN: 978-85-65609-11-1

1. Arquivologia - Congressos. 2. Arquivos e educação - Congressos. 3. Educação - Congressos. 4. Memória Coletiva I. Koyama, Adriana Carvalho. II Parrela, Ivana Denise.

CDU: 651.5(063)

Ficha catalográfica: Biblioteca Prof.ª Etelvina Lima, Escola de Ciência da Informação da UFMG

DIREITO AUTORAL E DE REPRODUÇÃO

Direitos de autor ©2019 para os artigos individuais dos autores. São permitidas cópias para fins privados e acadêmicos, desde que citadas a fonte e autoria. A republicação deste material requer permissão dos detentores dos direitos autorais. Os editores deste volume são responsáveis pela publicação e detentores dos direitos autorais.

Sumário

- 07** **APRESENTAÇÃO**
Diana Gonçalves Vidal
- ARTE, ARQUIVOS, MEMÓRIAS SENSÍVEIS**
- 10** **1. DIÁLOGOS COM A CHAMA VIVA DOS ARQUIVOS MORTOS**
Ingrid Rodrigues Gonçalves
- 25** **2. ARQUIVOS E AFETOS:** uma proposta educativa a partir das plataformas digitais referentes ao Acervo Fernando Pessoa
Camila Mattos Costa, e Taiguara Villela Aldabalde
- 37** **3. BERGER-BELSEN: MEMÓRIA, LITERATURA E HISTÓRIA**
Mônica Peralli Broti
- 50** **4. DIÁLOGOS SOBRE MEMÓRIA(R)**
Mariana Soares Leme e Adriana Carvalho Koyama
- 75** **5. HISTÓRIA E MEMÓRIA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO:** a catalogação de um acervo
Denise Arapujo Pedron e Tereza Bruzzi de Carvalho
- 94** **6. A DOCUMENTAÇÃO DO MADRIGAL ARS VIVA DE SANTOS (SP):** práticas musicais e práticas pedagógicas em coros amadores brasileiros nas décadas de 1960 e 1970
Ana Paula dos Anjos Gabriel
- INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO, ARQUIVOS**
- 109** **7. A INVENÇÃO DO INEXPERIENTE:** por uma arqueogenealogia das relações escolares de poder
Marcel Francis D'Angió Engelberg
- 121** **8. A INFÂNCIA NO ARQUIVO DIDÁTICO COMENIANO:** uma pesquisa em Educação no encontro Foucault-Deleuze
Ricardo Santos Chiquito e Cecília Hanna Mate

ARQUIVOS INSTITUCIONAIS, MEMÓRIAS E AÇÃO EDUCATIVA

- 137** **9. A PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO:** reflexões sobre narrativa, documento e memória
Priscila R. Gomes
- 152** **10. AULA INAUGURAL DE FRANCISCO POMPÊO DO AMARAL (SP, 1939):** memórias sensíveis e sujeitos na salvaguarda do patrimônio histórico educativo no campo da alimentação e nutrição
Maria Lucia Mendes de Carvalho
- 169** **11. CENTRO DE MEMÓRIA ETEC CÔNEGO JOSÉ BENTO E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO ARQUIVO ESCOLAR AO LONGO DE SUA TRAJETÓRIA (2000-2018)**
Júlia Naomi Kanazawa
- 180** **12. PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO**
Maria Sílvia Duarte Hadler e Arnaldo Pinto Júnior
- 193** **13. VAMOS FALAR SOBRE ARQUIVOS?:** da invisibilidade ao esquecimento das ações educativas com acervos
Elly Roza Ferrari
- 203** **14. “ARQUIVO E EDUCAÇÃO” SINERGIA AGREGADORA ÀS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**
Adriana Lins e Patrícia Santos

Apresentação

VIDAL, Diana Gonçalves

Este livro, que agora vem a público, colige a coletânea de trabalhos apresentados no III Simpósio Temático Arquivos e Educação, realizado no Instituto de Estudos Brasileiros, nos dias 8 e 9 de novembro de 2018, tendo por título “Arquivos, Memórias sensíveis e Educação”. O evento foi promovido pelo Grupo de Pesquisa CNPq Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais, coordenado pelas professoras Adriana Carvalho Koyama (Faculdade de Educação/Unicamp) e Ivana Denise Parrela (Escola de Ciência da Informação/UFMG), que assinam juntas a organização deste volume, e contou com parceria do Educativo do IEB.

Pretendeu-se com esta iniciativa abordar as “dinâmicas da lembrança e do esquecimento da constituição histórica e social dos sujeitos na produção de conhecimentos relativos aos acervos documentais”. Isso, com o intuito de focalizar “os entrelaçamentos entre a pesquisa de acervos arquivísticos e a emergência e significação de memórias sensíveis, sua circulação social, suas expressões e desdobramentos nas práticas educacionais, escolares e extraescolares”, como consta na programação.

A proficuidade das discussões então realizadas foi, em parte, capturada nos textos que compõem este livro. Distribuídas em três eixos – Arte, Arquivos, Memórias sensíveis; Infâncias, Educação, Arquivos; e Arquivos institucionais, Memórias e Ação educativa –, as escritas revelam uma reflexão aguda sobre as práticas de arquivamento e de memória e sua relação com a educação.

O expediente constitui condição necessária para a compreensão dos efeitos de representação do passado e do vivido produzidos pelos sujeitos individualmente e/ou de modo coletivo pelos grupos sociais. Implica, também, um investimento epistemológico imprescindível à constante renovação da ciência humana.

O singular aqui é proposital, na medida em que toda ciência é humana. Não porque tenha um compromisso moral ou ético com a humanidade, mas porque resulta de uma ação, de uma percepção e de uma vontade humana. Iluminar as condições de emergência de documentos e arquivos, as condicionantes das ações que permitiram sua criação e permanência no tempo e os modos como se traduziram em práticas educativas,

escolarizadas ou não, configura atitude iniludível para a compreensão da subjetividade que preside a ciência.

A investida é ainda mais premente nos dias atuais, em que somos inundados por arquivos digitais, com práticas de seleção e memória que se anunciam como “transparentes” e “democráticas”. Como o canto da sereia, encantam ao sinalizar a realização do sonho da Biblioteca de Alexandria, imenso repositório de todo o conhecimento existente. Ao mesmo tempo, silenciam sobre os enormes interesses econômicos em jogo, os distintos níveis de acesso por parte da população e a restauração de domínios culturais.

Atualmente o Google tem se transformado na ferramenta privilegiada de arquivamento e de busca, sendo mobilizado, inclusive, em investigações acadêmicas e trabalhos escolares. Sobre as práticas de que se utiliza e os mecanismos de que se vale para hierarquizar e apresentar a informação não há quase nenhum controle. No entanto, geram um efeito de objetividade raramente criticado, porque assentado em lógica algorítmica.

Mas, se de fato acreditamos que toda ciência é humana, cabe indagar sobre a subjetividade do saber matemático e suspeitar da neutralidade dos dispositivos de arquivamento e busca, mesmo por parte daqueles que, aparentemente, nada têm de humano.

O potencial deste livro é, justamente, este: por meio de exemplos pautados em experiências, permite problematizar os fios que unem práticas de memória, arquivamento e educação, tensionando suas relações e confluindo para uma compreensão humana da ciência.

Arte, Arquivos, Memórias Sensíveis

1

DIÁLOGOS COM A CHAMA VIVA DOS ARQUIVOS MORTOS¹

GONÇALVES, Ingrid Rodrigues

Universidade de São Paulo.
Mestranda em Educação da área de concentração
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.
E-mail: ingrid.goncalves@usp.br

RESUMO

O termo *arquivo mortos* obrelewa uma (in)congruente e (in)coerente beleza, pois resiste aos manejos e riscos dos tempos, a ponto de compor com alguém linhas vitais. Trata-se, de certo modo, de um sobrevivente. O encontro com arquivos deste tipo pode abrir múltiplos caminhos composicionais, por meio dos quais pensamos, aprendemos e forjamos nossas existências. Este texto indaga tais movimentações com apoio nos filmes *Santiago*, de João Moreira Salles (2007), e *Por Parte de Pai*, de Guiomar Ramos (2018). Pensamos com os vários encontros que pulsam: a justaposição entre o gesto de produzir seus arquivos de vida e com eles conviver, encarnada por Santiago, entrevistado retratado por João Moreira Salles, e o encontro posterior do cineasta com esses arquivos e o material bruto do filme, os quais, uma vez revolvidos, mobilizaram a composição de uma existência outra, completamente diferente daquela planejada em roteiro anos antes. O filme de Guiomar Ramos trata dos encontros com seu pai, Vitor de Almeida Ramos, adentrando ilhas de silêncio e fazendo falar “um outro” pai – agora, nos e dos documentos –, diálogos compostos nas fricções dos encontros de diferentes pontas de tempo. Nos dois filmes, os diálogos estabelecidos têm características semelhantes. Em um primeiro momento, estabeleceu-se o que propomos chamar de “diálogos em hiato”. Em um segundo momento, os diálogos se deram de modo outro, desta vez, *em delay*, via arquivos, conectando forças não previstas de antemão. Ambos, cada uma seu modo, produziram baralhamentos de tempos e rumos da mais bela força vital – chamas de vidas a fazer arder arquivos vivos e mortos e, em seus rastros, chauscar outras coisas, outras linhas, outras vidas, quiçá.

Palavras-chave: Arquivo. Arquivo morto. Arquivo vivo. Educação. Cinema.

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001.

Prévias

Arquivos mortos são aqueles que resistem às etapas anteriores: forja, manuseio e descarte. Estão, deveras, cheios de vitalidade, pois sobreviveram e podem ser reanimados. Razões diversas moveram alguém a conservá-los, permitindo-lhes mais sopros vitais, num gesto arquivístico. Tais registros, uma vez grafados, tornam-se objetos dinâmicos, “provas de nós” cravadas no espaço-tempo de sua produção, podendo vir a crivar outros tempos e lugares, visto que “os registros são como as partículas subatômicas, definíveis somente em termos de um movimento ondulatório – jamais se encontram em toda a sua complexidade em qualquer lugar ou tempo específico” (MCKEMMISH 2013, p. 29). Entendemos que o gesto de arquivar nossas próprias vidas consiste simplesmente em viver e fazer viver. Ou seja, “arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida, é escrever o livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte” (ARTIÈRES 1998, p. 32). Daí o paradoxo: são os arquivos “mortos” que podem produzir vida, são eles os sobreviventes das histórias do mundo, dos homens e das mulheres.

Os encontros com arquivos podem abrir múltiplos caminhos composicionais, por meio dos quais pensamos, aprendemos e forjamos nossas existências ao mesclarmos as ressonâncias dos arquivos ao tempo e ao espaço no qual as acessamos. As forças desses “projéteis” talhados em suportes podem alcançar e fazer ondular outros tempos, além de ensejar composições com outras forças porventura não previstas no momento de sua grafia.

Na primeira parte deste texto, apresentamos uma discussão a partir do termo *arquivo morto*, tendo em vista a potencial vivacidade na qual podemos incorrer ao dialogarmos com esses materiais. A seguir, nos valem de dois filmes para dar andamento a essa discussão. O primeiro é *Santiago – uma reflexão sobre o material bruto* (2007), do documentarista brasileiro João Moreira Salles. O filme trata de outro filme, que não deu certo. Sua filmagem foi realizada em 1992, mas a edição não se efetivou à época. A montagem foi retomada em 2005 e o diálogo estabelecido com aqueles materiais filmicos efetivou-se de outro modo, após esse intervalo de treze anos. O segundo filme é *Por Parte de Pai* (2018), da cineasta e pesquisadora brasileira Guiomar Ramos. Dele podem ser puxadas muitas linhas, mas a que ora nos convém trata dos encontros de Guiomar com seu pai, Vítor de Almeida Ramos, via arquivos, quarenta anos depois de seu falecimento. Um diálogo belo e potente, passível de composição desse modo, pois se deu com seu pai nos e dos documentos.

Nos dois filmes, os diálogos têm características semelhantes. No primeiro, João com Santiago e, no outro, Guiomar com Vítor estabeleceram o que propomos chamar de *diálogo em hiato*, pois, mesmo unidos por um mesmo espaço-tempo, suas relações, ambos, cada qual a seu modo, efetivaram-se de modo fendido. De outro lado, treze e quarenta anos depois, respectivamente, os diálogos ocorreram de um modo outro, dessa vez *em delay*, via arquivos, numa temporalidade outra, conectando forças não previstas de antemão.

1. Fazer arder a chama viva dos arquivos mortos

Os arquivos mortos devem ou não devem ser remexidos enquanto fenecem no conforto estonteante dos fundos das estantes enferrujadas? Tudo indica que os arquivos mortos são como esses *tigres de papel* que amarelaram, que fizeram papelão da aventura da história e que embora pareçam ter perdido os dentes e as garras, ainda podem fazer farra com seu potencial selvagem adormecido (BONASSI, 2007, p. 190, *itálico nosso*).

Mesmo descansando em paz nos fundos de estantes enferrujadas, se revolvidos, os arquivos mortos podem produzir movimentos incomensuráveis, na medida em que, uma vez ressurretos, conectam-se à vida de quem levantou-lhes a tampa da tumba, convocando-os a levantar, e a andar, e a imiscuírem-se na composição proposta naquele chamamento. Talvez possamos pensar o gesto de remexer arquivos mortos como uma prévia da produção de montagens, as quais podem vir a coligar fragmentos outrora de conexões improváveis, pois a “montagem talha as coisas habitualmente reunidas e conecta as coisas habitualmente separadas” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 6).

Esses movimentos podem desgarrar passado, presente e futuro e compor conosco giros de tonalidades outras, cravando em nossos “agoras” as fendas e garras desses “tigres de papel” (BONASSI, 2007), que saltam dos arquivos como forças de composição conosco, com nossas vidas. Conduzidos ao lado de fora das caixas, esses “arquivos-mortos-fragmentos-vivos” nos faceiam: “pulam” dos envoltórios de papelão, no mesmo talho em que (re)acendem fagulhas vitais. “A explosão tendo acontecido, é um mundo de poeira – farrapos, fragmentos, resíduos – que, então, nos rodeia” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 6), possibilitando que joguemos vivamente com esse material, outrora vedado. Nos encontros com esses arquivos, podemos, decerto, compor modos de existência diversos, conectando diferentes forças e rebentando estruturas e cronologias.

Zaia (2005) descreve alguns aspectos e desafios da lida com arquivos em instituições de ensino. Segundo a autora, o *arquivo morto*, nesses espaços, decorre do acúmulo de documentos que precisam ser guardados e são empilhados em cantos, vãos, quartinhos, porões e salas desativadas, de modo a *não atrapalhar* o cotidiano e os afazeres da escola. Um dos desafios observados em sua pesquisa é que, ao invés de estorvos, esses amontoados possam ser considerados documentos de valor permanente e histórico.

Já os dois olhares, que podemos identificar atualmente sobre a documentação dentro da escola, são frutos dos aspectos apontados anteriormente. O primeiro sempre existiu: relaciona-se ao tradicional “amontoado” de documentos em diferentes cantos do espaço escolar, que classifica o acervo como o seu “arquivo morto”, como vimos. Esse olhar ignora as questões para sua conservação e disponibilização, pois mantém na escola os amontoados de documentos apenas para fins legais. O segundo, mais atual, considera o documento, existente nesses espaços escolares, portador de informações valiosas para a pesquisa histórica, entendimento que se aproxima e tenta transformar o “arquivo morto” em arquivo permanente ou histórico (ZAIA, 2005, p. 166-167).

O ato de acumular arquivos considerados mortos sem a preocupação com sua preservação revela uma prática de longa data no País. “Arquivo morto, no Brasil, é sinônimo de porão, onde os documentos são jogados sem qualquer tratamento técnico” (ACIOLI, 1994, p. 15). Por isso, muitos documentos acondicionados em locais quentes e úmidos são carcomidos por cupins, fungos e, até, pelas tintas dos textos impressos, as quais, por vezes, são corrosivas e podem destruir os suportes. Essa precariedade dificulta largamente o trabalho de pesquisadores no Brasil. “Na maior parte dos casos é preciso um grande esforço de triagem do documento por parte do pesquisador, a fim de recuperar qualquer informação” (ACIOLI, 1994, p. 15).

Há quem afirme que o termo *arquivo morto* é errôneo, vetusto, e que, portanto, não deveria ser utilizado (MALVERDES, 2013; CNTC, 2014; BOLETINS, 2018). Além disso, há quem proponha notabilizar a pulsação viva que habita os arquivos, tirante, ou não, o emprego do referido termo (FERRÃO E AULER, 2012; MIRANDA E MOUZINHO, 1996). Para seguirmos nossas indagações, interessam-nos suas possibilidades composicionais, bem como a força dos encontros com sua chama viva.

A quem deseja livrar-se dos arquivos mortos, cabe dizer que muitos deles, mesmo na “tumba”, nada têm de mortificados, pois podem ser imprescindíveis para a perpetuidade de organizações, impérios, missões lunares ou, mesmo, a constituição territorial de uma vida quando pensamos na importância dos registros e álbuns de família para algumas

Para a arquivística, é importante pensar o ciclo de vida dos documentos, pois desde o momento em que são produzidos até o momento em que alguém os consulta em um Arquivo Histórico (por exemplo) há uma trajetória de vários movimentos e rumos. Se muitos documentos nascem tendo utilidades específicas no âmbito administrativo de uma organização, depois de certo percurso passam da “condição de ‘arsenal da administração’ para a de ‘celeiro da história’” (BELLOTTOQ 2006, p. 23).

O ciclo de vida dos documentos compreenderia, portanto, ao menos três idades. Primeira, eles são produzidos e utilizados atendendo às funções para as quais foram concebidos, bem como devem ser organizados de modo a permitir acessos rápidos. Neste momento, são denominados “Arquivos correntes”.

Segunda, os documentos podem estar ainda em uso por seus produtores, mas, sob demandas esparsas, são organizados preferencialmente em local à parte dos arquivos correntes, de modo que sua meia idade não estorve a incessante celeridade dos movimentos nascituros, mas, doutro modo, lhes ampare. Passam a denominar-se “Arquivos intermediários”. Ali, é feita boa parte da gestão de seu descarte, pois “os documentos são submetidos às tabelas de temporalidade, que determinam seus prazos de vigência e de vida [...] Os que restarem são os de valor permanente, são os documentos históricos” (BELLOTTOQ 2006, p. 24). Muitos destes documentos podem ser descartados, tendo em conta as prescrições das tabelas de temporalidade e as legislações às quais estão submetidos.

Terceira, os documentos sobreviventes das etapas anteriores passam ao *Arquivo Permanente*, ocupando, provavelmente, outro espaço físico, tendo em conta que o interesse por sua consulta, em tese, não se restringe mais apenas aos setores administrativos. Noutros rumos, podem ser frequentados também por pesquisadores e, até mesmo, disponibilizados para a consulta popular, se forem levadas em conta as possibilidades de publicização propiciadas pelos Arquivos Públicos.

Importante pontuar: há quem chame arquivos de valor permanente de “arquivos mortos” e há quem considere este último termo errôneo ou o utilize para referir-se às condições de armazenamento de documentos. Há quem não especifique com tanto rigor e há também quem faça uso do termo para designar arquivos que poderiam ser considerados intermediários.

peças. O arquivista francês Bruno Delmas (2010) conta o caso de um especialista em agronomia de sobrenome francês que conheceu em uma missão da ONU no Haiti. Ele se declarava apátrida e há muito vagava pela América Latina e Caribe, pois, estando seus antepassados mortos e tendo perdido num incêndio todos os seus arquivos de família, disse sentir-se de tal modo amputado, a ponto de não querer pisar novamente em solo francês. Ademais, não desejava que seus filhos o fizessem, tamanho o rigor dos efeitos dessa amputação (DELMAS, 2010, p. 44).

Retornando ao ciclo de vida dos documentos, temos, portanto, numa ponta do processo os arquivos correntes, documentos geralmente “recém-nascidos”, os quais atendem às celeridades funcionais, aos encaminhamentos corriqueiros, aos despachos rotineiros e aos fluxos aduaneiros. Na outra ponta desse itinerário, os arquivos permanentes estão, possivelmente, alocados em estantes e envoltos por caixas arquivos, podendo ou não passar longas temporadas em repouso. Isso dependerá das conexões que fizermos com eles como elementos que podem compor com nossas vidas ou como materiais que podem vir a habitar nossos territórios de pensamento como fragmentos para teses, dissertações, artigos, anedotas, filmes, documentários, romances, relances, nuanças...

Queremos aqui lançar nossas miradas e auscultas aos arquivos como elementos de decomposição. Diálogos que podem explodir e alargar estruturas e cronologias quando nos conectamos a esses *arquivos vivos*. Se abrirmos as tampas das caixas de papelão e dali retirarmos um documento, não lidaremos com uma existência nula ao presente, importante apenas a um tempo retrógrado, mas, noutras paletas, podemos (ou não) conjumar esses materiais a nossas vidas, dialogar com eles, tomando-os como petrechos para compor.

Pensamos nesse gesto, qual o de um pintor, que, ao buscar uma tonalidade específica não obtida pela mistura das tintas em *uso corrente* em seu ateliê, dirige-se aos cantos, ao porão, revogando a nulidade daqueles tubos coloríficos que jaziam supostamente em paz no interior de algum recipiente, de papelão ou não, mas, provavelmente, coberto de poeira – rastros e restos de vida pontilhados em sujeiras finas ou camadas grossas, baralhados conforme o remexer do artista-arquivista. Dali podem emergir tonalidades há muito navegadas, possibilitando compor matizes nunca antes bolinados a partir das misturas de novas e longevas cores, de modo a não importar mais a idade da tinta, pois a questão é outra ali: compor, noutros giros, outros fluxos.

Ademais, uma das indagações que movemos diz respeito às possibilidades composicionais desde os encontros de diferentes pontas de tempo. Uma noção importante para tais questionamentos é a de *diálogos em delay*, trabalhada no texto *Diálogos em delay: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico*, do professor Julio Groppa Aquino, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no qual trata do encontro pedagógico e de seus diferentes regimes temporais.

O diálogo que aí se estabelece, sempre em *delay*, firma-se, então, como projéteis que rompem a barreira do instante, dando passagem a forças que podem se consumir de imediato ou, quiçá, gerar efeitos múltiplos, mas sempre tardios, sobre os quais o mestre não disporá de nenhum tipo de controle ou previsão. Ele apenas lança os dados, sem poder testemunhar o desfecho de sua ação. Assim, mestre e discípulo ligam-se um ao outro não pelo que o primeiro é, mas por aquilo que, quando já apartados um do outro, o segundo poderá vir a ser. *Khrónos* os separa; *Aion* os reúne (AQUINO, 2017, p. 12-13).

Essa mirada nos importa para pensar as possibilidades de diálogos entre diferentes pontas de tempo, via arquivos. Encontros com sulcos cravados em suportes, os quais, uma vez arquivados e preservados, *podem vir a crivar* seus feixes noutros tempos, jogos e vidas quiçá não previstos de antemão. Uma vez que os dados são lançados, encontros imponderáveis poderão vir a ocorrer.

Esses encontros podem suceder, inclusive, com os arquivos de nossas próprias vidas, os nossos outros corpos (ARTIÈRES, 2013), os vestígios de nossos ordenamentos cotidianos inscritos em superfícies, linhas vitais com a espessura dos dias, minutos e segundos que dedicamos a elas. Em meio a esses movimentos, compomos modos de viver e de aprender ao manejar, arrumar, classificar e, por algum motivo, decidir guardar, inventariar e manter esses sulcos conosco: fragmentos de um jogo vivo de montagens e de desafios à ordem das coisas.

O movimento de arquivar nossas próprias vidas diz respeito a uma tentativa de responder a injunções sociais que nos demandam manter a vida organizada, nas quais despendemos muitas rotações do relógio e nos mantemos submersos em práticas minúsculas: arrumando, desarrumando, reclassificando. Em suma, produzindo classificações e tipos de “documentos do eu” de maneiras diversas: diários, correspondências, autobiografias, currículos, álbuns de fotografias. E poderíamos também acrescentar em nossos dias os registros em blogs, redes sociais, *hard disks* e *gadgets* pessoais etc. Entrelaçados à vivacidade desses lances, forjamos modos de pensar também por meio de rasuras, riscos e omissões, produzindo montagens dessas nossas vidas em

suportes (papel, pergaminho, tecido, películas filmicas, fitas magnéticas etc.), as quais podem resistir a descartes e ao tempo, conferindo-nos, de algum modo, certo tipo de perpetuidade (ARTIÈRES 1998; 2013).

Poderíamos aferir tangenciamentos desses esforços ao trabalho de um arquivista, um profissional que, como sugere Delmas (2010), possibilita o tráfego de cápsulas do tempo, perfurando barreiras intergeracionais e manejando essas vidas cravadas em suportes, de modo a assessorá-las a perdurarem, num certo tipo de imortalidade, tal como foi feito no caso dos *Golden Records*, dois discos de cobre banhados a ouro lançados ao espaço pelo astrônomo Carl Sagan e suas equipes das naves Voyager em 1977?

Em cada nave, colocaram um disco de ouro no qual estavam registradas imagens da Terra e um conjunto de gritos de animais, de saudações gravadas em sessenta línguas, partes de obras musicais de Bach, Beethoven, Chuck Berry e uma mensagem do presidente Jimmy Carter. Cada disco dispunha de um cabeçalho de leitura e no seu invólucro de alumínio estavam grafadas indicações de leitura do disco. Essa cápsula do tempo era destinada a desconhecidos, primos afastados ou extraterrestres que, após vários séculos ou anos-luz, poderiam encontrá-la (DELMAS, 2010, p. 93).

O movimento desses discos das naves Voyager assemelha-se ao potencial selvagem adormecido dos “tigres de papel” de Bonassi (2007)², pois seu “salto” num tempo interestelar pode, ou não, completar seu arco... Quem sabe? Poderíamos pensar esses “tigres intergalácticos” perdurando como potenciais fragmentos compositivos, em “estado de arquivo”. Repouso que, de certa maneira, podemos perturbar a qualquer tempo com uma simples visita à conta da *Nasa* na plataforma *online* de compartilhamento de arquivos sonoros *SoundCloud*³, pois parte das gravações dos discos está disponível – a completude do salto do tigre de algum modo consubstanciada no acesso às cópias do conteúdo intergaláctico. Arquivos digitais, os quais, ao serem manejados, podem tornar-se elementos de composição com nossas próprias vidas, como as tintas antigas de nosso pintor. Essas sonoridades podem tornar-se materiais para músicas, trilhas sonoras de filmes, *spots* radiofônicos, avisos sonoros em estações de trem, elevadores ou, mesmo, sonidos para os inúmeros botões clicáveis em *websites*... Quem sabe?

² Aqui, retomamos a citação de Fernando Bonassi quando compara os arquivos mortos a “tigres de papel que amarelaram, que fizeram papelão da aventura da história e que, embora pareçam ter perdido os dentes e as garras, ainda podem fazer farra com seu potencial selvagem adormecido” (BONASSI, 2007, p. 190).

³ Identificamos duas playlists relacionadas aos *Golden Records* disponibilizadas na conta da *Nasa*, na plataforma *online SoundCloud*. 1) Golden Records: Greetings to the universe. Disponível em: <<https://soundcloud.com/nasa/sets/golden-record-greetings-to-the>>. 2) Golden Record: Sounds of Earth. Disponível em: <<https://soundcloud.com/nasa/sets/golden-record-sounds-of>>. Acesso em 05 nov. 2018.

As novidades tecnológicas baralham a fixidez dos espaços-tempos arquivísticos. Os arquivos digitais destituem a presença física como único meio de seu acesso e podem ser consultados desde o momento mesmo de sua criação (DINGWALL, 2017). Esses descentramentos têm alterado, inclusive, os modos de fazer e de pensar da produção e da gestão de arquivos pessoais, os quais podem assumir novos formatos e situar-se simultaneamente em incontáveis espaços (MCKEMMISH, 2013). Nesse rumo, convém questionar: E os arquivos “mortos” digitais? Com os processos de digitalização, será que há tempo e espaço para os arquivos “morrerem”?

O termo *arquivo morto* sobreleva uma (in)congruente e (in)coerente beleza, pois, se resiste aos manejos e riscos dos tempos, a ponto de compor com alguém linhas vitais, trata-se, de certo modo, de um sobrevivente. Pensando dessa maneira, para que se mantenham vivos, os arquivos precisam “morrer”. Dizendo de outro modo, é preciso fazer os arquivos “morrerem” e, concomitantemente, zelar para que sobrevivam, pois somente assim poderão vir a “fazer farra com seu potencial selvagem adormecido” (BONASSI, 2007, p. 190).

2. Fazer dialogar: “lento, *ma non troppo* ...”

O primeiro dos documentários que abordaremos é um filme sobre outro filme que não deu certo e a falta de consideração do tempo, que passa “lento, *ma non troppo*” (SANTIAGO, 2007, 1:05’32”). Trata-se de uma encenação dos tantos bailes da vida com as horas: dança das mãos que escrevem, dança das mãos que dançam, dos olhares ora concentrados, ora fugazes, ora fugidios, ora rígidos e dos ouvidos, que ora escutam e ora vestem tampões.

Santiago Badariotti Merlo trabalhou como mordomo da família de João Moreira Salles entre 1956 e 1986. O diretor e seu personagem tentam dialogar em 1992, treze anos depois e, porventura, também nos anos em que Santiago trabalhou na casa de João, pois todas essas interações, entrelaçadas, compuseram a versão final do filme, lançada em 2007, intitulada “Santiago – uma reflexão sobre o material bruto”.

As imagens captadas denotam, plasticamente, uma distância entre os dois, um *hiato imagético*, preenchido tantas vezes por móveis e objetos. Precisou de mais de uma década para tomar parte num liame outro. As instruções de João durante as filmagens, muitas vezes, ressecavam a sensibilidade de Santiago: efeitos da busca irremediável por planos e

falas perfeitas. Algumas vezes, sobrelevavam hesitações e pausas – “*C’est tout!*” era uma das expressões que Santiago tantas vezes repetiu.

Imagens captadas. Porém, as ideias escritas no roteiro de montagem não deram certo nas tentativas de edição: “No papel, minhas ideias pareciam boas, mas na ilha de edição não funcionaram”, disse o narrador (SANTIAGO 2007, 08’52”). Isso fez com que o material bruto repousasse por treze anos. Nesse ínterim, Santiago faleceu e, “dele, restaram trinta mil páginas e nove horas de material filmado” (SANTIAGO 2007, 09’10”), além das memórias do cineasta e das de seus irmãos.

Essas trinta mil páginas consubstanciavam a morada dos companheiros que dividiam o apartamento e a vida com Santiago, “a obra de toda sua vida, trinta mil páginas transcritas em bibliotecas públicas e particulares espalhadas por três continentes, no idioma do livro consultado – inglês, italiano, francês, espanhol e português” (SANTIAGO 2007, 19’55”). Das badaladas do relógio centenário, posicionado acima da estante, dizia que lhes conservava vivos:

Este sonido, este reloj de más de cien años, él dá vida, conserva... los conserva vivos y frescos para mí! Porque él, con sus campanadas, les da vida. Ellos dormem ao pé de minha cama, y, como le repito, uma vez por semana eu converso com ellos, los ventilo, los paseo... los paseo por el apartamento... y, con ellos... eu moro completamente só, pero no estoy só, porque estoy rodeado de esta gente, no? (SANTIAGO 2007, 26’30”).⁴

Dessa “gente”, habitantes das páginas de seus escritos, dizia tratarem-se de seus “abortos mentais, abortos de barbáries” (SANTIAGO 2007, 04’55”), metralhados desde sua máquina de escrever, a qual vemos nos planos captados em sua cozinha. Dizia também que, apesar de estarem mortas, todas aquelas pessoas o compreendiam e faziam-lhe companhia, pois conversavam com eles e, vez ou outra, aos finais de semana, os levava para passear pelo apartamento.

Esses escritos, mistos de transcrições e comentários de Santiago acerca de diversos personagens históricos, faziam parte de sua vida. Desse modo, Santiago forjou a própria vida valendo-se desses arquivos como elementos compositivos. As trinta mil páginas resultantes, por sua vez, tornaram-se material de composição para o filme. Ou seja, arquivos que podem produzir vida, arquivos “mortos” que estão vivos e a proliferar.

⁴ Transcrevemos esse trecho literalmente, a fim de manter o modo de articular diferentes idiomas de Santiago. Por esse motivo, não traduzimos os termos em espanhol para o português.

Depois dos descarrilamentos das primeiras tentativas de montagem, uma lacuna de repouso. Assim sucedeu o diálogo do cineasta com Santiago: de modo fendido, mesmo tendo ocorrido num mesmo espaço-tempo. Tal como quando duas vogais encontram-se numa mesma palavra, porém “em hiato”, separadas por uma lacuna e demandando um duplo esforço vocálico. Juntas, porém separadas. Foram necessários treze anos para que João Moreira Salles saltasse desse *diálogo em hiato* para um diálogo outro com Santiago, desta vez via arquivos. As portas da ilha de edição se fecharam, e João deslocou esses “corpos-suportes” para as estantes, a “fenecerem”, mas com um “potencial selvagem adormecido” (BONASSI 2007, p. 190). Após mais de uma década, o cineasta revisitou esse material, produzindo, assim, uma composição outra, um *diálogo em delay* (AQUINO, 2017), compondo com sua vida daquele modo, e não de outro, por tratar-se de uma interação com Santiago numa outra pulsação. Um encontro de diferentes pontas de tempo de um modo arritmico. Arquivos mortos muito vivos, como elementos de composição com a vida do cineasta.

De modo similar se deu o diálogo de Guiomar Ramos com seu pai, Vítor de Almeida Ramos (1920-1974), intelectual português que atuou em importantes cursos acadêmicos de literatura francesa no Brasil, inclusive na Universidade de São Paulo. O filme trata dos encontros de Guiomar com o pai: “quarenta anos depois”, diz ela. Quando menina, ao adentrar seu escritório correndo, as lembranças traçam-no em silêncio: olhares de soslaio lançados do alto do espaço de trabalho, defronte a uma pitangueira. “Vem cá...” – ele dizia. E ela ia, apesar de sentir-se um estorvo: inconvenientes interrupções transcorrendo, em meio à quietude das árvores frutíferas que beiravam os muros do pai.

No filme, os tempos se misturam: passado, presente e futuro embaralhados, enlaçando-se a linhas de caminhadas. Guiomar que marcha; Guiomar de passos e movimentos; Guiomar andarilha: trespassando fronteiras e mergulhando em mares outrora não navegados com o pai. Adentrando ilhas de silêncio, fazendo falar “um outro” pai – agora nos e dos documentos. A confluência da Guiomar de “quarenta anos depois” com o pai efetivou-se com a singular intensidade ali exposta, pois aconteceu *via arquivos* – cartas, áudios, vídeos, fotografias, publicações, arquivos policiais e, também, depoimentos, lembranças, lugares, caminhos, cidades... Aquela Guiomar, que outrora sentia-se um estranho estorvo, agora compõe com o pai, numa pulsação outra.

As buscas de uma vida, da Guiomar-pesquisadora misturada à Guiomar menina-mãe-mulher, que tanto sentiu falta da figura paterna, num primeiro movimento, são traçadas com forte marcação histórica. Do acervo de cartas, tão bem conservado por sua mãe

durante anos, Guiomar obtém pistas, as quais mesclou às memórias de pessoas, casas e cidades. “Eu costumava passar as férias nessa casa...” – ela diz. Noutros quadros, a vivacidade de Guiomar e seu sorriso sempre receptivo guiam as linhas do filme.

Um trecho do documentário, em Paris (cidade na qual o pai viveu os anos do doutoramento na Sorbonne), diz muito dessa dissolução do(s) tempo(s): em plano e peito abertos, após Guiomar rodopiar inúmeras vezes em frente ao Louvre, seu corpo encontra o chão: quatro décadas depois, semelha a mesma menina de catorze anos entrando ligeira no escritório de Vítor. Todavia, a irreverência que outrora amainava ao encontrar o pai agora fervilha: ela caminha pelas praças noturnas da Cidade Luz, assiste a apresentações artísticas, transpõe multidões. A mirada da câmara segue seus passos enquanto ouvimos a leitura de um poema de seu pai, entoado por um emaranhado de *vozes-off*⁵ masculinas – coro do qual as vozes de seus irmãos também tomam parte.

Assim, *Por Parte de Pai* aborda um diálogo composto nas fricções de um encontro de diferentes pontas de tempo. Um encontro que, pensamos, só poderia ter se efetivado desse modo por ter ocorrido via arquivos e, ademais, por ter convocado a textura dos materiais a tomarem parte como protagonistas do filme. As cartas, fotografias, sonoridades e demais documentos ganharam vida, performando ali uma conversação das formas, uma dança textural dos suportes e da vivacidade que suas inscrições abrigavam, de tal modo que a morte se fez vida nesse modo de existir fílmico urdido pela cineasta.

Aqui, o paradoxo e a beleza do que nos pareceu o mais singelo e profundo gesto, consubstanciado em ambos os filmes: a confluência das vidas de João e Santiago, de um lado, e de Guiomar e Vítor, de outro, efetivaram-se com as singulares intensidades expostas, pois aconteceram *via arquivos*, produzindo, cada qual a seu modo, baralhamentos de tempos e rumos da mais bela força vital – chamamos de vidas a fazerem arder arquivos vivos e mortos, com seus rastros, e a chamuscarem outras coisas, outras linhas, outras vidas, quiçá. Dois diferentes modos de fazer encontrar e friccionar diferentes pontas de tempo. Em *Santiago*, num arco temporal de pouco mais de uma década; no filme de Guiomar Ramos, quatro décadas. Em ambos os encontros, de *diálogos em hiato* a *diálogos em delay*. Movimento lento, *ma non troppo*: dois filmes nasceram desses diálogos.

⁵ O termo *voz-off* e seu plural, *vozes-off*, constam no dicionário da Porto Editora. *voz-off*: "CINEMA, TELEVISÃO em linguagem audiovisual, voz exterior à cena, que comenta ou narra os acontecimentos." *vozes-off*: "plural de voz-off." Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/vozes-off>> Acesso em: 18 jan. 2019.

Considerações finais

Nos dois filmes em que nos embrenhamos neste texto, *Santiago* (2007) e *Por Parte de Pai* (2018), percebemos dois modos de dialogar estabelecidos entre os cineastas e seu material de trabalho. Num primeiro momento, destacamos o que estamos chamando de um *diálogo em hiato*, pois ambas as conversações, João com Santiago e Guiomar com Vítor, estavam alocadas numa mesma estrutura espaço-temporal, e, ainda assim, lacunas fendiam suas conexões.

A “morte” dos arquivos e sua concomitante sobrevivência propiciaram aos documentaristas um modo outro de questionar, de destrinçar essas cavidades. Ao convocarem o potencial selvagem adormecido desses arquivos, dali saltaram efeitos tardios e múltiplos de projéteis disparados outrora. Pensamos esse modo de endereçamento e enfrentamento como um *diálogo em delay*, estabelecido de modo outro, via arquivos, que pode vir a explodir estruturas e cronologias e a facear conexões improváveis, não previstas de antemão. As garras desses “tigres de papel”, cravadas noutros espaços-tempos, ao saltarem de seus invólucros, podem vir a crivar e a compor com as vidas do respectivo espaço-tempo que as convoca. Nesses diálogos, os cineastas fizeram arder a chama viva dos arquivos “mortos”, tomados como elementos de composição, imiscuindo, assim, as faíscas dessas fricções temporais às suas próprias vidas, produzindo, noutros giros, outros fluxos vitais.

A produção e o arquivamento de grafias de nossas próprias vidas dizem respeito à criação de nossos modos de viver, à forja de nossos territórios vitais. As possibilidades compositivas emergem ao misturarmos a esses movimentos um mergulhar desassombrado, um dobrar-se sobre nossas próprias forças (DELEUZE, 1992), um vergar-se sobre aquilo que produzimos desde as experiências cotidianas. Tais movimentações entranham-se às singularidades de fabrico de cada um desses sulcos vitais, de tal modo que interessa-nos indagar como podem se dar os diálogos de/em tais fricções temporais, esses encontros arrítmicos de “enfrentamento do próprio tempo a reboque não de uma reapropriação preservacionista da memória, mas da descontinuidade artificiosa do arquivo” (AQUINO, 2016, p. 196).

Assim, pensamos essas forjas composicionais como arquivos de vida, como um jogo que faz friccionar temporalidades desconexas, uma superfície não apaziguadora, mas latejante. “Nem pó, nem sombra; lava, porventura” (AQUINO, 2016, p. 195). Um mergulhar

no arquivo tomando-o como espaço de tormentas arrítmicas dos encontros e diálogos entre mortos e vivos, e, esse próprio gesto de mergulhar – desassombrado, fervilhante, infante e afeito a riscos – como matéria viva a montar e remontar tempos e intentos vitais.

Referências

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. **A escrita no Brasil Colônia**: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: UFPE - Editora Universitária; FUNDAJ- Editora Massangana. 1994.

AQUINO, Julio Groppa. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. **Childhood & Philosophy**, v. 12, p. 179-200, 2016.

AQUINO, Julio Groppa. Diálogos em delay: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.43, n.2, p. 311-326, abr. 2017.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivarse: a propósito de certas práticas de autoarquivamento. In: TRAVANCAS, Isabel Siqueira; ROUCHOU, Joëlle; HEYMANN, Luciana. (Orgs.) **Arquivos pessoais**: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2013.

BELLOTTO, Hebísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 4. ed.

BOLETINS SAUSP.DOC. Boletim nº02. **Arquivo Geral da USP**. 2018. Disponível em: <<http://sites.usp.br/arquivogeral/wp-content/uploads/sites/39/2018/04/2018n02-SAUSP.DOC.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2019.

BONASSI, Fernando. **A boca no mundo**: 100 crônicas de Fernando Bonassi. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2007.

CNTC - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NO COMÉRCIO. **Manual Básico de Organização de Documentos Para as Entidades Filiadas à CNTC**. Brasília: CNTC. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELMAS, Bruno. **Arquivos para quê?** Textos escolhidos. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Remontar, remontagem (do tempo). **Caderno de Leituras**, n. 47. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2016.

DINGWALL, Glenn. Modelo do ciclo vital e modelo do *continuum*: uma visão das concepções de organização arquivística desde o período do pós-guerra. In: EASTWOOD, Terry; MACNEIL, Heather (Orgs.). **Correntes atuais do pensamento arquivístico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FERRÃO, L. V.; AULER, D. Os estudantes do arquivo morto. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 1-14, 2012.

MCKEMMISH, Sue. Provas de mim... Novas considerações. In: TRAVANCAS, Isabel Siqueira; ROUCHOU, Joëlle; HEYMANN, Luciana. (Orgs.) **Arquivos pessoais: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

MALVERDES, André. Arquivo Morto Não Existe!. **Arquivística UFES**. 06 mar. 2013. Disponível em <<http://arquivisticaufes.blogspot.com/2013/03/arquivo-morto-nao-existe.html>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; MOUZINHO, Glaucia Maria Pontes. Arquivo Morto ou Vivo? Reflexões a Respeito da Circulação das Informações em Saúde” In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (org.). **Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996.

ZAIA, Iomar Barbosa. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 10. jul-dez. 2005.

Filmes:

SANTIAGO– uma reflexão sobre o material bruto. João Moreira Salles. 80 min. Brasil. 2007.

POR PARTE DE PAI. Guiomar Ramos. 86 min. Brasil. 2018

2

ARQUIVOS E AFETOS: Uma proposta educativa, a partir das plataformas digitais referentes ao Acervo Fernando Pessoa

COSTA,Camila Mattos¹

ALDABALDE,Villela Taiguara²

¹ Universidade Federal do Espírito Santo.
Departamento de Arquivologia
E-mail:camilamcta@gmail.com

² Universidade Federal do Espírito Santo.
Departamento de Arquivologia
E-mail:taiguara@ufes.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta didática de exploração e análise de documentos arquivísticos que seja capaz de evidenciar as potencialidades educativas, a partir dos aspectos afetivos presentes nos itens documentais que compõem o Acervo Fernando Pessoa. A pesquisa documental foi adotada como procedimento metodológico. Os resultados alcançados contemplam duas reflexões iniciais e uma proposta. Primeira reflexão: O que se entende por educar por meio de arquivos nos dias de hoje, considerando a informatização das coisas, dentre outros aspectos? Segunda reflexão: Como os acervos pessoais possuem espaços de custódia e se inscrevem em diferentes instituições, por exemplo, arquivos e bibliotecas, na medida em que o colecionismo é cada vez mais proporcionado pelo aumento das atividades em ambientes digitais, de modo que acumular documentos eletrônicos faz parte do cotidiano de nossa sociedade? A proposta parte de questões comuns aos educadores, tais como, a conciliação de um pensamento crítico para a Internet e o trabalho colaborativo para apresentar soluções a problemas. Neste sentido, o que se propõe é, primeiramente, apresentar conceitos e, na sequência, direcionar o uso consciente das plataformas com base nos itens digitalizados do Acervo Fernando Pessoa. Concluiu-se que, em função do esforço propositivo ao uso educativo dos arquivos, é possível alcançar o reconhecimento de potencialidades da documentação ao ensino. Isso significa um esforço para provocar as afetividades em função daquilo a ser percebido nos documentos pela sensibilidade.

Palavras-chave: Educação com Arquivos. Mediação. Acervos pessoais. Fernando Pessoa.

Introdução

Como sensibilizar a sociedade e os tomadores de decisão quanto aos obstáculos enfrentados pelos arquivos se estas mesmas pessoas nada sentem ou não percebem sentido nos acervos custodiados? Assumir a capacidade afetiva dos arquivos pode ser, em tempos de disputa sobre a memória, uma maneira de aproximar-se dos sujeitos, despertando neles a consciência arquivística e histórica necessária à sensibilização e à valorização dos arquivos. Reconhecer a presença de documentos que retratam sensibilidades em arquivos não é distanciar-se da cientificidade da área, mas valorizar o olhar externo, ou leigo, desses arquivos.

A ideia de sensibilidade em arquivos pode remeter a eventos traumáticos. No entanto, acervos arquivísticos são constituídos por um emaranhado complexo de documentos organicamente acumulados, capazes de provocar nos sujeitos uma diversidade de sentimentos.

Em se tratando de arquivos pessoais, é possível encontrar documentos que evocam diretamente a institucionalidade e a oficialidade. Em alguns casos, também se identificam no conjunto algumas peças documentais que revelam os afetos do produtor.

O Acervo de Fernando Pessoa (1888-1935) pode constituir-se de material capaz de aproximar a sociedade dos arquivos e das instituições arquivísticas, por meio de usos educativos que produzam discussões em torno de coleções pessoais, sensibilidades e afetividades, a partir da apropriação e adaptação da metodologia de educação envolvendo arquivos.

Neste estudo, objetiva-se esclarecer o que significa educar por meio de arquivos, apontar suas potencialidades e oferecer uma proposta didática apoiada em plataformas digitais que disponibilizam algumas partes do Acervo Pessoa. Isso, trabalhando competências informacionais e adotando uma mediação da informação para além dos usos tecnológicos, a fim de valorizar as emoções dos usuários em seu contato com o documento de arquivo.

Este trabalho divide-se em três partes. Na primeira, aborda-se a relação educação-arquivos. Na segunda, propõe-se uma aproximação do leitor com a questão dos acervos pessoais. Na terceira, apresentam-se o acervo de Fernando Pessoa e uma metodologia para sua utilização pedagógica.

A proposta de utilização pedagógica apresentada independe da natureza da acumulação, podendo ser considerados tanto os arquivos pessoais, ou seja, aqueles produzidos e acumulados por determinada pessoa ao longo de sua vida, quanto as coleções, ou seja, conjuntos documentais acumulados por terceiros a respeito de determinada personalidade ou, até mesmo, os arquivos pessoais que foram totalmente descaracterizados e perderam sua relação orgânica. Há de se ressaltar, porém, que, quando se trabalha com documentos pessoais, é importante evidenciar seu modo de acumulação e evidenciar seu contexto, direto e indireto, de produção, como será mais bem explorado adiante.

1. Educar por meio de arquivos

Em 1990, Cunningham (apud HOBBS, 2016, p. 307) criticou os arquivistas por desprezarem o papel histórico e cultural dos arquivos que não eram governamentais. Hoje em dia, a crítica pode ser estendida aos arquivistas que ignoram esses valores em arquivos não institucionais, de maneira geral. Ressaltar o papel educativo dos arquivos é uma maneira de valorizar seu papel tanto histórico quanto cultural.

Educar é uma prática que depende da mobilização de saberes para o(s) outro(s). Logo, é possível considerar que, mesmo em diferentes momentos da escolarização do(s) sujeito(s), o educador continua a caracterizar-se como um agente da mediação do conhecimento. Um dos desafios do docente é compreender este(s) outro(s) e sua(s) lógicas(s) de aprendizagem, de modo a aproximar o discente do saber. Um problema que ocorre prende-se à informatização das coisas, pois novos hábitos de busca na Internet não estão necessariamente atrelados a metodologias.

A falta de método de busca torna-se um óbice para o aprendizado do que é a pesquisa, porque informar-se hoje significa também ser alvo de propaganda segmentada para reforçar as visões dos consumidores da informação independentemente da veracidade dos fatos. Portanto, os educandos e educadores de uma sociedade sem referências e

carentes de preparo para lidar com o excesso de fluxo informacional tornam-se alvos fáceis dos iminentes prejuízos à percepção sobre realizar uma investigação científica e manter-se informado.

Uma consequência dessas dificuldades é a descompatibilização do aluno com o livro didático, na medida em que ele pode atribuir maior relevância às fontes terciárias, por enfatizarem critérios meramente subjetivos, por exemplo, o fascínio. Um exemplo pode ser encontrado no revisionismo sobre o nazifascismo e o holocausto, diagnosticado em Habermas e Leaman (1988)¹ como necessidade de busca por uma identidade coletiva.

Não é inesperado, portanto, que países afetados pelos regimes totalitários, como a Alemanha, mantenham, com o apoio de outras nações, redes internacionais de pesquisa, tais como, o *Archiv und Dokumentationszentrum*, na cidade de Bad Arolsen, denominado *International Tracing Service (ITS)*. Este arquivo democratizou suas bases, fundadas em documentos arquivísticos que registram os crimes do período nazifascista. Dentre os arquivos disponibilizados na *web* pelo ITS, destaca-se o *web* endereçamento seguinte: <https://www.its-arolsen.org/>. Também não é surpresa que as escolas promovam visitas com a participação ativa de professores e alunos a este arquivo nem que a instituição arquivística mantenha, ao menos desde 2006, práticas de mediação em determinados dias dedicados para tanto, como, o “Dia do Arquivo de Portas Abertas”, quando todos os públicos podem fruir do acervo e do espaço cultural.

O uso educativo dos arquivos tende, ao menos em termos de potência, a ser cada vez mais valorizado e complementar aos livros didáticos, pois os documentos arquivísticos possuem valor de prova capaz de conferir verificabilidade à ocorrência de determinados eventos em um dado contexto.

Em se tratando desse uso didático dos arquivos, o reconhecimento do valor emotivo deste material pode estar associado à sensibilidade e ao afeto potencializado pela memória traumática inscrita nos chamados “arquivos sensíveis”, por exemplo, no caso dos documentos produzidos pelos responsáveis pelos crimes dos elementos nazifascistas.

¹ Os anos de 1980 remetem ao contexto de Guerra Fria (1945-1991), quando a Alemanha estava dividida entre as forças bélicas e as políticas, que refletiam o conflito de duas superpotências: os Estados Unidos e a União Soviética. Portanto, a especulação sobre os fatos ocorridos na época nazifascista se tornou uma tática de contrainformação.

Ao apoio a esse recurso sensibilizador, é preciso pontuar que os acervos arquivísticos são um emaranhado complexo de documentos organicamente acumulados capazes de provocar nos sujeitos sensações particulares, tais como, o sentir-se próximo do(s) produtor(es) / autor(es) da documentação. Tal proximidade, ou sentimento de aproximação, ocorre, pois, uma vez que produtor/autor não está presente, o documento arquivístico torna-se território de mediação e encontro. Em resumo: os arquivos podem ser cada vez mais valorizados na educação formal e informal tanto pelo seu valor probatório quanto pelo esforço de reconstituição do contexto para compreender sua significação.

Utilizar-se das ferramentas de tecnologia e comunicação para expandir o uso pedagógico de arquivos e coleções pessoais pode constituir-se em um modo de extrapolar as questões espaciais do acervo, para, conseqüentemente, atingir um público maior de pessoas que não poderiam realizar atividades pedagógicas presencialmente.

2. Sobre Acervos Pessoais

Os conjuntos documentais produzidos e acumulados pelos indivíduos ao longo de suas existências atraem cada vez mais pesquisadores ou curiosos a respeito da trajetória de vida de seus titulares. Por muito tempo, esses conjuntos foram considerados de menor importância, ficando marginalizados na teoria arquivística. No entanto, é possível observar a mudança neste cenário diante do crescimento do número de pesquisas sobre a temática.

Uma das razões apontadas para a valorização desses acervos é o aumento do interesse pelas trajetórias individuais como forma de compreender as experiências coletivas e, conseqüentemente, a sociedade. O destaque dado a esses conjuntos documentais pessoais, certamente, tem a ver com os estudos sobre memória coletiva realizados a partir do século XX.

A posição atual dos arquivos pessoais na teoria arquivística ainda é singular. Esses acervos constituem as coleções especiais de bibliotecas, mas também o acervo de instituições arquivísticas (HOBBS, 2016, p. 304). Um exemplo disso é a custódia do Acervo de Fernando Pessoa pela Biblioteca Nacional Portuguesa, como será mais bem abordado adiante. Não raras vezes, arquivos pessoais são tratados como coleções ou coleções são tratadas como arquivos, descaracterizando-os. Catherine Hobbs (2016, p. 304) destaca que os acervos de pessoas passaram a ser recolhidos às instituições arquivísticas devido ao seu

caráter raro, ao seu valor histórico e cultural, ao valor financeiro ou estético, ao seu valor informativo e à possibilidade de complementação dos fundos já existentes na instituição.

Os acervos pessoais são complexos e podem evidenciar tanto as relações entre os documentos quanto aquelas sociais e afetivas dos acumuladores. Por essa razão, seu contexto de produção é tão importante. A forma como os acervos pessoais são acumulados varia de acordo com o grau de cuidado e a organização de seus acumuladores. Os critérios de avaliação nesses acervos também incluem maior liberdade de escolha e são, muitas vezes, afetivos. A relação dos sujeitos com os documentos pode englobar diversos fatores, tanto emocionais quanto práticos. Por exemplo, “o bom sentimento em relação a fases anteriores da personalidade, a utilidade da documentação depois de passado o propósito original, o sentimentalismo e o temor de expor atividades ou ideias anteriores” (HOBBS, 2016, p. 324), entre outras razões.

Cox (2017, p. 13) explica que há “um potente impulso humano” que faz com que muitas famílias e indivíduos, às vezes por gerações, procurem gerir arquivos pessoais e familiares, além de colecionar documentos e objetos. Para o autor, o impulso que leva à preservação de documentos familiares e pessoais é tão forte que os profissionais ocupados com a manutenção do patrimônio documental precisam refletir sobre maneiras de usar esse anseio, para a apreensão de um melhor entendimento da missão arquivística e, simultaneamente, de auxiliar os sujeitos a vislumbrarem seus projetos de arquivo pessoais (COX, 2017, p. 24).

As tecnologias da comunicação e informação, em constante modificação, também afetam a maneira como os acervos pessoais são vistos (COX, 2017, p. 28). O colecionismo ganha espaço na “Era da Internet”, considerando a facilidade de acumular documentos sobre si e sobre os demais.

O impulso acumulador de documentos digitais, a desconfiança diante dos suportes e o medo do desaparecimento do patrimônio documental individual ou familiar podem ajudar os indivíduos a perceberem a necessidade de valorizar o patrimônio documental como um todo. Cox (2017, p. 43) aponta que é preciso atentar-se para o impacto causado pelos aparelhos digitais no que concerne à produção e acumulação de arquivos e coleções pessoais sustentáveis na contemporaneidade. Para ele, mais pessoas se preocupam com tais tipos de acervos por causa da presença de computadores, câmeras digitais e smartphones, além de softwares, em seus cotidianos (COX, 2017, p. 47).

A valorização desses acervos pelos indivíduos pode ser uma maneira de aproximar as instituições de custódia do público em geral, conforme será abordado mais adiante.

Segundo Beagrie (2005), uma quantidade cada vez maior de informações digitais sobre/para si pode ser criada, recuperada e armazenada pelos indivíduos. Entre essas informações, citam-se: e-mails, fotografias, documentos textuais, gravações de áudio e/ou vídeo. Estes mesmos indivíduos podem editar, compartilhar e distribuir suas produções em suas páginas pessoais, blogs, redes internas ou serviços compartilhados. Já os acervos pessoais deixam de ter formatos apenas analógicos, passando, também, a ter constituição híbrida e cada vez mais digital. As acumulações digitais pessoais aumentam em quantidade e tamanho. Essas coleções são, muitas vezes, compostas por materiais que se originam da vida pessoal, profissional e acadêmica do sujeito, mas também de fontes de conteúdo e comunidades externas. Por isso, a questão da propriedade intelectual dessas coleções é bastante complexa.

Os acervos pessoais, sejam eles coleções ou arquivos, são também capazes de se relacionar com os afetos de outros indivíduos além de sua titularidade, independentemente de seu suporte. O acesso a um acervo pessoal produz a sensação de proximidade entre o leitor e o titular do arquivo, fortalecendo o sentimento de empatia. Essa é uma das razões que possibilitam o uso pedagógico desses conjuntos.

A seguir, abordam-se as potencialidades da utilização para fins educativos do acervo pessoal de Fernando Pessoa.

3. Acervo Pessoa: abordando as potencialidades dos usos educativos

Não é apenas o domínio histórico que é alvo de falsas informações e notícias, conhecidas como “fake news”, mas também a literatura. Não é raro encontrar em sites citações como “kdfrases.com”, “quemdisse.com.br” e “pensador.com” nem a sentença “Navegar é preciso, viver não é preciso” como se fosse de Fernando Pessoa (1888-1935). De outro lado, no sítio “uc.pt/navegar”, explica-se a apropriação da oração do General Pompeu no século I: “*Navigare necesse, vivere non est necesse.*”. Esse exercício de comprar fontes diversas é crucial para o desenvolvimento de competências informacionais e de *soft skills* orientadas para uma realidade cada vez mais informatizada. Neste sentido,

ganham destaque as propostas de atividades didáticas que trabalhem com habilidades integradas, tais como, pensamento crítico, análise sensível dos dados (inclusive aqueles registrados nos documentos de arquivo) e apresentação de soluções criativas em colaboração com os outros.

Tal preocupação não está confinada a uma área do saber ou a uma matéria; ela é comum a todos os profissionais da educação. Alec Fisher (2011), um especialista em métodos de ensino, dedicou um capítulo ao pensamento crítico sobre a Internet. Seu foco voltou-se para a obtenção de informações confiáveis na web. Nota-se que o autor abre sua obra apontando que o norte-americano John Dewey (1859-1952) foi o fundador do pensamento crítico, inicialmente designado “pensamento reflexivo”.

Assumindo-se que essa demanda é atual e global, considera-se que os alunos podem ser provocados a contribuir para a proposição de questões em processo já colocadas no âmbito das fontes primárias, secundárias e terciárias. Dentre os objetos pesquisados que podem ser trabalhados no ensino cita-se o Acervo Pessoa (AP), por se constituir em um desafio para os pesquisadores e todos os demais usuários, o qual é constituído de dois grandes conjuntos de documentos, a partir de fundos desintegrados:

a) Os primeiros registros acumulados pela pessoa física de Fernando Pessoa (1888-1935), encontrados em diversos locais, desde a África até a Europa, incluindo: certidão de nascimento, certidão de batismo, certidões de matrículas em diversas escolas, certificados de exames, certificados de premiações, cadernos de notas, diários pessoais, bilhetes de identidade, contratos, registros contábeis, títulos de arrendamento, fotografias e livros. A primeira parte contempla 35.048 documentos de arquivo, somando-se 1.311 livros e objetos/artefatos, perfazendo 36.359 itens documentais.

b) Os documentos acumulados sobre a obra do literato Fernando Pessoa (1888-1935) posteriormente adicionados ao acervo depois de sua institucionalização na Área de Espólios da Biblioteca Nacional Portuguesa (BNP) durante a década de 1980, hoje no Arquivo de Cultura Portuguesa Contemporânea da BNP e na Casa Fernando Pessoa (CFP), em Lisboa, a partir da década de 1990. Segundo Aldabalde (2018), além destas duas instituições de custódia, há, ao menos, outros cinco núcleos de custódia de documentos: dois particulares, mantidos por herdeiros portugueses; um pequeno, de posse de um ex-ministro brasileiro; e dois em universidades de língua inglesa, nomeadamente, Universidade de Londres e *Brown University* nos Estados Unidos. O montante chega a 64.017 itens.

Cita-se com exemplo desafiador o problema da desintegração do fundo de arquivo. Pittella (2017) agrupou todos os manuscritos, inclusive inéditos, referentes a um projeto de Pessoa (1888-1935) e os publicou no periódico *Pessoa Plural*, sob o título “Juliano Apóstata: um poema em **três arquivos**”. Do ponto de vista arquivístico, fica evidente uma das consequências da falta de respeito pelo princípio da integridade (BELLOTTO, 2014): a possibilidade de extravio ou perda e a dificuldade para recuperar e reunir peças documentais que poderiam nunca ter vindo à tona sem o trabalho de um pesquisador.

As potencialidades do uso educativo do AP se ampliam para a contribuição de leigos a partir da mobilização das emoções ou impressões que podem complementar questões técnico-científicas sobre como buscar, selecionar, coletar e descrever documentos arquivísticos.

De todo modo, é indispensável ao bom andamento da proposta pedagógica apresentada a seguir que sejam ministradas oficinas aos alunos sobre os conceitos fundamentais, tais como: instituições arquivísticas, documentos arquivísticos, manuscrito, valor probatório dos originais, digitalizados, plataforma digital, internet bibliotecas e museus. Nessa aula teórica destinada a abordar noções introdutórias, cabe manter um fio condutor, para que os alunos tenham em vista suas responsabilidades como usuários da Internet criada para facilitar a cooperação.

Após a aula teórica, propõe-se um trabalho, que pode ser feito em casa ou no laboratório de informática, a ser continuado *a posteriori* em sala com o seguinte enunciado:

Parte 1 – Busque, Selecione/Escolha, Salve/Colete um manuscrito digitalizado dentre as seguintes plataformas digitais e seus endereços na Internet:

Arquivo Pessoa (2008 – até o presente), [arquivopessoa.net],
Espólio na BNP (2008 – até o presente), [purl.pt/1000/1];
Biblioteca Particular da CFP (2010 – até o presente),
[bibliotecaparticular.casafernandopessoa.pt];
Pessoa Plural (2012– até o presente), [https://bit.ly/2sZSAIq];
Arquivo Livro do Desassossego (2017– até o presente), [ldod.uc.pt/fragments];
Pessoa Digital (2017– até o presente) [pessoadigital.pt];
Fausto Digital (2018 – até o presente) [faustodigital.com].

Parte 2 – Responda, com suas palavras, às questões sobre o manuscrito selecionado:

- a) Quais são as diferenças entre o documento por você selecionado e o original?;
- b) O que o manuscrito digitalizado e o original podem provar?;
- c) Por que é importante proteger e preservar os originais?;
- d) Quais usos deste documento poderiam ser efetivados por você ou por terceiros?;
- e) A plataforma digital utilizada pode ser considerada fonte primária? Justifique;
- f) Você pensa que é possível criar linhas de produtos a partir deste acervo? Se, sim, cite um produto;
- g) Você se identifica com o conteúdo?;
- h) Você alimenta mais simpatia ou antipatia? Gostaria de saber mais (curiosidade) sobre?;
- i) O que acha de trabalhar conteúdos de literatura, língua portuguesa e história em uma atividade?;
- j) Como descreve estes documentos com suas palavras?;
- k) Quando e em que contexto este documento foi produzido?;
- l) O documento desperta algum sentimento ou você reconhece alguma emoção? Se sim: Quais emoções?;
- m) Você percebe que há alguma empatia pela preservação e transmissão das emoções de Pessoa por via dos documentos?; e
- n) Considerando que o Acervo de Fernando Pessoa está disperso e desintegrado, quais soluções criativas, em colaboração com os outros, você apresentaria para reunir os documentos utilizando a Internet?

Depois de trabalhar conteúdos básicos, a sensibilidade pode ser explorada nesta proposta de exercício. Além das questões operacionais / técnicas, como, coletar, descrever, buscar e acessar itens digitalizados do AP há eixos científicos que poderão ser explorados no caso de uma aula para ensino superior, pois novos modelos de custódia distribuída que comportem responsabilidade legal por múltiplas instituições devem ser desenvolvidos.

Alguns tipos documentais são mais atraentes. Pode ser que aqueles que se relacionam com a vida privada e íntima atraiam maior número de pesquisas pelo público escolar. No entanto, a atividade é interessante, porque possibilita que os educandos exerçam sua autonomia ao escolher de acordo com seus interesses.

O uso das plataformas digitais do Acervo Pessoa permite que um número maior de pessoas conheça os documentos que formam o conjunto e que possam se apropriar deles, produzindo conhecimento a partir dos documentos. É uma maneira, inclusive, de diminuir as barreiras espaciais das instituições de custódia.

É preciso, contudo, atentar para uma utilização pedagógica que propicie aprendizagem para além da reprodução técnica das ferramentas tecnológicas. O objetivo da atividade não é apenas fazer conhecer o material, mas também permitir que os envolvidos se apropriem deles e sejam afetados por eles. É preciso que os documentos sejam compreendidos tanto individualmente quanto em seu conjunto.

Considerações finais

Os documentos pessoais possibilitam a conexão com pessoais reais que viveram no passado. Isso aproxima os sujeitos da atualidade com a história. A utilização de documentos de acervos pessoais permite provocar e ser provocado em relação a: identificação pessoal, simpatia e curiosidade; conteúdos escolares diversos; apropriação de práticas que compõem a cultura arquivística; e fortalecimento de consciência histórica e da empatia (preservação e transmissão das emoções do outro) envolvendo tanto aqueles que educam quanto aqueles que são educados.

Este texto não pretendeu esgotar todas as possibilidades de uso do Acervo Pessoa, senão elaborar uma proposta inicial para sua utilização pelos educadores e educandos que fortaleça a apreensão dos conteúdos, mas também ajude a formar cidadãos mais conscientes informacionalmente.

Em se tratando do Acervo de Fernando Pessoa e de sua biografia, os usos educativos auxiliam na difícil tarefa de permitir que os sujeitos sejam capazes de questionar e verificar a autoria de diversos poemas e versos atribuídos falsamente ao autor na Internet.

Conclui-se que é possível trabalhar as potencialidades educativas do ensino por meio dos arquivos por atividades didáticas, não apenas para especialistas, mas também para leigos, a partir da exploração das afetividades e sensibilidades percebidas nos documentos.

Referências

BEAGRIE, Neil. Plenty of Room at the Bottom? Personal Digital Libraries and Collections. **D-Lib Magazine**, n.6, vol 11. jun: 2005

BELLOTTO Heloisa Liberalli. **Arquivos permanentes**. Tratamento documental. Segunda edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

COX, Richard J.. Postar notas para depois salvá-las. In: COX, Richard. **Arquivos Pessoais: um novo campo profissional**. Leituras, reflexões e considerações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FISHER, Alec. **Critical Thinking: An Introduction**. Cambridge University Press, Cambridge: 2011.

HABERMAS, Jürgen; LEAMAN, Jeremy. Concerning the Public Use of History. **New German Critique**, n. 44, Special Issue on the Historikerstreit. Spring - Summer, Durham: 1988.

HOBBS, Catherine. Vislumbrando o Pessoal. Reconstruindo traços de vida individual. In: EASTWOOD, Terry. MACNEIL, Heather **Correntes Atuais do Pensamento Arquivístico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 303-341.

PITTELLA, Carlos. Juliano Apóstata: um poema em três arquivos. **Pessoa Plural** — A journal of Fernando Pessoa Studies Issue 12, Special Issue: New Insights into Portuguese Modernism from the Fernando Távora Collection. Brown Digital Repository. 2017.

3

**BERGEN-BELSEN:
Memória, Literatura e História****BROTI, Mônica Peralli**

Universidade Presbiteriana Mackenzie / Educação

E-mail: brotimonica@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre a produção literária do Holocausto e a tentativa de normalizar o passado das vítimas dos campos nazistas. A narrativa escrita pelo sobrevivente de sua terrível experiência nos campos de extermínio indica a ânsia da vítima em “precisar” dizer a sua história; ou seja, falar sobre seu trauma, para renovar sua existência. Percebe-se a escritura do testemunho para o sobrevivente como uma possível opção para atenuar o trauma da imensa barbárie cometida contra ele e o compromisso com a humanidade de denunciar as perseguições violentas impostas pelo regime nazista. Nesse contexto, a narrativa do testemunho ocupa um local privilegiado para a sobrevivente autora Nanette Blitz Konig, na medida em que a escrita de suas experiências ajuda a construir uma imagem do passado marcado pela indiferença ao humano. Os novos significados e interpretações da memória traumática da sobrevivente Nanette Blitz Konig foram observados em campo, por meio de uma entrevista epistemológica e individual. Assim, suas narrativas foram interpretadas à luz dos autores centrais, que se dedicaram a avaliar a tarefa da escrita como possibilidade para a vítima sair da posição do sobrevivente e voltar à vida: Jacques Derrida e Márcio Seligmann-Silva. Outro objetivo da pesquisa é mostrar a impossibilidade de separar a educação, a história e a memória. As lembranças dos sobreviventes são a reconstituição do passado. Elas promovem debates em torno de outros eventos dramáticos e outros genocídios ocorridos – ou que estão ocorrendo. Pensar a memória e a história a partir dos testemunhos é indicar novos percursos possíveis para a humanidade.

Palavras-chave: Holocausto. Testemunha. Trauma. Sobrevivência.

Introdução

Eu mal acreditava que depois de todos aqueles meses eu iria finalmente sair do campo de concentração. Ainda que não estivesse indo para muito longe, já era libertador saber que eu não estaria mais naquele lugar que me lembrava da morte do meu pai, da deportação do meu irmão e da minha mãe e de todas aquelas situações horríveis que eu tive que passar ali. Finalmente, eu poderia respirar um ar que não fosse o de Bergen-Belsen. (KONIG, 2015, p. 134).

As palavras de Konig, sobrevivente do Holocausto, escolhidas como epígrafe para iniciar este artigo, conduzem à reconstrução de uma cena vivida e, de imediato, ao centro da narrativa do testemunho. Elas revelam a recordação da mais extrema forma de genocídio da história do século XX: o antissemitismo nazista. O ato de testemunhar, de narrar suas histórias, indica a necessidade do sobrevivente de uma catástrofe histórica, como nas perseguições políticas ou no genocídio cometido no Holocausto, de contar “aos outros”¹, de tornar o outro participante de suas trágicas e violentas experiências. Seguindo essa ideia, a dialogicidade implica para o sobrevivente uma saída (mesmo que apenas simbólica) dessa situação traumática. O gesto testemunhal teria, portanto, dentre os motivos que o torna elementar e necessário, de permitir ao sobrevivente iniciar seu trabalho de reencontro com o mundo e de renovar sua existência. Narrar o trauma, portanto, tem, em primeiro lugar, este sentido primário de desejo de renascer. (SILVA, 2008, p. 66). O diálogo com “o outro” aparece como parte da ajuda para o sobrevivente reinterpretar as marcas dos horrores vividos.

Primo Levi (1988) destacou no prefácio de *É isto um homem* a ideia de necessidade da linguagem e o ouvinte: “a necessidade de contar ‘aos outros’, de tornar ‘os outros’ participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares” (1988, p. 7, apud SILVA, 2008, p. 66). As palavras de Levi (1988) caracterizam o testemunho como uma atividade elementar para o sobrevivente iniciar seu processo de religamento ao mundo e de reconstrução de sua história. A troca recíproca consolida o sentimento de existir em meio a outro mundo além daquele advindo das experiências traumáticas. No caso específico da Shoah², a audiência capaz de escutar e entender os fatos narrados coloca o sobrevivente “do outro lado” dos muros do campo de concentração. Para Paul Ricoeur (2007), o que a

¹ Expressão utilizada pelo autor Primo Levi (1988) no prefácio de *É isto um homem*: “A necessidade de contar ‘aos outros’, de tornar ‘os outros’ participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares” (Levi, 1988, p. 7).

² Shoah – devastação ou catástrofe, em hebraico. Este tampouco teria significado puramente secular, pois nos textos bíblico – e o Livro de Jó, embora não faça parte da Torah, é bom exemplo – a catástrofe seria enviada por Deus.

confiança na palavra de outrem reforça não é somente a interdependência, mas também a similitude em humanidade dos membros da comunidade. O intercâmbio das confianças especifica o vínculo entre seres semelhantes (RICOEUR, 2007, p. 175). A confiabilidade de testemunhar implica a (re)construção de mundo e de sentir-se inserido nele.

A rememoração e a representação da experiência traumática nos centros de documentação, nos memoriais, nos museus, na arte, na linearidade das narrativas, na construção de metáforas, nas histórias ilustradas em aquarelas e na literatura têm a ver, originalmente, com a decisão do sobrevivente de expressar ao mundo o horror vivido e sua disposição de construir um relacionamento mais afetivo com o tempo passado. Conquistar essa nova dimensão equivale a conseguir sair da posição do sobrevivente para voltar à vida; significa ir da “sobrevida” à vida (SILVA, 2008, p. 69).

É claro que nunca a cena traumática será esquecida de forma integral pelo sobrevivente. O gesto testemunhal atenua o que parecia impossível de resistir. O Holocausto, por exemplo, uma tragédia pelo caráter da perseguição eliminacionista aos judeus e outros grupos humanos, pela expropriação de bens, pelas ameaças ou pelos espancamentos e pelas deportações em massa, coloca a vítima diante de um passado de hostilidade sem precedente. E, às vezes, partilhar o sofrimento traz uma mistura de compaixão e de sofrimento. Para a sobrevivente da política nazista Nanette Blitz Konig (2015), algo da cena traumática sempre permanece incorporado à memória do sobrevivente:

Infelizmente, não existe o botão “delete” na minha mente. Gostaria de poder apagar o que vi e vivi e, especialmente, a sensação de sofrimento. Esse sofrimento não estava só dentro de mim, estava fora. Eu respirava o sofrimento, ele fazia parte do meu mundo. Mas aí, penso: de que adiantaria esquecer? O que ganharia com isso? Paz? Talvez, mas uma paz falsa, uma paz cega, pois sei que esquecer é permitir que outros, nos nossos piores pesadelos, também possam passar por isso. Eu lembro para poder viver, porque esquecer é morrer e perder de vez minha família (KONIG, 2015, p. 7).

Nanette Blitz Konig (2015), sobre sua experiência nos campos alemães, expressa essa angústia que acompanha o gesto testemunhal: a necessidade do sobrevivente de contar “aos outros” depois da libertação. Também, o fato de narrar suas histórias não resgata o sobrevivente das lembranças indesejáveis do Holocausto. As memórias de Konig integram, a seguir, a temática sobre memória e literatura, proposto no tópico a seguir.

1. Uma história no Campo de Bergen-Belsen

O Holocausto foi um evento histórico de explícita violência, de terror, de genocídio, de caráter abertamente antissemita ou racista e de intenção consciente de morte contra a humanidade. O próprio Freud (2004) teve dificuldades para deduzir logicamente as consequências éticas ou políticas do nazismo quanto ao que se chama de “cultura” ou “civilização”. O discurso freudiano a respeito dos horrores praticados pelo Terceiro Reich nos campos de extermínio coloca em dúvida a ideia de progresso do homem do Iluminismo, que, sob o pretexto da agressividade e do ódio do outro, reduziu o indivíduo à condição de escravo, despojado de qualquer direito, exposto a atos cruéis e destinado a uma morte quase certa.

Nanette Blitz Konig é testemunha real da tragédia nazista que afetou milhões de pessoas. Em 1943, acompanhada de sua família – pais e um irmão –, foi deportada da cidade de Amsterdam, onde morava, para Westerbork, situada no nordeste da Holanda, na província de Drenthe. Em 1944, mais uma vez, Konig e sua família foram deportadas para outro campo. Seguiriam para o de Bergen-Belsen, localizado na Alemanha. Nanette fora libertada em 1945, diante do final da Segunda Guerra Mundial. As passagens principais da experiência de Konig quanto às memórias do campo, à aniquilação dos judeus, ao retorno e à reinserção familiar e social foram registradas por escrito em sua biografia *Eu sobrevivi ao Holocausto* (2015), a qual esperou setenta anos para ser escrita, quando Nanette decidiu tornar “os outros” participantes de sua estada em Bergen-Belsen, para tentar explicar a verdade dos campos nazistas e, principalmente, promover uma normalização com o tempo passado.

Preciso superar a dor e seguir em frente. Andar de cabeça erguida e contar sobre os dias em que eu não podia nem olhar nos olhos dos representantes das “raças superiores”, como assim os fizeram acreditar. Muito me passou pela cabeça sobre a importância de contar minha história por mais dolorosa que fosse [...] contar a história do Holocausto para aqueles que não a conhecem, para aqueles que não sabem o suficiente, para aqueles que não se conformam ou, pior, para quem ainda custa acreditar. Pensamos que é preciso esclarecer esse período sombrio da história mundial quantas vezes forem necessárias, para que nenhuma vida mais seja desperdiçada pela ignorância ou pela intolerância. Essa é a nossa luta e o nosso legado (KONIG, 2015, p. 9).

O testemunho de Konig remete ao trabalho de luto, que permite a ela, vítima da violência do Holocausto, elaborar, simbolizar e narrar o horror vivido, habilitando-a a prosseguir com a própria vida. Outro aspecto do gesto testemunhal do sobrevivente de uma catástrofe histórica é a responsabilidade coletiva de representar todas as vítimas ausentes

do trauma coletivo. O sobrevivente assume uma espécie de responsabilidade de testemunhar as experiências de sofrimento das diferentes vítimas que não sobreviveram à política nazista de extermínio. Isso para que a ideia de Holocausto sirva como um alerta de prevenção de novas catástrofes. A tentativa de reconhecimento de vítimas do Holocausto e a reflexão sobre o antissemitismo amplamente utilizado pela política nazista são temas recorrentes nas narrativas literárias de König, sendo os principais desafios quando se trata de se enfrentar as memórias do Holocausto.

Para compreender a experiência do Holocausto e o trabalho de religamento ao mundo e de reconstrução identitária, bem como o desejo de renascer do sobrevivente da política de extermínio nazista, considero importante o meu fazer e estar em campo. O trabalho etnográfico, ao lidar com o sujeito em seu dia a dia, por meio de suas experiências, suas crenças e suas percepções, ajuda o pesquisador a efetuar um diálogo e uma reflexão com o tema de pesquisa. A aproximação com a sobrevivente Nanette Blitz König deu-se por meio da leitura que fiz de sua biografia e de um contato pessoal em uma de suas palestras numa instituição de ensino. A convivência com König durante as entrevistas em sua residência, situada no bairro do Sumaré, na cidade de São Paulo, permitiu-me convidá-la a participar da produção deste artigo. Ela o fez de forma espontânea nas entrevistas. Informe-i-a sobre o objetivo das entrevistas e os procedimentos a serem aplicados.

Nos relatos de König, é possível perceber a necessidade de tornar “os outros” participantes de suas experiências no campo de Bergen-Belsen, de seu reconhecimento das vítimas dos diversos crimes nazistas, de suas lembranças do genocídio dos judeus, do ódio à democracia e, também, da convicção da superioridade da raça alemã. Em todas as entrevistas, há uma postura por parte de König de valorização à literatura como uma saída para o sobrevivente de ressignificação das experiências da Sohah: “Nunca vou conseguir superar e aceitar tudo o que aconteceu comigo, mas vou permanecer falando até os últimos dias” (KONIG, 2015, p. 186). Este destaque indica o sentimento de König de estabelecer uma ponte com “os outros”, de conseguir, por meio da literatura, romper com os muros do Lager e de libertar-se das lembranças perversas do genocídio.

Encontrava-me extremamente debilitada; não havia mais tempo ou disposição para ficar pensando na minha família, eu só tinha forças para apenas continuar respirando. Eu estava tão fraca que não conseguia nem andar direito, ficava um bom tempo no beliche, assim como a maioria dos prisioneiros que não conseguia dar em um passo – especialmente aqueles que já estavam muito doentes. Todos apresentávamos uma aparência terrível de morte (KONIG, 2015, p. 121).

O Holocausto é um evento traumático e histórico. É um dos maiores crimes de guerra da história da humanidade, acontecido em pleno século XX, na Europa. Apoiando-se em Hannah Arendt (2015), o historiador norte-americano Rudy Koshar, especialista na história do pensamento germânico, salienta que os campos de concentração eram “lugares de esquecimento organizado” e de eliminação racial de indesejáveis, cujo objetivo era tratar pessoas como se elas nunca tivessem existido (LEWGOY, 2010, p. 54). A ideologia nazista caracteriza-se pelo ódio e pela banalização da vida. Márcio Seligmann-Silva, professor livre-docente de Teoria Literária, da Universidade de Campinas, e pesquisador do CNPq, refletiu sobre a vida no nazismo ao tratar da questão dos testemunhos de catástrofes histórica. Para Seligmann-Silva (2008), o trauma do Holocausto é caracterizado por ser uma memória que não passa (SILVA, 2008, p. 69). Narrar a tragédia da Shoah implica ao sobrevivente uma saída, ainda que simbólica. Os diários de guerra, pinturas de aquarela e outros documentos encontrados no Lager são provas dessa atividade testemunhal e de sua importância para o sobrevivente voltar à vida.

A arte e a literatura prestam serviço à problemática do Holocausto judaico e a seus complexos traumáticos. A escrita encarrega-se de desenvolver a narração dos temas diversos do antissemitismo, tornando pública a memória do trauma dos sobreviventes do extermínio nazista.

No item seguinte, procura-se evidenciar a relação entre a narrativa do Holocausto e a tentativa de normalizar o passado das vítimas dos campos nazistas.

2. A literatura e a reintegração do passado

A relação entre a narrativa do trauma de catástrofes históricas e a conquista do sobrevivente de sair dessa posição e voltar à vida suscita a relevância do texto literário como um exercício da cultura, que tem relação com o passado, sendo um possível diálogo entre o sobrevivente, o mundo e seu desejo de renascer.

Na França, nos Estados Unidos e na Itália, nos quinze anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, quando a Europa readquiriu sua estabilidade econômica, as pessoas tornam-se receptivas e disponíveis para ouvir os depoimentos sobre os campos de concentração nazistas. A narrativa do Holocausto passou a ocupar um local privilegiado, na

medida em que auxiliava na construção da imagem do passado, com força, também, de propiciar interrogativos de ordem ética, moral e histórica sobre a política nazista.

Stefano Zampieri (2015) abordou a literatura do sobrevivente-escritor, por ela possibilitar a amigos, vizinhos e familiares dos sobreviventes formular a compreensão dos atos cruéis que aconteceram nos campos de extermínio nazistas, que, talvez, aquele público tivesse dificuldade para aceitar os testemunhos sobre o horror nazista.

Primo Levi afirmava que o livro *É isto um homem?* (1988) já havia nascido no Lager, por uma necessidade de contar aos outros e de fazer os outros participantes dos fatos, para tentar explicar, de alguma forma, a verdade sobre os campos nazistas.

A questão do testemunho na literatura tem sido cada vez mais estudada desde os anos de 1970.³ Nas últimas décadas, a memória das catástrofes do século XX passou a ocupar lugar de destaque na historiografia e no campo político nacional no que se refere à escritura do passado, como se vê em trabalhos de história que introduzem a história oral ou, mesmo, nos trabalhos de imagens. Por exemplo, a pintora Nelly Toll, aos oito anos de idade, durante a Segunda Guerra Mundial, desenhava em suas aquarelas os horrores vividos por ela e pela mãe, escondidas da política de perseguição nazista por uma família cristã.

Jacques Derrida (2004) chama de “justo” começar a escrever os testemunhos das experiências de humilhação dos judeus e seus “efeitos perversos”, para se recomeçar a história depois de Auschwitz de outra maneira.

[...] Não apenas *pode-se* escrever, isto é um fato, mas talvez seja preciso escrever. Não para “integrar” a Shoah, para fazer ou ter êxito em seu “luto”, para protegê-la ou cultivar sua memória, mas para atribuir um pensamento justo ao que aconteceu lá, e que permanece sem nome e sem conceito, único como outras tragédias únicas (e para as quais, como estava sugerindo há pouco, o nome grego de tragédia corre o risco de ser inadequado – é ainda grego demais e nomeia também uma arte do teatro) (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004p. 165).

³ A noção de testemunho foi pensada na teoria da literatura europeia e anglo-saxã a partir do *boom* de testemunhos, que foi desencadeada por “ondas de memória”, muitas vezes, deslançadas por grandes processos, como o de Nuremberg e o Eichmann em Jerusalém. CF. Wieviorka, op. Cit., 1998. Também o filme *Shoah* de Claude Lanzmann, de 1985 e, posteriormente, o *Schindler's List* de Spielberg, foram responsáveis por novas ondas de testemunho e funcionaram como catalisadores para a criação dos arquivos vídeo-testemunhos de sobreviventes de Shoah (SILVA, 2009, p. 04).

Derrida (2004) retoma a famosa injunção lançada por Adorno, segundo a qual não se poderia “mais escrever poesia depois de Auschwitz?”, e afirma ser impossível e inaceitável, quando se percebe a urgência da narrativa como uma saída para o sobrevivente ressignificar a terrível experiência vivida nos campos de concentração. Uma “voz de fino silêncio” se ouço bem, parece nos instar, ao contrário, a recomeçar de uma maneira toda outra (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004p. 165). Depois que a identidade dos homens foi eliminada, que toda a possibilidade de gesto humano foi mutilada, contar “ao outro” a estadia nos campos de extermínio vale por restituir-lhe a dignidade. A narrativa de uma das passagens da vida da poetisa Anna Akmatova demonstra a relevância da escrita, sobretudo, como uma esperança, contra a indiferença.

Nos anos terríveis da lejovshtina [de lejov, chefe da polícia secreta, lugar-tenente Stalin], passei dezessete meses fazendo fila diante das prisões de Leningrado. Um dia, alguém me “reconheceu”. Aí, uma mulher de lábios lívidos que, naturalmente, jamais ouvira falar em meu nome, saiu daquele torpor em que sempre ficávamos e falando pertinho do meu ouvido (ali todos nós só falávamos sussurrando) me perguntou:
E isso, a senhora pode escrever?
E eu respondi: Posso,
Aí, uma coisa parecida com um sorriso surgiu naquilo que um dia tinha sido o seu rosto (KOLLERITZ, 2004,p. 100).

Em sua autobiografia, *Eu Sobrevivi ao Holoauto* (2015), Nanette Blitz Konig afirma que o gesto testemunhal significou para ela como sobrevivente da Shoah uma trégua à memória de um tempo passado que persiste no tempo presente.

Apesar de ter uma vida feliz em família, eu nunca consegui esquecer o que havia passado nos anos de campo de concentração. Uma sobrevivente começa a sofrer os traumas desde o momento em que ele deixa o campo. Embora eu tenha sofrido bastante as consequências que o campo causou no meu corpo, acredito que o pior mesmo sejam os traumas que carrego até hoje em minha alma. Não consigo me esquecer do horror que vivi e das perdas que sofri durante aqueles anos. É como se um filme passasse eternamente em minha cabeça, não me permitindo deixar para trás o que aconteceu (KONIG, 2015, p. 181).

Nanette resolveu tornar “o outro” participante de sua história quando tinha mais de 70 anos de idade. A primeira vez que falou foi em 1999, quando, a convite de sua neta, foi a sua faculdade em Michigan, nos Estados Unidos, para testemunhar os horrores que havia vivido no campo de concentração de Bergen-Belsen. Depois, começou a proferir palestras em escolas e em universidades em todo o Brasil. A publicação da autobiografia de Konig pode ser considerada uma história de vida dedicada à memória e à esperança. Ela acredita que, ao compartilhar sua experiência com o leitor, ele passa a prestar atenção às coisas mais simples da vida, em especial ao bem mais precioso do ser humano: a liberdade de proferir suas crenças, de ser quem você é, para que todos possam ser felizes.

Nunca vou conseguir superar e aceitar tudo o que aconteceu comigo, mas vou permanecer falando até os últimos dias, para que ninguém jamais possa afirmar que isso não aconteceu e para que o mundo não esqueça as dores que a intolerância pode causar. A minha vida eu dedico à minha luta, e assim eu farei até o fim (KONIG, 2015, p. 186).

No dia 12 de abril de 1945, Bergen-Belsen foi libertado pelos ingleses. Era impressionante e assustadora a quantidade de mortos em Bergen-Belsen. Quando as tropas britânicas chegaram ao campo, havia em torno de dez mil corpos espalhados.⁴ Konig, absolutamente fraca e com a saúde debilitada, sozinha, com a morte de seu pai, de sua mãe e de seu irmão, voltou à Holanda, que havia sido libertada do domínio alemão no início de maio de 1945.

Em Santpoort, cidade próxima de Amsterdam, Konig foi alojada em um sanatório que havia sido preparado para receber sobreviventes de campos de concentração, permanecendo lá em recuperação por três anos. Do sanatório, em dezembro de 1948, viajou para a Inglaterra, para a casa de familiares. Em Londres, formou-se no Queen's College, localizado no Harley Street. Logo depois, começou a trabalhar. Conheceu John Konig, que viria a ser o seu esposo. Ele também era judeu, de família húngara.

O casal mudou-se para o Brasil, para poderem viver uma nova história, longe de todas as perdas que enfrentaram na Europa. Estabeleceu-se na cidade de São Paulo, onde vivem juntos há 56 anos, ao lado dos filhos, Martin Joseph, Elizabeth, Helene e Judith Marion, e dos netos. Apesar de todas essas terríveis lembranças, foi forte o suficiente para sobreviver e seguir em frente, força que envolve superar todos os pesadelos e as angústias que guarda dentro de si.⁵

Atualmente, Nanette ministra palestras em escolas e universidades, para testemunhar em nome daqueles que hoje não podem mais falar e daqueles que perderam a vida de maneira violenta no período em que a ideologia nazista dominava a Europa. Ela vê a escrita de sua memória como uma forma de reviver o passado, de dizer “não” ao esquecimento e de ver na literatura do Holocausto uma saída para outros sobreviventes dos campos de concentração ensinarem e compartilharem suas experiências e de aliviarem sua solidão.

⁴ Ibid., p. 152.

⁵ Ibid., p. 181.

O testemunho da Shoah cumpre para a literatura um papel de justiça histórica e possui um caráter documental para a história, carregando a responsabilidade coletiva de representar as vítimas do Holocausto.

Giorgio Agamben (2000) lembra que o latim possuía dois sentidos para a testemunha: o de *testis*, “espectador”, e o de *superstes*, “sobrevivente”, este segundo invocando a condição de testemunha traumática do evento (LEWGOY, 2010, p. 53). O teor testemunhal e os estudos da memória fazem com que a história da literatura questione sua relação entre a obra fictícia e o real.⁶

Os autores-sobreviventes que compõem parte do cânone testemunhal da Shoah são: Primo Levi, Paul Alan, Victor Klemperer, Aharon Appelfeld, Jorge Semprun, Jean Améry, Adam Czerniakow, Calel Perechodnik, Robert Antelme, Georges Perec, Charlotte Delbo, Ruth Klüger, Maurice Blanchot, Jean Cayrol, David Rousset e Art Spiegelman.

A narrativa testemunhal, no entanto, concentra em si a responsabilidade, antes de qualquer coisa, exigindo reflexão entre o literário e o fictício, uma vez que as pessoas de quem se fala e são postas a falar são reais e, portanto sujeitas à verdade do testemunho e à imaginação, permanecendo a questão da responsabilidade. O autor, ao dizer publicamente sua história e experiências pessoais, deve ter cautela e conferir veracidade à narrativa, e não injuriar contra memórias de outros testemunhos.

Para a historiadora da psicanálise Elisabeth Roudinesco (2004), o autor deve procurar as palavras certas e desenvolver uma narração suficientemente rica, capaz de resgatar as torpezas, paixões, heroísmo e abjeção ou as vidas cotidianas dos atores da história: nem destruir, nem reduzir, nem idealizar, nem mentir, nem “dizer tudo” (ROUDINESCO, 2004 p. 151). Portanto, deve haver uma sincronia entre o testemunho, a veracidade das informações e a literatura, de preferência, para evitar comparações entre as catástrofes da história e a radicalização de atrocidades cometidas. Por isso, esse discurso merece cautela, para não gerar uma espécie de vitimização do testemunho.

A autobiografia de Nanette König e seus depoimentos durante as entrevistas em sua residência mostram, de forma convincente, que a literatura do testemunho pode conciliar a veracidade dos acontecimentos com a escrita. A autora introduz constantemente em sua

⁶ [...] esse real não deve ser confundido com a “realidade” tal como ela era pensada e pressuposta pelo romance realista e naturalista: o “real” que nos interessa aqui deve ser compreendido na chave freudiana do trauma, de um evento que justamente resiste à representação (SILVA, 2009, p. 1).

obra a reflexão sobre as experiências extremas individuais e coletivas vividas no campo de concentração. Para Konig, a escrita de seus depoimentos e, posteriormente, a leitura feita pela sociedade cumprem com a necessidade do sobrevivente de falar e de ser ouvido, documentando os crimes praticados pela política totalitária nazista. Assim, a justiça torna-se essencial no trabalho do luto e da memória.

Para o sobrevivente a escritura tem o papel duplo que caracteriza o arquivamento: ela é deposição, inscrição, memória no sentido de recolhimento e armazenamento de dados, mas é também um ato de separação desta memória. No ato de escritura o passado é como que passado distante (SILVA, 2009, p. 6-7).

Em seu livro *Eu Sobrevivi ao Holocausto*, Nanette Blitz Konig escreve no ritmo de suas lembranças e de suas vivências individuais, em que outros judeus estavam diante do sofrimento, violência e perdas causadas pelo Holocausto. Assim, o testemunho de Konig representa suas experiências traumáticas em Bergen-Belsen e carrega a responsabilidade de representar as condições de sobrevivência das outras vítimas da política de extermínio nazista.

O filósofo e poeta espanhol George Santayana declara: “Aqueles que não podem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo”.⁷ Entre 1939 e 1945, o nazismo matou cerca de 6 milhões de judeus, além de outros grupos étnicos, políticos e sociais na Europa, como, ciganos, poloneses, comunistas, homossexuais, soviéticos, testemunhas de Jeová, deficientes físicos e mentais e intelectuais. Em 1945, Bergen-Belsen já somava sessenta mil prisioneiros, vítimas de doenças e subnutrição. Após a operação britânica de libertação do campo, foram encontrados dez mil mortos e outros treze mil morreram por não conseguirem resistir. A política nazista de extermínio aponta para o sentido da tragédia universal, que passa pela soma de todas as perversões humanas. Diante do significado do holocausto para grupos humanos e de outras barbáries, como, genocídios e ditaduras violentas, promovidas pela civilização humana, é preciso repensar o direito, a moral e a política, para que possamos reelaborar a própria história da humanidade.

[...] Este foi um dos maiores crimes de guerra da história da humanidade e aconteceu em pleno século XX, “no coração da Europa”, o continente que nos deu tanto o Iluminismo como o Humanismo. Além do mais, os métodos de assassinato utilizados pelos nazistas tornaram este crime mais digno de memória: matando-os e os perseguindo em câmaras de gás e posteriormente queimando os seus cadáveres, a intenção daquele regime era a de impedir a memória daquele genocídio. Ao trabalho de luto daqueles milhões que morreram pela simples execução do decreto que os estigmatizaram como “indesejados sobre a Terra”, acrescenta-se a

⁷ Ibid., 9

necessidade de se fazer uma memória do mal, para que este tipo de morticínio não se repita (SILVA, 2009, p. 8).

Considerações Finais

Apesar da publicação da obra de Nanette, a presença do Holocausto na literatura brasileira ainda é tímida. Podem-se mencionar as narrativas de forte teor testemunhal dos sobreviventes, que, por meio da criação textual, recuperaram e preservaram a memória da Shoah. Nesta categoria, citam-se alguns dos autores que vivenciaram o isolamento judaico e compartilharam o trauma experienciado no Holocausto: Ben Abraham, *E o mundo silenciou* (1972); Miriam Brik Necrycz, *Relato de uma vida* (1996); Joseph Nichthausen, *Quero viver... Memórias de um ex-morto* (1972); Olga Papadopol, *Rumo à Vida* (1979); Alexandre Stolch, *Os Lobos* (1983); Aleksander Henryk Laks e Tova Sender, *O Sobrevivente. Memórias de um brasileiro que escapou de Auschwitz* (2000); e Sabrina Kustin, *A vida e a luta de um sobrevivente do Holocausto* (2005).

Para os sobreviventes de tamanha catástrofe, como Shoah, a escrita dá lugar a quem escreve para repensar o trauma, estabelecendo uma relação entre o eu e o tempo e revelando o arquivo da memória. As lembranças reveladas do Holocausto e os testemunhos das vítimas alertam para as consequências de uma política de intolerância e indiferença ao valor humano. Todos os jovens e todas as pessoas devem desfrutar uma feliz, sempre exercitando a tolerância e o respeito ao outro (KONIG, 2015, p. 190). Esse ponto é central. A literatura do Holocausto e sua reflexão têm nos ensinado a cada dia a pensar na construção de uma nova ética para as relações humanas e em novos pactos de solidariedade e novas convenções a respeito do viver em comum.

Referências

DANZIGER, Leila. 2007. Shoah ou Holocausto? A apropriação dos nomes. In: **Arquivo Maaravi, Revista Digital de Estudos Judaicos**, v. 1, n 1: p 02-10. Minas Gerais.

DERRIDA, Jacques, ROUDINESCO Elisabeth. **De que Amanhã... Diálogo**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

KOLLERITZ, Fernando. 2004. Testemunho, juízo político e história. In: **Revista Brasileira de História**, v. 24, n 48: p. 73-100. São Paulo.

KONIG, Nanette Blitz. **Eu sobrevivi ao Holocausto**. São Paulo: Universo dos Livros, 2015.

LEWGOY, Bernardo. 2010. Holocausto, trauma e memória. In: **Revista do Instituto Cultural Judaico MARC CHAGALL**, v. 2, n. 1: p. 54-56. Porto Alegre.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

SILVA, Márcio Seligmann. 2008. Narrar o Trauma – A Questão dos Testemunhos de Catástrofes Históricas. In: **Psicologia Clínica**, v. 20, n. 1: p. 65-82. Rio de Janeiro.

4

DIÁLOGOS SOBRE MEMORIA(R)

LEME, Mariana Soares¹KOYAMA, Adriana Carvalho²

¹ Secretaria Municipal de Educação-Campinas;
e Faculdade de Educação-Unicamp
Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
Campinas - SP - CEP 13083-865
Email: mariana.nrl@gmail.com

² Faculdade de Educação-Unicamp
Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
Campinas - SP - CEP 13083-865
Email: koyama@unicamp.br

RESUMO

O artigo reflete sobre a construção, no âmbito de uma dissertação de mestrado, do memorial de formação. A pesquisa apresenta a trajetória de uma professora de arte da rede municipal de Campinas-SP que relaciona suas práticas artístico-pedagógicas com as culturas indígenas, tais como vivenciadas no espaço urbano. Aborda-se a potencialidade das narrativas enquanto espaço possível para as subjetividades e singularidades dos sujeitos envolvidos nas experiências de pesquisa, trazendo, no memorial, fragmentos da trajetória de vida e das experiências escolares da pesquisadora, construindo um território de compreensão ao leitor para que fique marcada a não neutralidade da pesquisa e o lugar de onde fala a pesquisadora. Na composição deste memorial, resgates em caixas empoeiradas, fez-se presente seu acervo pessoal: documentos escolares, fotografias e desenhos, guardados desde seu nascimento até o contato com a temática indígena, bem como em sua passagem pela escola. O fio condutor desse memoria(r) foram documentos do acervo da pesquisadora que, ressignificados no presente, por meio de intervenções artísticas, como recorte, colagem, desenho e pintura, ganharam um novo sentido na pesquisa. Contempla-se aqui a potencialidade dessa abordagem dos acervos documentais pessoais para possibilitar uma outra relação com a escrita de si. Nesse percurso, busca se afastar do conhecimento que se apoia em uma concepção de tempo linear e na identidade como *mesmidade*, noções subjacentes de forma tendencialmente hegemônica às produções de memoriais de formação. Procura flagrar possibilidades de leitura de documentos que afirmam a singularidade das experiências dos sujeitos no contato com os acervos documentais, bem como a atuação, nem sempre verbalizada, dessas experiências na significação de tais acervos pelo pesquisador.

Palavras-chave: Formação de professores; Memorial de formação; Narrativa; Arquivos pessoais, Arte.

Introdução

Convidamos os leitores deste artigo a percorrer conosco os labirintos da criação de um memorial de formação, no âmbito de uma pesquisa de mestrado produzida no Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação – Unicamp, contemplando a trajetória de uma professora de arte, que relaciona suas práticas artístico-pedagógicas com as culturas indígenas no espaço urbano. Abordamos, em forma de diálogo, a potencialidade das narrativas enquanto espaço possível para reflexão e significação das subjetividades e singularidades dos sujeitos envolvidos nas experiências de pesquisa.

Para a construção do memorial, a pesquisadora captura fragmentos de sua trajetória de vida e de suas experiências escolares, construindo com o leitor um território de compreensão, para que fiquem marcados a não neutralidade da pesquisa e o lugar de onde fala. O fio condutor desse memorial foram documentos do acervo da pesquisadora que, ressignificados no presente, por meio de intervenções artísticas, como recorte, colagem, desenho e pintura, ganharam um novo sentido na pesquisa.

Nos movimentos subsequentes, contemplamos esse Memoria(r) e dialogamos sobre a potencialidade dessa forma de abordagem dos acervos documentais pessoais para construir outra relação com a escrita de si produzida nos memoriais de formação. Buscamos, ainda, nessa produção feita e apresentada a quatro mãos, flagrar possibilidades de leitura de documentos que afirmam a singularidade das experiências dos sujeitos no contato com os acervos documentais, bem como a presença marcante, nem sempre verbalizada, dessas experiências na significação de tais acervos pelo pesquisador.

Nesse percurso, afastamo-nos das formas de produção de conhecimento que se apoiam na racionalidade técnica e na concepção de tempo linear que as fundamentam, afastando-nos, para que isso seja possível, de uma concepção de identidade como *mesmidade*¹ (RICOEUR, 1988). O ensaio, ao colocar em ação outra forma de escrita acadêmica, desdobra-se nas vozes das autoras presentes no encadeamento desse diálogo, afirmando o lugar central da linguagem na produção de conhecimentos *outros*, mais plurais, inacabados, alegóricos, capazes de se abrir para os sentidos plurais que seus leitores venham a compor com as imagens de identidade *ipseidade* (Idem, Ibidem) produzidas nesse Memoria(r).

¹ A identidade-*idem*, isto é, a *mesmidade*, supõe um sujeito idêntico a si mesmo e imutável no tempo; opõe-se à identidade-*ipse*, *ipseidade*, identidade pessoal e reflexiva, constituída pela alteridade do sujeito no tempo.

1. Memoria(r)

Mariana Soares Leme



SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA SESI
DIVISÃO DE




Você que deixa a Educação Infantil é a esperança da Pátria e de um mundo melhor.

PARABÉNS
MAMÃE
UM BEIJO
MARIANA

Professora

Universidade Est

O Reitor da Universidade Estadual de Campinas conclusão do Curso de Educação Artística, re setembro de 1987, renovado pela Portaria CEE/G realizada em 16 de janeiro de 2009, confere o título

Bacharel em E

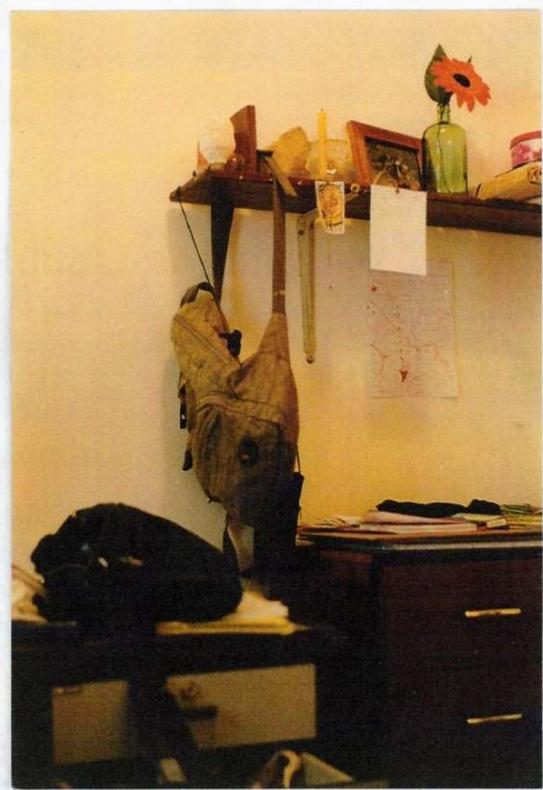
Mariana S

Brasileira, natural do Estado de São Paulo, m e outorga-lhe o presente Diploma, a fim de que pos

Cidade Universitária "Zefe

Assisiani
Diretor Acadêmico

Edgar Salvador de Decca
Pró-Reitor de Graduação



ARQUIVOS, MEMÓRIAS SENSÍVEIS E EDUCAÇÃO

	SUPERVISORIA REGIONAL DE JUNDIAÍ CENTRO EDUCACIONAL SESI Nº409 ENDEREÇO: AV. ANTONIO SEGRE Nº695-JD. BRASIL-JUNDIAÍ ATO DE AUTORIZAÇÃO: PARECER CEE.760/81-DOE.19/05/85	REGISTRO DE MATRICULA (RM) DO ALUNO 0496
		REGISTRO DO ALUNO (RA) 43.515.092-3

HISTÓRICO ESCOLAR - ENSINO FUNDAMENTAL

NOME DO	MARIANA SOARES LEME	22	SEXO
---------	----------------------------	----	------



31	MATÉRIAS	32	COMPONENTES CURRICULARES	1ºS	2ºS	3ºS	4ºS	5ºS	6ºS	7ºS	8ºS
				P A R T E C O M U M	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	8,5	8,5	8,5	9,5	7,5
ESTUDOS SOCIAIS	9,5	9,5	9,5			9,5					
ESTUDOS SOCIAIS	HISTÓRIA						9,1	8,0	8,3	PS	
	GEOGRAFIA						8,6	8,6	9,2	PS	
CIÊNCIAS	CIÊNCIAS/PR.SAÚDE	10,0	9,0		9,5	10,0					
	CIENC.FIS.BIO/PR.SAÚDE						9,6	9,6			
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	9,5	9,5		9,5	9,0	9,5	9,6	9,0	PS	
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA(INGLÊS)							9,1	8,5			
LÍNGUA PORTUGUESA										7,5	PS
CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS										9,2	

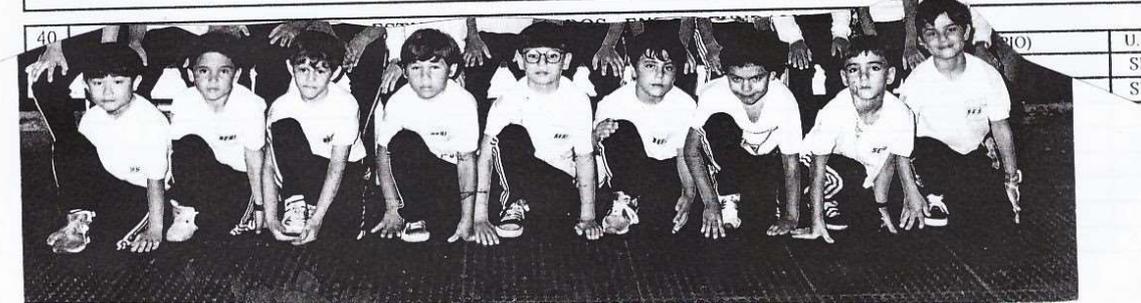


EDUCAÇÃO FÍSICA	9,5	10,0	9,5	10,0	7,8	7,8	8,1	PS
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	9,5	10,0	9,5	10,0	7,7	7,8	8,6	PS
PARTE COMUM - TOTAL DA CARGA HORÁRIA					828	828		

ÁREA ECONÔMICA SECUNDÁRIA								
CERAMICA					8,6			
CONST.CIVIL/MANUT.PREDIAL						8,5		



PARTE DIVERSIFICADA - TOTAL DA CARGA HORÁRIA						108	108	
34 CARGA HORÁRIA TOTAL DA SÉRIE	820	820	800	800	936	936	932	



40								
								U.F.
								SP
								SP

AP100
AP101

AP102
AP103
AP104
AP106
AP110

AP200
AP202
AP203
AP204
AP206
AP207

AP210

AP733
AP734
EL769

AP632
AP801

AP834

EL879

AP764

AP861

ao mesmo tempo que me toco,
me sinto. Ao mesmo tempo que
vejo sou visto. Vivo no mundo e
ele me habita. Eu observo a
montanha e as árvores ou são
elas que me observam?

Meu desejo não é transpassar o
universo, quero que ele me
transpasse.

o artista torna visível

"O corpo é para a alma o seu
espaço natal e a matriz
de todo o outro espaço
existente." M. Ponty

meu corpo é a matriz de tudo
que faço, meu atelier

Código	Nom
14 EL202	Estrutura damental
15 AP302	Estética
AP303	Pintura I
AP304	Desenho A
AP310	Folclore I
AP518	Cerâmica
AP610	Tópicos Er IV
EL300	Psicologia
ML102	Linguagem
MU120	Coral I
5 AC616	Indumentár
AP403	Pintura IV
AP404	Desenho Ar
AP414	Evolução c
AP415	Escultura
AP618	Cerâmica I
EL425	Psicologia Aplicada a
LA113	Francês I
LA116	Hebraico I
6 AC514	Cenografia
AP309	Iniciação
AP515	Escultura
AP520	Gravura I
AP525	Arte no Sê
LA216	Hebraico I
6 AP618	Cerâmica II
AP620	Gravura II
AP625	História d
EL511	Psicologia
EL683	Escola e Ci
7 AC360	Tópicos em
AP340	Ateliê Expe
AP725	História de



CERTIFICADO, para os devidos fins, que o interessado concluiu em 07/12/2007
o curso de graduação acima especificado.
O presente certificado será substituído, oportunamente, pelo competente
Diploma Registrado.

“Se tudo estivesse destruído, teríamos atingido assim o ponto de partida de uma nova evolução possível. Mas ainda não estamos lá. O Caminho que nos conduziu até aqui desapareceu e, com ele, também todas as perspectivas de futuro que eram comuns até o presente. Só vemos agora uma longa queda sem esperança. Olhe pela janela, você verá como vai o mundo. Para onde correm as pessoas? O que querem? Não diferenciamos mais o encadeamento das coisas que lhes daria um sentido suprapessoal. A despeito do rumor geral, cada um está mudo e isolado em si mesmo. O encaixe dos valores do mundo e dos valores do eu já não funciona convenientemente. Não vivemos num mundo destruído, vivemos num mundo transtornado. Tu do rachar e estalar como no equipamento de um veleiro destruído. A miséria não passa da manifestação superficial de uma aflição muito mais profunda.”

“A verdade está na prece. A arte e a prece são mãos estendidas na obscuridade. Mendigamos para fazer doação de nós mesmos.”

Franz Kafka.

O PROCESSO

Baseado na obra de Franz Kafka.



- (A) transformar a passividade dos espectadores em atividade política é a única função dos artistas.
- (B) se o teatro transformasse o ignorante em espectador instruído ele seria fundamental.
- (C) é preciso reconhecer que cada espectador já é agente de sua própria história.
- (D) a noção de espectador emancipado considera que os atores ensinam modelos e histórias corretas.

Aprendiz: **MARIANA SOARES LEME**
 Matrícula: **14CE87AZ**

Curso: **CENOGRAFIA E FIGURINO**
 Coordenadores: **JC SERRONI**
 Ingresso no Curso: **1º Semestre de 2014** Término do Curso: **1º Semestre de 2016**
 Carga horária total do curso: **1.920h** Carga horária total cursada: **1524h**

CAIXA CÊNICA ITALIANA

HISTÓRICO ESCOLAR

SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS
RELAÇÃO DE DOCUMENTOS - EDITAL 002/2008
CARGO: PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA PEB III-ARTES - ANOS INICIAIS/FINAIS

ORIGINAIS	XEROX
<ul style="list-style-type: none"> OK • Carteira de Trabalho e Previdência Social; • Comprovante de endereço com o CEP; • Título de Eleitor com o (s) comprovante(s) de votação da última eleição ou Título de Eleitor com Certidão de quitação eleitoral, emitida pelo site do Tribunal Regional Eleitoral; (www.tre-sp.gov.br); OK • Carteira de Identidade (R.G.) OK • C.P.F. / C.I.C.; • Certificado de Reservista; OK • Comprovante de PIS ou PASEP;; OK • 1 foto 3x4 recente; • Diploma e Histórico de Licenciatura Plena em Educação Artística OU Licenciatura Plena em Artes OK • Anexo (Registro de Aulas Atribuídas) • Declaração contendo a carga horária semanal (inclusive HTPC ou TD) e horário de entrada e saída, caso leccione em outra escola pública; • Carteira de vacinação dos filhos menores de 18(dezoito) anos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Certidão de Nascimento (quando for solteiro); • Certidão de Casamento (quando for casado); • Comprovante de endereço com o CEP; • Título de Eleitor com o (s) comprovante(s) de votação da última eleição; • Carteira de Identidade (R.G.) • C.P.F. / C.I.C.; • Certificado de Reservista ; • Comprovante de PIS ou PASEP; (frente e verso); • Carteira de vacinação dos filhos menores de 18(dezoito) anos; • Certidão de nascimento dos filhos menores de 18(dezoito) anos; • Diploma e Histórico de Licenciatura Plena em Educação Artística Licenciatura Plena em Artes • Anexo (Registro de Aulas Atribuídas)

sumar

Lom

Lom

Lom

mm

- **Atestado de Antecedentes Criminais da Polícia Federal** (pode ser obtido junto ao site www.dpf.gov.br);
- **Atestado de Antecedentes Criminais da Polícia Estadual**, do estado onde tenha residido nos últimos 5 anos. Para os residentes no Estado de São Paulo, o documento pode ser obtido junto ao site www.ssp.sp.gov.br . Para portadores de RG de outros Estados e que residam em São Paulo requerer pessoalmente nos Postos do Poupatempo.
- **Certidão de Distribuição dos Foros Cíveis, Fiscais, Criminais e dos Juizados Especiais Federais Criminais Adjuntos** (pode ser obtido junto ao site www.if.jus.br);
- **Certidão de Distribuição dos Foros Cíveis, Fiscais, Criminais e dos Juizados Especiais Estaduais Criminais Adjuntos** ATENTE PARA O FATO DE QUE SÃO 2 (DUAS) CERTIDÕES.
- Para os residentes em Campinas, o documento deve ser obtido junto ao Fórum do Município de Campinas, que fica na Rua Francisco Xavier de Arruda Camargo, 300 - Jardim Santana. Telefone: 3756-3710. **Obs: o prazo para obtenção destes documentos é de 5 dias).**

INFORMAÇÕES SOBRE A POSSE

Após a realização de todos os exames médicos, estando APTO, o (a) candidato (a) deverá aguardar a publicação da nomeação no Diário Oficial do Município e agendar a data para entrega da documentação necessária para posse no prazo de 15 dias corridos a contar da data de Nomeação nos telefones (19) 2116-0548 ou 2116-0156 com a Sra. Edi.

2 - Dúvidas sobre a documentação, o candidato deverá ligar para os Telefones (19) 2116-0539 ou 2116-0329 - Setor de Registros.

3 - Para os ATESTADOS e CERTIDÕES não serão aceitos PROTOCOLOS.

4-ATENÇÃO!!! AS CERTIDÕES CÍVEIS E FISCAIS SÃO 3 (TRES) , 01 FEDERAL E DUAS ESTADUAIS

2ª andada
bulcão
14,00
ferrão

12:30
05

18h00

18h00

REUNIÃO DE ESCOLHA DE VAGAS: / /

2116 0543
matia

Dia 7 segunda
14h

...se as recomendações dos Membros da CIPA e de
... e chefes.

... no trabalho predisponham a aci-
... de desistência.

... sempre os ensinamentos contidos nos
... de prevenção de acidentes.
... e seu uniforme de trabalho, compidas não
... sempre as guardas protetoras das máqui-
... e lugares.

... quina quando tiver que consertá-la ou
... a trabalhar protegido contra os acidentes.
... os de proteção adequados a seu serviço,
... mesmo dos extintores e demais dispositi-
... no fogo existentes em seu local de traba-
... ter necessariamente de usá-los algum dia.

... você também está obrigado a usá-los, para prevenir aci-
... dentes e evitar as doenças profissionais.
... Mostre ao seu novo companheiro os perigos que o
... cercam no trabalho.

... Cada acidente é uma lição que deve ser apreciada,
... para que outros desgracés
... não se repitam. Portanto, estas que é preciso ser
... responsável para evitar a sua morte.

... co adequado. Não deixe que "amendigos" e "arrastões"
... concorram para o agravamento de sua lesão.

... de distribuição.

... Procure o primeiro médico imediato, se você for viti-
... ma de um acidente, mesmo que não tenha
... danos.

... mas não respirem ninguém, mas você deve

**MI
CART
EIR**

NIS

RIO

E TR

Número 039732

Maryama Soares

ASSINATURA DO

**DO
AB**

0

**TRA
ALHO**

**BA
E**

29

**LE
PRE**

EMPRESA

INCIA

SOCIAL

SP

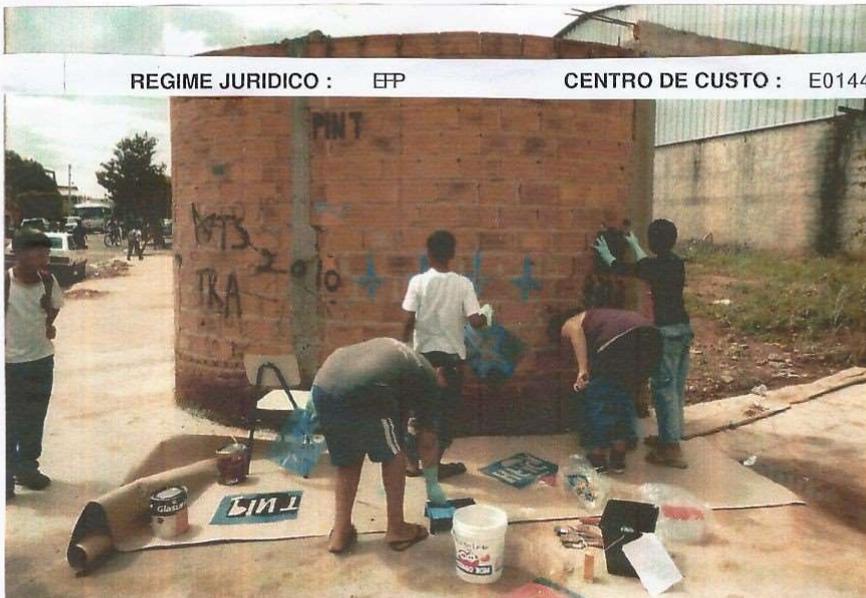
LEGACIA DO RJ
JUNDIAI

GUIA DE INSPEÇÃO
(Conclusão Pericial)

COORDENADORIA SETORIAL DE PERÍCIA MÉDICA

REGIME JURIDICO : EFP

CENTRO DE CUSTO : E0144



A escola definitivamente era um lugar sombrio para mim.
 Os muros não me deixaram enxergar a paisagem, eu tinha dificuldade em me relacionar com as pessoas.
 Buscávamos muros fora da escola.
 Ali nos encontrávamos.



ATESTADO MÉDICO

A concessão da licença para tratamento de saúde ou para

À pedido do(a) Sr.(a) *Moriana Jesus Leme*



Nikitá...
 Escrevo esse poema para
 Falar sobre sua etnia
 Juntos planejamos sua visita
 Tudo que fizemos é para você...
 E para melhor te conhecer
 Pra aprender sobre sua tribo
 e melhor vou falar contigo
 Escrevo esse poema com agradecimento
 com esse poema eu avisei.

Declaro que **MARIANA SOARES LEME**, nascida aos 11 de outubro de 1984, natural de Jundi Paulo, RG. 43.515.092-3, é aluno regularmente matriculado no 4º ciclo Técnico em **SANEAMENTO**

DECLARO, PARA OS DEVIDOS FINS, QUE **MARIANA SOARES LEME** INSCRITO(A) NO CONCURSO VESTIBULAR SOB O NÚMERO DE INSCRIÇÃO 041189703, COMPARECEU NO DIA 01/03/2004 NESTA UNIVERSIDADE PARA C FIRMAR MATRICULA NO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Declaramos que Mariana Soares Leme participou da Mesa Redonda "Encontros do Laborarte – O palhaço, a dançarina promovida pelo Laboratório de Estudos sobre Ensino de Arte, Certificamos que **MARIANA SOARES LEME** participou da ação artística **Ronda: 2ª maratona de desenho – O LUGAR DE CADA UM**, promovida pelo grupo a matilha, no dia 30 de agosto de 2007. Declaramos para os devidos fins que a ex-aluna Mariana Soares Leme participou da produção de espetáculos teatrais dentro do Departamento de Artes Cênicas da Unicamp Certificamos que Melhor Figurino Mariana Leme Cia. Teatro do Berro Válido até 2007 13º Festival Nacional Curta Teatro de Sorocaba

CERTIFICADO Projeto: **A GEOGRAFIA DA PALAVRA** FUNARTE: 2008 A Prefeitura de Hortolândia, por meio da Secretaria de Cultura, certifica que **MARIANA SOARES LEME** ministrou a componente curricular **Caracterização e Indumentária**, integrante do curso de Arte Dramática, realizado no Centro Cultural Escola de Artes "Augusto Boal" Certificamos que Mariana Soares Leme sob o RG número 43.515.092-3, finalizou os 4 módulos do curso de CENOGRAFIA E FIGURIN

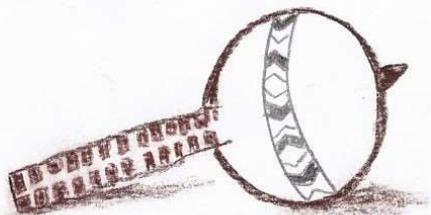
em 08 de julho de 2016, de acordo com o Histórico Escolar Declaro que Mariana Soares Leme - Professora de Arte (Campinas - SP) participou do 1º Encontro de Teatro de Bonecos Mamulengos, organizado pelo Ponto de Cultura CPT Centro de Pesquisa de Teatro de Bonecos, Certifico que Mariana Soares Leme participou do III CICLO DE SEMINÁRIOS DE REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS na EMEF Padre José Narciso Vieira Ehrenberg, na qualidade de expositor(a) do trabalho intitulado: "Projeto pintura na fachada" Certificamos que **MARIANA SOARES LEME** proferiu a Palestra "Relato Sobre o Projeto "Pintura na Fachada" Idealizado por uma Professora/Artista e seus Desdobramentos Reflexivos participou da Conferência Lúdica Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Campinas com TEMA: "CONSTRUINDO DIRETRIZES DA POLÍTICA E DO PLANO DECENAL", ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Certificamos

que **MARIANA SOARES LEME** participou do "Seminário Educar para a Igualdade Racial 10 Anos da Lei 10.639/03: Avanços, Resistências e Perspectivas" promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas Certificamos que Mariana Soares frequentou o curso

Linguística e Indigenismo (correspondente à

disciplina AM068), realizado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da

UNICAMP, no primeiro semestre de 2017



Acordei e percebi que meu irmão não estava em casa e disse pra minha mãe:

- Não sei onde ele está. (eu)

- Ele foi pra escola. (minha mãe)

la buscá-lo com minha mãe, eram muitas crianças e muito barulho, eu não entendia o que ele ia fazer lá e o porquê eu não podia estar com ele.

...

Experimentei o uniforme na loja e encapamos todos os cadernos com um plástico fedorento, o durex e a borracha também tinham um cheiro estranho.

- Tá vendo aquela moça, ela é sua professora, você tem que obedecer ela. (minha mãe)

...

Estávamos na fila que era ao lado do balcão onde serviam a merenda, passávamos ao lado do berçário, subíamos uma escada e estávamos na nossa sala de aula, mesas redondas e quadradas que cabiam de 4 a 6 crianças. Eles conversavam como se já conhecessem e eu não sabia ao certo o que estava fazendo ali.

...

Diziam que eu estudava numa escola forte, então eu acreditava que era uma coisa boa, achava estranho minha mãe me deixar ali e tinha medo que ela me esquecesse. Minha professora disse para minha mãe que eu estava com dificuldade, mas que poderia ser apenas uma fase. Gostávamos do parque, da caixa de areia e do pé de amora, era um lugar imenso.

...

Eu não gostava de ganhar a estrelinha do bom comportamento no final do dia, porque os colegas me olhavam, eu a guardava na mochila, estrelinha de cetim no alfinete de segurança, que era pra colocar na blusa, a professora me perguntava o porquê, mas eu não respondia.

...

Gostava de conversar com todos meus colegas, mas algumas meninas me diziam que eu tinha que escolher com quem fazer amizade, eu não entendia.

...

Parecia uma convenção ter uma melhor amiga, então cada ano, cada turma que se formava eu tentava ter uma melhor amiga.

...

Quando eu quis dançar quadrilha na festa junina, a professora estava fazendo um levantamento de quem queria participar, mas só o Vinícius queria e os colegas riram, uma amiga me alertou que eu teria que dançar com ele, eu dancei mesmo assim.

Minha professora de geografia perguntou se eu era irmã do João, eu disse que sim.

- Ele me disse que você estuda muito. (professora de geografia)

Eu disse sim e ela retornou:

- Você será uma profissional competente, só não seja professora. (professora de geografia)

...

Vou para ensino médio, voltarei a estudar na mesma escola que meu irmão. Ele me disse que eu tinha que fazer teatro, que havia curso de teatro na escola, eu disse que não, que não tinha nada a ver comigo.

Descalça e com uma vassoura na mão, limpando o chão do anfiteatro na sexta a tarde, colocava a 'rouba de bater' fazíamos a roda no chão pra conversar e passávamos algumas horas fazendo exercícios teatrais, experimentando uma certa liberdade, que não havia existido até então.

Sentávamos e deitávamos no chão e isso não era um problema, gritávamos e isso não era um problema, no final todos estavam suados, sujos, esbaforidos e isso não era um problema. Na minha vida passou a existir a sexta a tarde e o resto dos dias.

Eu me perguntava o porquê esses momentos eram tão importantes.

...

Queria que o sinal da escola fosse tão bom quanto o do teatro.

...

Após finalizar curso técnico acreditava que em breve estaria trabalhando e ganhando meu dinheiro.

Um primo mais velho perguntou se eu estava estudando para o vestibular, rapidamente respondi que não, ele estranhou, e questionou o motivo, eu disse que não era pra mim, era algo muito difícil.

Então Gustavo fez a pergunta fundamental:

- Você gosta de estudar?

...

Acordava cedo e caminhava por uma hora aproximadamente até o local de onde saía o fretado Jundiaí-Unicamp, queria muito continuar no curso de teatro, precisava economizar.

Era uma emoção todos os dias ver o amanhecer, o fretado entrava pela parte mais alta da Unicamp, eu via todo o campus de uma única vez, aquela paisagem me pertencia, e eu a ela.

...

Achava que me tornaria uma artista cheia de habilidades técnicas. Passei a fazer meus próprios caderninhos de desenho que usava nas aulas de desenho, em casa e pelos lugares. Para mim a arte é um outro espaço, um lugar onde não explicamos e não falamos.

...

Habituada com o silêncio da madrugada, desenhava, me olhava no espelho, o autorretrato. Percebi os pelos do braço da professora arrepiados ao ver o desenho da noite anterior, ela abriu o estojo e me deu seu lápis 9H, o mais duro da escala. Fui para casa

pensando sobre o poder da arte tocar as pessoas. Será que eu conseguiria manter esse tipo de relação com a arte? Com o mundo? Fiquei meses sem desenhar.

...

Aquilo que me interessa na arte: sensibilidade, experiência, criação, nem dom, nem habilidade, relações a serem vividas, talvez percepções sobre si mesmo.

Assim que eu entrei na sala de aula, um estudante se levantou e começou a cochichar no ouvido de dois colegas. Um deles chutou a barriga de uma colega que havia acabado de fazer uma cirurgia, ela levantou uma cadeira e jogou na direção dele, eles tinham 8 anos.

...

No samba de bumbo, Mestre Alceu carrega o legado na zabumba, na doçura e na dança da Sinhá, na mandinga do Crispim Menino Levado, do chamado da capoeira, as culturas populares apontavam outros caminhos a serem conhecidos e refletidos, estar perto deles era me sentir amparada na sala de aula.

...

Pela primeira vez estava frente a frente com um indígena. Disse que era professora de arte e trabalhava a temática indígena na escola, ele me respondeu dizendo que não concorda com o trabalho que é realizado nas escolas, ou pelo menos, na maioria das escolas.

- Não queremos mais os não-indígenas falando por nós, precisamos ocupar os espaços na sociedade.

...

Quando deixaremos de ver o indígena como o 'outro'?

2. Arquivos pessoais enquanto possibilidade para a construção de um memorial

Rememorar lembranças que me constituem, entrar em contato com o que achava que já tinha sido, mas na verdade ainda está sendo, em mim, escolhas, caminhos, lutas e conflitos, (re)encontros que ecoam ao tocar fotografias, documentos, objetos ou anotações. Algumas memórias quero agarrar como um pedaço de pão quando estou com fome, já outras queria que se desmanchassem para não mais existirem, é como um pulsar sem controle, eu escolho as minhas memórias? Elas acontecem.

Apresento na construção acima fragmentos narrativos de memórias, por imagens e palavras. Encontrar cada foto, documento ou lembrança é (re)viver experiências. Mas a você, leitor, seria uma maneira de mostrá-las, às experiências, como algo retirado de meu corpo e transformado em Memorial de um *eu* nada ou pouco abstrato dessa pesquisa, um sujeito não neutro.

Minhas palavras nunca terão a intenção de ser fronteiras limitando a experiência. Busco na construção de meu memorial de formação trazer indícios nucleares do movimento, fugir da linearidade do pensamento cartesiano. Palavras como limiares, abertas como alegorias, e não como símbolos (MATOS, 1990); palavras que procuram por sentidos, para que o leitor se sinta tocado. Percebendo-se parte dessa conversa, este texto poderá, talvez, ser nosso encontro limiar e telepático, imagens do filósofo Walter Benjamin (1985) para os diálogos entre sujeitos mediados pela palavra escrita, na leitura concebida como percepção atravessada pelas experiências e memórias dos leitores.

Assim, proponho um modo singular de me colocar no memorial, partindo de meu arquivo pessoal, com seus documentos escolares, certificados e anotações pessoais. Ao fazê-lo, apresento uma breve narrativa de mim mesma para iniciar este diálogo, buscando uma forma de comunicação que coloque o leitor frente a frente com minhas memórias, sem os contornos elaborados nas explicações. Segundo Benjamin (1985), metade da arte narrativa está em evitar explicações. Para este memorial, procurei mergulhar na experiência, na relação com os documentos, até emergirem as memórias, transliteradas em forma de colagens e palavras.

Walter Benjamin, citando Paul Valéry (1985, p. 220-221), me fez lembrar de meu professor de pintura, Tuneu, que citava Valéry, ao falar sobre a relação entre a alma, a mão e o olhar, os processos artesanais de construção de conhecimento. Lembrei-me também da

importância de quando eu entendi que eu poderia ser eu mesma no desenho, que ali havia um espaço de acolhimento, que, justamente eu me olhando no espelho (passei anos fazendo autorretrato), poderia ser conduzida a perceber a minha alma, através da mão segurando o lápis. Nessa tríade tão interessante, em que é difícil dizer quem está conduzindo, se a mão, o olhar ou a alma, percebemos a narrativa que se está construindo a partir dessas relações. Então tento experimentar neste memorial o retorno dessa Mariana que se permitiu “ser artista”, essa sensibilidade que é tão essencial no campo das artes: tomar um espaço para também fazer parte desta pesquisa. Surpreendentemente, o conhecimento científico, esse lugar aparentemente duro, talvez me permita mostrar meu traço solto, um lugar onde o conhecimento é construído na relação entre os sujeitos da experiência, uma relação entre a arte, a educação e a pesquisa, como nos propõe Galzerani (2013a).

A sala de aula não é um lugar confortável para mim, o sentimento de perplexidade diante de tantas dúvidas, erros e incertezas me acompanham, construindo o trabalho docente.

[...] pensarei que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons e todas as coisas exteriores que vemos são apenas ilusões e enganos de que [o gênio maligno] se serve para surpreender minha credulidade. Considerar-me-ei a mim mesmo absolutamente desprovido de mãos, de olhos, de carne, de sangue, desprovido de quaisquer sentidos (DESCARTES, 1973, p. 96).

O desejo de Descartes de encontrar um conhecimento preciso e “verdadeiro” o fez pedir para abandonarmos as sensibilidades enquanto lugar do engano, do erro, da ilusão. Mesmo toda a ciência produzida “apartada” do corpo ainda tem suas questões não respondidas, suas dúvidas, erros e ilusões. Já as sensibilidades, material bruto da arte e, no meu caso, também da educação, me faz questionar o direcionamento de Descartes. Talvez o fato de essa discordância sobre o que consideramos fundamental estar presente na construção de conhecimento tenha uma mesma origem: a de que o mundo é um lugar cheio de incertezas, e por esse mesmo motivo nos encantamos, nos sentimos instigados a continuar.

Eu nunca tenho certeza se o que eu fiz naquela aula foi o suficiente, se a aula seguiu conforme o planejamento, mas com certeza foi o possível e, tentando me equilibrar nesse fio tão sutil, vamos experimentando as possibilidades. Vejo-me neste momento uma mistura de Mariana criança, uma professora, uma mulher, uma tentativa de me formar pesquisadora, o resgate de uma artista esquecida no tempo, uma pessoa. E, nessa mistura, caminharei, na minha singularidade, carregando todos os coletivos que me atravessaram. Não estou só.

Nessa pesquisa, ponho-me em diálogo com as escrituras de um filósofo judeu que viveu entre guerras, Walter Benjamin, descrevendo o que poderia ser, se não o é, a verdadeira tarefa

de um(a) professor(a): “Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria da experiência – a sua e a dos outros –, transformando-a num produto sólido, útil e único?” (BENJAMIN, 1985, p. 221). Neste momento, penso que a matéria principal do(a) professor(a) seja a própria vida humana, trabalhada na experiência e em constante transformação nas relações que se dão no coletivo.

Encarando este lugar, o da pesquisa, como um mergulho de infinitas possibilidades, sem soltar a mão daquele que em muitos momentos pensou que a arte de narrar estaria em vias de extinção, Benjamin, coloco-me à disposição desse caminhar, meu tempo, concentração, dúvidas, diálogos, sensibilidades, ao buscar trazer um pouco da experiência de estar no “labirinto” ou “floresta” (MATOS, 1990), colocada enquanto metáfora do conhecimento pela experiência. Estarei me deslocando e procurando pelas dobras do tempo, situações do passado presente. E de modo algum serão conclusões. Provavelmente, algumas explicações ou descrições, pautadas na experiência entre o olhar, a mão e a alma, construindo memórias. Ao contrário da claridade iluminista, que constrói cidades geometricamente organizadas, a partir de pensamentos cartesianos, busquei tatear e sentir os labirínticos caminhos subterrâneos das cidades inacabadas, trazer para a pesquisa minha trajetória singular na relação com os outros, com os coletivos, com as culturas, os sujeitos da pesquisa.

Quando um sonhador de devaneios afastou todas as “preocupações” que atravancavam a vida cotidiana, quando se apartou da inquietação alheia, quando é realmente o *autor da sua solidão*, quando enfim, pode contemplar, sem contar as horas, um belo aspecto do universo, sente, esse sonhador, um ser que se abre nele (BACHELARD, 1988, p. 165).

Esse *sonhador do mundo*, que se aparta do tempo e do espaço para sentir abrirem-se aspectos do universo, este sonhador que me guiou em momentos necessários para mergulhar na experiência da criação artística, que está em mim enquanto artista, ao longo de processos de construção poética, encontra agora com o *narrador*.

De repente ele se faz sonhador do mundo. Abre-se para o mundo e o mundo se abre para ele. Nunca tivemos visto bem o mundo se não tivermos sonhado aquilo que víamos. Num devaneio de solidão, que aumenta a solidão do sonhador, duas profundezas se conjugam, repercutem-se em ecos que vão da profundidade do ser do mundo e uma profundidade do ser do sonhador. O tempo já não tem ontem nem amanhã (Idem, ibidem).

Então, eu sonho com outros mundos possíveis, ou mundos que coexistam, para poder vivê-los entre o mergulho no devaneio da solidão, na profundidade onde não há o ontem nem o

amanhã. Em seguida, desperto do sonho para viver o oposto, a coletividade da vida cotidiana, das preocupações e inquietações que constituem minha caminhada, de um presente carregado de passado, em que o tempo faz-se onipresente, uma dialética traçada por meio das sensibilidades. A criança, a artista, a professora, a narradora, a pesquisadora, a Mariana.

O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais. Em suma, independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos (BENJAMIN, 1985, p. 214).

Apesar da singularidade das experiências trazidas aqui em forma de fragmentos, em cada palavra ou imagem que trago há uma relação indissociável com os muitos outros, com os projetos de sociedade que insistimos em construir. Meus ancestrais, os que estão por vir, pessoas do meu convívio que formaram e formam meus gestos, pensamentos e sentimentos perante o mundo e estão comigo neste *agora*², no momento desta escrita. Escolher ir ao encontro de meus arquivos pessoais enquanto experiência para a construção de fragmentos narrativos colocou-me em um espaço criativo a partir da minha sensibilidade com os documentos, aquilo que deles faziam surgir em mim e que naquele momento eu percebi como significativo, transformando-os em colagens e palavras.

[...] uma formação aberta à experiência e à descoberta deve ser uma formação criativa, mobilizadora da capacidade autopoiética dos humanos [...] uma dupla entre pesquisa e formação para produzir saberes no vivo, saberes que sejam constitutivos e ou aprofundados no curso da rota, isto é, em no curso dessa nova exploração de nossas possibilidades as quais nos convida ao projeto de deslocamento de nossas dificuldades socioeconômicas e socioculturais atuais (JOSSO, 1994, p. 72).

Ao mesmo tempo em que me percebo (re)significando minhas escolhas profissionais, enquanto artista, professora e almejando a pesquisadora acolho momentos que pensei estivessem no passado, em um lugar distante. Nesse (re)encontro, me parecem mais vivos em mim do que antes. As escolhas que me constituem se aprofundam neste movimento.

Deparei-me neste percurso com questionamentos do professor Nóvoa (1992), que me mobilizaram sobre meu papel social enquanto professora: Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? Poderia trazer justificativas, buscar o “porquê” para a pergunta de Nóvoa. Mas meu interesse está na

² Benjamin elabora a noção de tempo concebendo o presente como um momento constituído no encontro entre passado, presente e futuro.

mobilização que a pergunta gera, nos movimentos internos que fazem com que eu me perceba sendo professora, me desenvolvendo enquanto uma pessoa no mundo e exercendo as escolhas que faço, aprendendo a ser pesquisadora. De acordo com Bragança (2018), “caminhos que, sem abrir mão da rigorosidade metódica e da consistência, trazem os sujeitos com suas vozes e histórias e também os cotidianos formativos escolares e não escolares, reinventando modos de *viver narrar pesquisar formar*”.

Desejo neste memorial apresentar o que me pertence, em minhas passagens enquanto alguém que pretende colocar sua sensibilidade à disposição dos acasos e desvios próprios do colocar-se na pesquisa. Há também uma pretensão de tornar visível o invisível e, nesse movimento, trazer à superfície um pouco do meu ateliê, meu corpo, meu olhar.

3. Os documentos e a escrita de si

Adriana Carvalho Koyama

Professora e artista, Mariana explorou, na escrita de sua dissertação, uma experiência de produção de um memorial de formação de sonho: sonhadoras de devaneios, vamos, nós duas, tateando *outras* possibilidades de escrita de si que movimentem a racionalidade técnica tão presente nas reflexões da educação e a concepção de tempo e de história que subjaz a tais reflexões.

Para fazê-lo Mariana percorreu, com a desenvoltura de sua formação em artes visuais, os limiares da linguagem visual e escrita, acolhendo o convite que nos faz Benjamin em suas próprias buscas relativas à linguagem e à memória. Os frutos dessa experiência nos trazem mônadas de experiências, em que percebemos, alegóricas, imagens de um passado em que a concepção de sujeito se amplia e se modifica, desfazendo-se uma concepção individualista e afirmando-se “a precaução do sujeito que pode exigir que o seu eu o represente não o venda” (Benjamin, apud GAGNEBIN, 1999, p. 74), inspirada nas produções autobiográficas benjaminianas (BENJAMIN, 1987; GAGNEBIN, 1999; GALZERANI, 2002. 2013b). Nesse ensaio poético, Mariana ousou, como Proust, “entregar-se, pelo viés da memória involuntária, à dinâmica imprevisível do lembrar, dinâmica que submete a soberania do sujeito consciente à prova temível da perda, da dispersão, do esquecimento” (GALZERANI, 2002,p. 63). Ao fazê-lo, a pesquisadora nos apresenta uma imagem de sujeito que, para além das identidades *mesmidades*, produz-se com identidades *ipseidades*, nas palavras de Paul Ricoeur (1988).

Em sua obra, Benjamin reflete sobre a irreversibilidade do universo urbano industrial moderno e o desaparecimento dos espaços de construção coletiva de experiência, de saberes, memórias e suas significações, que por milênios foram produzidas e circularam em forma narrativa. Ao fazê-lo, o filósofo interroga a potencialidade de criação de experiências, saberes, memórias e suas significações no próprio coração da modernidade, investigando tais possibilidades nas produções artísticas. Contra a estetização da política produzida pelos fascismos, pela estética da guerra, pela propaganda e sua hegemonia nos meios de comunicação de massas, o filósofo propõe, em diálogo com as vanguardas artísticas da primeira metade do século XX, politizar a estética. Isto é, ensaiar e refletir sobre as potencialidades da produção de conhecimentos a partir de uma racionalidade estética, no enfrentamento dos tempos sombrios produzidos pela modernidade capitalista, visando à criação de outros futuros (KOYAMA, 2018). Apropriando-se dessa busca do filósofo, Mariana ensaia *outras* possibilidades de leitura dos documentos de seu acervo pessoal, afirmando a significação desse acervo como experiência sensível, que amplia de forma densa e singular a inquieta busca que venho fazendo, de como favorecer experiências de produção de conhecimentos históricos educacionais que fortaleçam os sujeitos no diálogo com outros e com dinâmicas sociais mais amplas. Nessa busca teórica e metodológica, convidamos os leitores à reflexão sobre as experiências dos sujeitos, professores e estudantes, em contextos de leitura e significação de documentos de arquivo que valorizem sua apropriação singular dos registros documentais, na ressignificação do presente, em diálogo com tais registros.

Como realizar a busca por outra experiência de tempo, a contrapelo da expansão incessante do presente e de *Cronos*, que tudo devora? Como trazer aos espaços da escola outras memórias, que não se confundem com narrativas de celebração do passado, mas que trazem consigo questões vitais do presente? Celebrações que têm como mediadores, muitas vezes, acervos documentais (KOYAMA, 2018).

Se no trabalho que apresentei no Simpósio Arquivos & Educação de 2017 (KOYAMA, 2018), procurava encontrar formas de abordagem do patrimônio documental em que as memórias e questões singulares formuladas por professores e estudantes fossem consideradas, em conexão com as dinâmicas sociais mais amplas, historicamente situadas, na apresentação de Mariana Soares para o Simpósio Arquivos & Educação de 2018 encontro um ensaio em que esse sonho se apresenta em sua materialidade, por meio da qual convidamos à contemplação de outras formas de construção de memoriais de formação, nas trilhas da artista e dos autores com quem dialogamos nessa jornada.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I. **Magia e técnica, arte e política**. SP, Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter . Obras escolhidas II. **Rua de Mão Única**. SP, Brasiliense, 1987.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

DESCARTES, René. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de história e geografia: disciplina acadêmica e educação das sensibilidades in **ANTITESSES**, vol. 6, n 12, p 126 a 147, jul/ dez 2013a.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencias y educación**., v. 1, p. 53, 2013b.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In FARIA Ana G. de, et alii (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Convergências e interdisciplinaridade da investigação e formação**. In: COLÓQUIO ESTADO ACTUAL DA INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO, 1994. Porto. **Actas...**Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências e Educação, Afrontamento, 1994, p. 69-84.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Lembranças, Esquecimentos e Narrativas: questões incômodas sobre história e memória na educação e nos arquivos. In: Adriana Carvalho Koyama; Ivana Denise Parrela. (Org.). **Arquivos, Arte & Educação: diálogos nas fronteiras do conhecimento**. 1ed. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, UFMG, 2018, v. 1, p. 11-25.

MATOS, Olgária C. F. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, Adauto (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; [Rio de Janeiro]: Funarte, 1990.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

RICOEUR, Paul. L'identité narrative, in **Revue Esprit**, jul./ago.1988,n.7/8, pp.295-304.

5

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO: a catalogação de um acervo

PEDRON, Denise Araújo

CARVALHO, Tereza Bruzzi de

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Teatro Universitário.
Universidade Federal de Minas Gerais
Pampulha
31270901 - Belo Horizonte, MG – Brasil
email:dpedron@ufmg.br

² Universidade Federal de Minas Gerais, Teatro Universitário.
Universidade Federal de Minas Gerais
Pampulha
31270901 - Belo Horizonte, MG – Brasil
email:tbruzzi@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho desenvolve uma reflexão a partir do inventário do acervo de figurinos do Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais (TU/UFMG), realizado em 2017. Aborda a complexidade de catalogação e a natureza ambígua da instituição em seus diversos aspectos: necessidade de organização *versus* enrijecimento; escola de teatro *versus* grupo de teatro e autonomia *versus* lugar institucional. A partir dessas contradições, podem ser feitas várias análises, a partir das referências propostas. Especificamente, pretende-se desenvolver o conceito de lugar de memória de Pierre Nora, apresentado no texto *Entre Memória e História: A problemática dos lugares* (1993), afim de discutir a noção de classificação e a relação entre História e Memória.

Palavras-chave: memória; acervo; inventário; figurino; teatro universitário

1. A coleção do TU e o conceito de lugar de memória

Em sua origem, o termo *coleção* significa “escolher”, “reunir”. Para Benjamim, o colecionador é aquele que transfigura as coisas, conferindo-lhes valor afetivo no lugar de uso. O ato de colecionar é uma forma de domínio do mundo, organizando sistematicamente e criando uma tensão permanente entre a ordem e a desordem. Assim, as ideias que nortearam o inventário partem do princípio de que os objetos e as roupas que hoje habitam o Teatro Universitário (TU) são coleções, as quais adquiriram valores simbólicos e afetivos ao longo dos anos. Porém, esses acervos não possuem função estática, mas estética, dentro do TU. Essa função estética é o resultado de relações criadas, significantes do corpo do ator, representado pelo seu figurino e seus objetos no espaço.

Nesse sentido, os objetos e as roupas acionam a memória. A memória é colocada aqui com respaldo em Paul Ricoer (2007), que, em seu livro *A memória, a história, o esquecimento*, considera-a como uma vontade de resgatar a força de um testemunho vivido. Em outras palavras, trata-se de registros, traços de memória da cena teatral. Por causa disso, o inventário dos figurinos traz uma dimensão afetiva.

Em seu texto *Entre História e Memória: A problemática dos lugares* (1993), Pierre Nora argumenta que, longe de serem sinônimos, história e memória opõem-se uma à outra.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, assim, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repetidas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais (NORA, 1993, p. 9).

Se a história é, nas palavras de NORA (1993), a deslegitimação do passado vivido e tem como base de estudo o processo de arquivamento e organização, enquanto a memória se constitui no resto, tentaremos, a partir de agora, entender a história do TU como discurso crítico e, ao mesmo tempo, como a cristalização da memória, uma vez que identifica e une um grupo.

2. Histórico do Teatro Universitário e seu lugar como ruína na Universidade

O Teatro Universitário (TU) originou-se como um grupo de teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1947. Em 1952, adquiriu o reconhecimento com o referido nome e assumiu seu caráter de “escola”, tornando-se um lugar de ensino e, principalmente, de criação artística coletiva. A primeira informação sobre o TU consta da ata de reunião do Conselho Universitário realizada em 1947 da então Universidade de Minas Gerais, sob a presidência do reitor Manoel Pires de Carvalho e Albuquerque, na qual se aprovou uma solicitação de verba para a montagem de um espetáculo. Em 1949, no livro *História da Universidade Federal de Minas Gerais*, encontram-se referências positivas sobre as atividades desenvolvidas pelo Teatro Universitário, que à época funcionava em sede provisória, na Rua de Janeiro, 935. Nesse tempo, segundo relatos, o TU era um grupo de teatro da Universidade de Minas Gerais.

A partir de 1952 o TU já possuía alguma documentação de seus espetáculos em seu acervo, embora esparsa. Em 1952, ocorreram os seguintes espetáculos: O jogador e a morte, A patente e Sinfonia do mar e do vento. Porém, em razão da realidade da experiência teatral, que é, em sua natureza efêmera, só aparecem nomes dos espetáculos, sem ficha técnica e fotografias. A primeira documentação de maneira um pouco mais organizada é de 1956, relativa aos espetáculos: Campbell de Kilmor, O pedido de casamento e Os dois galos.

Apenas em 1957 é que os espetáculos passariam a ser mais documentados, coincidindo com a iniciativa da Universidade de investir na infraestrutura do TU. A noção de formação de ator começou a ser de fato implementada. Reportagem do *Diário de Minas* de 1980 cita o TU como “o novo teatro universitário”. Por isso, essa data é aqui considerada como a referência inicial das atividades mais sistematizadas, com corpo discente e docente.

Os atores do TU vivenciavam a experiência do fazer teatro muito ligado às áreas da dança, da música e do cinema. Era um momento rico para o teatro mineiro, com a turma do teatro envolvida com a Universidade (TU) e com o teatro experimental (TE). Nessa época, o TU era dirigido por Carlos Kroeber, chamado afetuosamente de “Carlão”, que era visto por seus pares como excelente ator, diretor e professor. Depois, ele mudou-se para o Rio de Janeiro, onde seguiu a carreira de ator na televisão.

KROEBER EM DEZ RESPOSTAS

"Nossa Cidade", a primeira peça a ser levada pelo novo Teatro Universitario

O diretor do T. U., Carlos H. Kroeber, fala à reportagem e solicita o apoio dos estudantes à iniciativa da U.M.G. — Escolhidos os atores — Dificuldades para a montagem da peça de Thornton Wilder

Após a excelente temporada da companhia Tios-Celti-Autras, o movimento teatral se anuncia, com a reestruturação do Teatro Universitario e os primeiros passos para a encenação de "Nossa Cidade", peça de Thornton Wilder. Belo Horizonte, que só conhece bom teatro por meio de visitas esporádicas, como essa tão recente e tão na memória de todos, prepara-se para assistir a uma nova tentativa de se fazer algo sério e de importante em elementos locais, num setor sempre prejudicado pela ausência de entusiasmo e capacidade realizadora.

Entusiasmo e capacidade realizadora possui Carlos H. Kroeber, em boa hora indicado pela Retoria da Universidade de Minas Gerais para dirigir o novo Teatro Universitario. Dizemos novo porque, ao contrário do que se passou, acha-se despido de idéias convencionais, liberto de objetivos "dubios e suspeitos" — segundo a expressão de um nosso cronista — e ligado a corrente mais avançada da intelectualidade mineira, a conseguir pelo seu diretor.

Kroeber pretende dedicar-se inteiramente ao T. U., e para saber de suas iniciativas e projetos foi que mantivemos com ele rápida palestra, da qual resultaram as dez perguntas que se seguem.

— Por que escolheu "Nossa Cidade" como primeira peça a ser encenada pelo Teatro Universitario?

— Por dois motivos principais: a) A peça possui caráter moderno, é bem escrita e, também, constitui sucesso garantido, tanto publico quanto artistico.

b) Além de ganhar o Prêmio Pulitzer, em 1938, deu projeção ao grupo do "Tablado", no Rio de Janeiro, e a outras companhias teatrais que se beneficiaram igualmente de suas qualidades.

DIFICULDADES DE "NOSSA CIDADE"

— Quais as dificuldades que a peça de Wilder apresenta para a sua encenação?

— Primeiramente o numero de personagens, que é bem grande — adriado do magistério — problema para a marcação. As outras dificuldades se resumem na direção já que não há propriamente um pedicão para os outros setores. O da vestimenta, por exemplo, foi definitivamente resolvido com a minha recente viagem ao Rio, pois lá consegui os esboços para os trajes da peça. São idéias de autoria de Kalma Martinho, figurinista e atriz do "Tablado" e figurinista do Teatro Brasileiro de Comédia, premiada em 1954 pelo figurino que fez para "Nossa V. da Com. Papai".

— Qual é a sua opinião sobre Thornton Wilder, autor de "Our Town"?

— Não é nenhum gênio, mas é muito bom e muito autêntico.

— Você deve ter visto "Viagem de Gauden a Treuton", do mesmo Wilder, encenada aqui em Belo Horizonte pela Escola de Arte Dramática de São Paulo. Acredita que isso contribuirá para a "mise en-scène" que pretende adotar em "Nossa Cidade"?

— Sim, em virtude da unidade que possuem as peças de Wilder. Porém, creio que foram mais uteis os esclarecimentos que me prestaram Adolfo Celli e Claudio Corrêa e Castro, pois Celli já levou "Nossa Cidade" na Itália e Clau-



Carlos Kroeber, em companhia de João Maurício Gomes Leite, fala ao DIARIO DE MINAS sobre o novo Teatro Universitario.

— Como o Teatro Universitario você julga possível movimentar o cenário ambiente teatral de Belo Horizonte?

— Ainda que num campo restrito, como o universitario, sim. Contudo, o ideal seria um futuro teatro amador patrocinado pela U. M. G., mas para todos os interessados, universitários ou não. Os estudantes de nossas escolas superiores ainda apresentam um conceito errado sobre o teatro, espantando-se quando vão fazê-

lo, pois a coisa não é brincadeira. Ao invés de grupos, deveria haver uma concentração dos nossos movimentos teatrais em torno do Teatro do SEST (do grande realizador João Cosciatti), que tanto tem feito pelo teatro em Belo Horizonte) e do Teatro Universitario, para que fosse possível, inclusive, existir um curso de estudos teatrais, absolutamente necessário.

A ESCOLHA DOS ATORES — Quais os atores já escolhidos por você?

— J. D'Angelo, da Faculdade de Medicina (prêmio do Festival de IIEZ como melhor ator, em 1956), que viveu o Contra-Regra, figura que "apresenta" os personagens e "comenta" a ação; Firmino D'Almeida, da Faculdade de Filosofia, como Simon; Letícia Malard, da Faculdade de Filosofia, como Emily; Dêia Abrini, da Faculdade de Filosofia, como Mrs. Webb, e ainda Oneli Teixeira, João Etelvio Filho e Teresinha Alves Pereira. Esses são os atores que já possuem (Continua na 4.ª pág.)

Mesmo diante de sua relevância técnica e estética para a cidade, o TU ainda não se encontrava estruturado, ficando sempre submetido ao risco de uma má gestão. Por exemplo, em 1959, o italiano Giustino Marzano, na condição de diretor, gastou todos os recursos da instituição, colocando sua existência em perigo. Episódios idênticos ocorrem em 1959 e 1960.

Em 1961, a convite do reitor à época, Orlando Carvalho, intermediado por Sábado Magaldi, a diretora Haydée Bitencourt aceitou dirigi-lo TU, permanecendo no cargo durante 25 anos. Como ela mesma declarou, tudo antes de 1961 é a pré-história do que viria a ser o TU. Não que o TU não tivesse sua importância em seus primeiros quatorze anos de existência, porém a história dessa senhora e da instituição se confundem, formando um único tempo.

No que diz respeito a seus espaços e sua relação com a cidade, o TU ocupou os seguintes lugares:

- Em 1947, funcionou em sede provisória, na Rua Rio de Janeiro, 935;
- Em 1957, mudou-se para a Avenida Brasil, 1814;
- Em 1968, transferiu-se para o 19º andar do Edifício Acaiaca, na Avenida Afonso Pena, 867.
- Em 1990, passou a atuar na Rua Carangola, 300, no casarão onde originalmente funcionava a Escola de Veterinária e, depois, o Colégio de Aplicação, chamado de “Coleginho”;
- Em 2009, após a criação da Escola de Educação Básica e Profissional (2007), uma unidade especial na UFMG que integra o Centro Pedagógico, o Colégio Técnico e o Teatro Universitário, transferiu-se para o Edifício do Teatro, no *Campus* Pampulha da UFMG, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627.

Nessa última e definitiva sede, o Teatro Universitário ganhou sua dimensão institucional na estrutura universitária, ocupando, junto com o Curso de Artes Cênicas, o Edifício do Teatro. Foi, porém, no “Coleginho” que o TU se constituiu no imaginário do belo-horizontino.

O TU passou a se deslocar ao encontro da instituição e, nesse sentido, perdeu o espaço identitário que o qualificava. Muitos ainda condicionam a imagem da antiga casa no bairro Santo Antônio ao Teatro Universitário.

A imagem espacial do TU tornou-se fragmentada, tendo sido absorvida por esses vários lugares, principalmente, sua última morada antes do Campus, no “Coleginho”. A vinda ao Campus, simbolicamente falando, ainda exige que o TU se ajuste e se enquadre a algo completamente estranho a sua natureza. Um lugar institucional, com as consequências para sua política de acervos, começar a aparecer de maneira impositiva.



Imagem postada em maio de 2018, pelo Instagram, por Edith Gunther.

Uma escola com tais características é inadequável ao Campus, por diversos aspectos. Todavia, continua nesse lugar impossível, na medida em que seu caráter extensionista perde visibilidade. Por isso, tenta-se, a partir de uma força externa, alcançar um lugar administrativo, de enquadramento institucional. Na tentativa de promover uma conciliação com a estrutura acadêmica, surgiu um arranjo institucional amorfo, sem

conceito, criando-se uma unidade que absorve o ensino básico e o ensino médio da Universidade, além do Teatro Universitário e da Escola de Educação Básica e Profissional.

No âmbito da discussão desse novo arranjo institucional, em 2007, criou-se o Centro de Produção e documentação do Teatro Universitário (CPD/TU), cuja atuação se dava na organização dos setores de Figurino, Cenário, Iluminação e Acervos documental, fotográfico e audiovisual do Teatro Universitário, com o objetivo de preservar todo o acervo existente, para a utilização dos próprios corpos docente e discente, além de se responsabilizar pelo acompanhamento das atividades de extensão da Escola. Esse momento configurou-se como uma maneira de constituir uma suposta identidade, uma vontade de que esse “enquadramento” institucional não apague a história percorrida pelo TU até aqui. Inicia-se, assim, uma nova noção do arquivo envolvendo o acervo do Teatro Universitário. Mas, se o TU é, em si mesmo, uma contradição, como realizar procedimentos arquivísticos convencionais? Como também não fazer?

Antes de tentar responder a essa questão, torna-se importante introduzir a noção de ruína à luz de Walter Benjamin, que se traduz pela iminência da catástrofe e pela possibilidade de libertação do passado de forma fragmentada, ambígua e, nesse sentido, de identificar rastros de permanências e alegorias. É quando há o desejo de permanência que novas alegorias surgem.

Oliveira (2012), em seu texto *A ruína e a força histórico-destrutiva dos fragmentos em Walter Benjamin*, afirma que a alegoria é que muda o percurso temporal catastrófico e que no inevitável declínio é capaz de se redimir pelo conhecimento.

A partir disso, questiona-se esse não lugar do TU, o qual se encontra sempre em xeque, sempre na iminência de uma catástrofe –perda institucional e aglutinação à graduação são exemplos – e também traz a essa escola o acesso, ao que Benjamin nomeia como “alegoria”, às ruínas no reino do pensamento. Tudo está em permanente questão: a Escola, o curso, a relação com os alunos, as questões das minorias, a autoridade e a diversidade.

VIVO 12:31 80%
Publicação de Marina



❤ Raissa Cristina S

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar





👍❤️ Lucas Barbosa e Raissa Cristina S

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar



😂👍❤️ 4

As imagens acima servem como ilustração. Trata-se de memes postados por Marina Barros, aluna do Teatro Universitário e do curso de graduação em Teatro, em maio de 2018, via Instagram. Referem-se a termos cotidianos usados em sala de aula, utilizados para nomear modos de fazer teatro: exercícios preparatórios, indicações cênicas, dias de aula, característicos das disciplinas que compõem o curso. O aspecto lúdico, a brincadeira e a quebra de conceitos já instituídos do fazer teatral, ao mesmo tempo em que os enaltece e aciona a memória daquele grupo, colocam a memória em vida, que se constitui e cristaliza.

3. A memória cristalizada do TU contada com base nas roupas

Abreu (2005) explica que lugar de memória é aquilo que constitui sua própria natureza, retirando dela a ideia de classificação banal. Nesse sentido, entende-se aqui que é mais importante cruzar e esclarecer as ambiguidades e as complexidades que se estabelecem entre a construção da memória e a existência da coletividade que lhe subjaz. Entende o autor que o espaço da memória é tanto a coisa em si como a experiência vivida por nós. Dentro do TU, o lugar que mais demonstra o resíduo dessa experiência e, também, sua perpetuação é o Espaço Cenotécnico (EC), assim mencionado institucionalmente, mas nomeado afetuosamente pelo coletivo como FIGURINO.¹

Para pensar o FIGURINO como memória, é importante retomar a discussão em Nora (1993, p. 13), que aborda os lugares de memória que nascem e vivem do sentimento, reconhecendo que não há memória espontânea: é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres e notariar atas, porque essas operações não são naturais. Se é a partir do afeto que o lugar é nomeado, uma parte (roupas) seduz mais que o todo (espaço cenotécnico). Assim, pode-se falar um pouco da importância dos objetos e, principalmente, das roupas no imaginário humano, na nossa memória, sua dimensão afetiva para as pessoas. Peter Stallybrass (2008), em seu livro *O casaco de Marx: roupas, memória e dor*, afirma a vida social das coisas falando da jaqueta do amigo que falecera e ele a herdara como habitada pela sua lembrança, como se os gastos do cotovelo e outras consequências do seu uso trouxessem à roupa uma memória.

Stallybrass (2008, p. 10) sustenta que a mágica da roupa está no fato de que ela nos recebe: recebe nosso cheiro e nossa forma. Quando nossos entes queridos morrem, eles vão e as coisas ficam lá, sobrevivem às pessoas. “Os corpos vem e vão: as roupas que receberam esses corpos sobrevivem.” As roupas sobrevivem aos personagens, mas também demonstram sua finitude com os gastos do tempo, além de comportar a dimensão afetiva das relações pessoais que vivemos. Os objetos e as roupas das pessoas amadas representam um personagem dela que se perpetua, que fica, que permanece por intermédio deles mesmos. Porém, a roupa também nos remete a um grupo de pessoas na sociedade que representam determinados valores, éticos e estéticos.

¹ O FIGURINO constituiu-se, em 2017, em duas áreas. A primeira instituiu-se o ateliê de aula nas áreas de visualidades do espetáculo e de produção técnica, de uso coletivo e uma área mais restrita para a guarda de acervo. Esse acervo possui uma característica peculiar de estar disponível para empréstimo e uso ao público da Universidade – como uma biblioteca – e pode ser utilizado como ferramenta de trabalho pelo corpo discente, contribuindo para a produção de materiais didáticos, bem como para a criação de metodologias de ensino.

Nesse sentido, no caso do acervo do FIGURINO esse conjunto pertence a uma coletividade que vai além do significado dessa memória e do afeto vividos pelo indivíduo e ganha força numa ação coletiva, pelo fato de representar grupos sociais, universos reais e simbólicos específicos. Stallybrass (2008, p. 15) afirma: “As roupas ganham vida própria. Isto é, somos pagos não pela neutralidade do dinheiro, mas por um material ricamente simbólico, e no qual as memórias e as relações sociais são literalmente corporificadas”. Nesse sentido, esse conteúdo simbólico afirmado pelo autor quando morre seu amigo é o que experimentamos na vida cotidiana do TU a cada encontro do figurino com o personagem.

As roupas são usadas pelos atores em suas “vidas” de personagens e devolvidas, deixando marcas desses atores, e seus personagens e retornam ao acervo do Teatro para novas vivências. Os objetos e as roupas se colocam em encontros com os atores e personagens e retornam a novas vidas cênicas, carregando sempre sua história pregressa, e absorvem um significado simbólico e as novas relações sociais ficcionais.

Em seu livro *O Sistema dos Objetos*, Jean Baudrillard (2008), com a intenção de sistematizar o discurso que os objetos manifestam ao serem consumidos – aquilo que escapa de essencial e que, nos objetos, adquire (simbolicamente) vida própria –, apresenta um conjunto de reflexões sobre o caráter simbólico dos objetos como sendo de nível que transcende ao funcional. Em linhas gerais, parte-se do pressuposto de que os objetos estão ligados de forma direta ao homem e são portadores de significados que mediam as relações humanas. “[...] hoje os objetos tornaram-se mais complexos que o comportamento do homem a eles relativo” (BAUDRILLARD, 2008, p. 62).

A partir disso, Baudrillard sugere que os objetos passam continuamente do enfoque funcional para o simbólico em determinado sistema cultural. Afirma, ainda, que os objetos possuem significados imanentes e que o próprio adjetivo “funcional” não está ligado apenas à finalidade prática dos objetos, mas também à sua capacidade de fazer parte de um jogo de relações. Por esta razão, o objeto somente é funcional quando consegue interagir em determinado sistema, adquirindo, assim, a capacidade de significar. Com um ar de estar sobrando, o objeto antigo também não é meramente decorativo: “não servindo para nada, serve profundamente para qualquer coisa” (op. cit., p. 83). É vivido, assim, de outra maneira, como presença autêntica; isto é, com menor dependência para com outros objetos e expressando-se como totalidade. Adquirindo, então, papel regulador na vida cotidiana, os objetos manifestam uma “alma”, que garante uma integração recíproca do objeto e da pessoa. Possuímos, consumimos e colecionamos sempre a nós mesmos.

Considerando esse conceito de perda funcional definida por Baudrillard sobre os objetos, eles adquirem importância para sua existência no acervo teatral, pois somente essa “alma” que possuem é capaz de mediar a relação de construção do ator em personagem e com o público. Esses objetos, além de possuírem cargas simbólicas de antigas personas, estão ali à disposição de novos olhares e de novos encontros entre o personagem e sua forma de aparecer no mundo, formando uma coleção em movimento.

No caso do TU, esses objetos são fruto da experiência teatral construída ao longo dos seus setenta anos de existência. No teatro, esse acervo dos objetos e das roupas (aqui entendidas como figurinos) vem da cenografia. O figurino é considerado como a pele do personagem, a forma como o espectador o vê. Sua única forma de existir é deslocando o ator para o personagem. O figurino envolve os trajes que o personagem usa e sua maquiagem, sendo considerado por alguns autores como sua caracterização cênica. Parece mais rico o alargamento do conceito de cenografia proposto por Gianni Ratto (1991) em seu livro *Antitratado de Cenografia*, em que a cenografia não é a presença de elementos que a compõem, mas sim a presença do ator e seu traje, em um contexto que, por meio de sua movimentação, cria novos espaços. Nesse sentido, a cenografia é entendida como tudo que interfere na espacialidade da cena (ator- figurino, objetos, luz, cenografia), como afirma Anne Ubersfeld, em seu livro *Para ler teatro*:

Teatro é por excelência espacialização é o ato de expor no espaço uma série de relações significantes tal como: espectador-ator, ator-palavra, ator-objeto, ator-luz, objeto-luz, objeto-objeto. A matéria do diretor e do cenógrafo é, portanto, espaço (UBERSFELD 2005,p. 22).

Os objetos e as roupas que aqui são experimentados, a partir da alma deles, somente sobreviverão se conseguirem, também na cena teatral, interagir em determinado sistema, adquirindo, assim, uma nova capacidade de significar. As roupas e sua ressignificação a cada apropriação do ator, a volta delas ao figurino e sua documentação em cena criam a entidade e a identidade da instituição. Constitui, assim, o TU atuante tanto na memória (ator e roupa em cena) como na construção de sua história (por meio das imagens documentais das cenas e espetáculos, por exemplo).

Nesse percurso, nessa tentativa de encontrar saídas que fizessem sentido para organizar o acervo e de torná-lo disponível ao público, cita-se o livro *As palavras e as coisas*, em cujo prefácio Michel Foucault se refere a “uma certa enciclopédia chinesa”, de Jorge Luis Borges, que contém a seguinte classificação dos animais:

Os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d)leitões, e) sereias, f) fabulosos, g)cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i)que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) et cétera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas(XI) (BRUZZI, 2009,p. 19).

É como se a enciclopédia chinesa de Borges estivesse consciente do caráter ambíguo de tentar ordenar o que é naturalmente desordenado. Assim também é a sensação do processo de entendimento e sistematização desse acervo. Não se trata de um acervo estático como o dos museais, que devem ser mantidos temporariamente em exibição e voltam à reserva técnica. É um armário coletivo para as aulas. Aqui retomo a discussão de Pierre Nora (1993, p. 9) que considera que a memória, diferente da história, emerge de um grupo que ela une, que quer dizer: “há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é por natureza, múltipla e desacelerada. Coletiva, plural e individualizada”.

Para discutir dois conceitos aqui identificados no acervo (guarda-roupa coletivo e preservação), ao fazer uma leitura de Carlos Drummond de Andrade (1976) em seu livro *Cadeira de Balanço*, é também importante a sistematização do poeta, para, como ele mesmo usa no referido livro, arrumar a casa. A cadeira de balanço, para Drummond, é austríaca e mineira:o balanceio calmo que ela imprime ao corpo, às ideias, aos sonhos, isento de ambição, de amargura, de pressa. Assim, ele setoriza sua obra para que a “casa não fique mal arrumada”,considerando a cadeira como ordem e ritmo. Divide sua matéria poética em sete quartos e um puxado, como afirma o autor na contracapa do livro.

No trabalho de organização do acervo do figurino, a imagem da cadeira de balanço e a do guarda-roupa coletivo se misturam no ícone que representa esse acervo em ordem, porém em movimento. Esse acesso à memória dos figurinos vinculados à definição proposta por Drummond abriu uma possibilidade de categorização mais múltipla. Com apoio no livro *Cadeira de Balanço*, procuramos localizar crônicas que se identificassem conceitualmente com as categorias aqui elencadas, tentando estabelecer um paralelo entre uma obra literária (crônicas) e um acervo. Cada crônica escolhida funciona como uma cena, uma palavra que remete à categoria, que se refere ao conjunto de roupas identificado. O livro de Drummond funciona não propriamente como estrutura, apesar de o termo *cadeira de balanço* nos parecer indiscutivelmente associado ao conceito que queremos de guarda-roupa, pelo seu caráter em constante movimento e atual. Essas crônicas funcionariam como memória daquele grupo de roupas, enraizando num lugar poético que direciona o usuário pelo

encantamento. O que se pretende é que suas crônicas nos ajudem a constituir imagens para cada categoria do acervo.

Assim, identificamos as seguintes categorias: a) Traje Cotidiano, b) Traje da Cultura Brasileira, c) Traje Histórico da tradição Européia, d) Traje Uniforme, e) Traje eterno. Tentaremos, a partir daí, relacionar as crônicas selecionadas com as categorias dos trajes, para trazer à luz cada uma dessas categorias. Cada crônica escolhida funciona como um texto para aquele conjunto, estabelecendo uma relação intrínseca do teatro: a narrativa e a construção de uma cena.

a) Traje Cotidiano

No lotação

Com o advento dos rádios transistores, os esportes, os fuxicos internacionais e a música popular passaram a ser nossos companheiros de viagem e no lotação. Por isso não estranhei ouvir, na surdina “areia branquinha, branquinha, branquinha, o vento levou o amor que eu tinha”. Olhando por olhar, não vi aparelho receptor junto do rapaz que se sentara ao meu lado, e era junto de mim que a canção abria suas pétalas (...) Cantava para fora do veículo e para dentro de si mesmo. Parecia ausente, perdido talvez em extensa praia de areia alva, à procura de marcas de pés desaparecidos(...)

O cantor continuava a exalar seu cancionero de penas de amor, de esperanças e juras cálidas. Sempre alheio à reação dos companheiros de viagem, sempre olhando para a rua ou para além da rua, variando de letras. No Flamengo calou-se. Tirou o cigarro, acendeu-o devagar, as pessoas começaram a sentir a estranheza do silêncio, afinal não era mau ir para o trabalho ouvindo uma voz razoável falar em ternuras e praias enluaradas. Mas seria arriscado pedir-lhe que continuasse. Ele preferiu assobiar uma das músicas. Não era a mesma coisa. Terminado o cigarro, voltou a cantar, sério, longínquo.

Ao descer no Castelo, tive vontade de tocar-lhe no braço e dizer-lhe: “Obrigado amigo”. Lembrei-me, porém, daquele grego de Nunca aos domingos, que dançava pelo prazer de dançar e não admitia aplausos. Saí, com a cara mais indiferente do mundo (ANDRADE, 1976, p. 68-70).

Algumas peças existentes no acervo possuem valor cotidiano, com potencial para a cena, mas estão, em sua maioria, anônimas. Não nasceram para figurino, mas podem se tornar, assim como o anônimo que se torna cantor no lotação. Aqui, foram criadas as araras por peça de roupa: calça, camisa, blusa. Também se incluem nesta categoria as roupas que tinham condições de funcionar como base para os figurinos, considerando, principalmente, seu bom estado de conservação.

b) Traje da Cultura Popular, Tradição Brasileira

Loja fechou

Peço à musa da crônica uma nênia pela morte de o Camiseiro. Uma casa tão popular, tão dentro da vida carioca durante quase meio século, não pode acabar assim, sem o acompanhamento sentimental de uma coroa de palavras. (...) De qualquer modo, e por mais alheio que me reconheça à sorte do Camiseiro, sinto-me solidário com ele nesta hora de dissolução. É a relação invisível mais real entre o morador e a sua cidade. Tudo que acontece nesta bate no peito daquele e retumba com maior ou menor intensidade. As lojas tradicionais são pouco propriedade de seus clientes e até dos indivíduos que nunca puseram os pés, mas sentiram sua influência na vida urbana. As lojas apenas? Tudo. Fui incendiado com o Parc Royal, com o Cinema Allambra; tive pesadelos de madrugada com o prédio do Elixir Nogueira; demoli-me com a Praça 11 e reverdeci nos jardins do Botafogo; estou sempre em construção, demolição, reconstrução; caem-me do tórax os azulejos das velhas fachadas da Rua do Lavradio, desapareço rangendo com os bondes da Zona Sul, torno-me sujo e vulgar com as lanchonetes, circulo como térmita nos subterrâneos de O Dragão, sou as casas e becos e os parques e o cais e a pérgula do Copa e o boteco próximo ao Hospital dos Servidores do Estado onde se espera a hora de visitar o doente pobre... Direis que me exibio em demasia com esse unaminismo carioca, explorado como efeito estilístico falido com o Camiseiro. Também tive (e quem nunca as teve?) minhas loucuras de maio, aliás, também de abril, junho, setembro, o ano todo. Mas foi o camiseiro quem me ensinou a chamá-las assim, em fórmula genial. É um serviço que lhe dedei e não pagarei. Inscrevo-me no rol dos devedores da casa, na rubrica dos incobráveis. Adeus, estrutura velha. É hora de inventar um nome novo para as novas loucuras (ANDRADE, 1976, p. 75-76).

Esta categoria incorpora a parte do acervo que diz respeito ao patrimônio cultural do TU, à identidade e à memória da instituição, que hoje tem como expressão máxima o decano da escola, o professor Fernando Limoeiro, grande defensor do cordel, dos mamulengos e da cultura popular brasileira e, antes de tudo nordestina. O acervo estende-se as máscaras, ao circo e a outras experiências que abordam o mundo cênico popular, muito caro à escola. As roupas desta categoria perpassam os trabalhos da cultura popular rural e urbana.

c) Traje Histórico, Tradição Européia

A descoberta do mar

Os alunos daquela escola do subúrbio nunca tinha visto o mar. Saíram em excursão, de ônibus, pediram ao motorista que desse uma volta pela Zona Sul. Viram, ficaram deslumbrados.

- Dá outra volta! Para um pouquinho! (...)

O ônibus precisa voltar, a professora que acompanha os garotos sente pena deles, porém o mar não se carrega no bolso, há que carregá-lo na lembrança. (...) O menino apenas esticou o pé na areia úmida, sentiu arrepio do contato, menos que isso; a espuma tocou o bico do sapato, espalhou-se de leve, o menino empalideceu, coração batendo de conhecer o mar, súbita iluminação entre sua biboca triste e o marulho tocável.

Não fantasio sensações. Quem nasceu ao pé do mar talvez não perceba essas coisas. O mar é seu irmão, e ele costuma passar indiferente ao longo da praia, como fazem irmão de tanto se habituarem à convivência. Quantas pessoas vão diariamente do Leblon ao centro, sem olhar, e como o urbanismo vai aterrando a baía com método, cada vez reparamos menos no que sobrou ou nos lembramos do que acabou. Mas quem veio do sertão ao da mata, quem vive no subúrbio onde o trem passa ao entardecer ou de madrugada convida à viagem que nunca será feita, este sabe o que é desejo, apetite de mar.

Os garotos mitigaram- por alguns momentos – esse desejo. Fizeram a descoberta, agora são homenzinhos nostálgicos e importantes, que podem dizer aos companheiros. “O mar? É aquela coisa infinita azul, verde-arroxeadada, que solta um gemido fundo e deixa uma neblina salgada na cara gente... (ANDRADE, 1976, p. 103-104).

Esta categoria apresenta-se conforme o repertório da tradição européia do teatro. Refere-se à parte do trabalho de iniciação ao teatro conforme a tradição eurocêntrica. Se a coleção de trajes populares representa o nosso patrimônio cultural, esta coleção representa um apetite de conhecimento. A iniciação ao teatro se dá nesse universo, uma vez que ali, na “história oficial”, está a sua origem. O acervo envolve as roupas que remetem à história da arte ocidental que remonta desde o medievo ao contemporâneo.

d) Traje do Uniforme

O retratista de crianças

Na PETITE GALERIE o rapaz com cara de menino abriu uma exposição de fotografias. (...) Se você não sair de lá como uma especial ternura pela vida, então, meu caro, desista de considerar-se gente; o mais provável é que você seja apenas um objeto falante, e mesmo isso (...). Tentei dizer de

minha emoção em algumas palavras oferecidas a Alécio e que aqui reproduzo: “olha, descobre este segredo: uma coisa são duas - ela mesma e sua imagem. Repara mais ainda. Uma coisa são inúmeras coisas. Sua imagem contém infinidade de imagens em estado de sonho, germinando no espaço e na luz. E as criaturas são também assim, múltiplas de si mesmas. (...) (ANDRADE, 1976, p. 127).

Esta categoria significa o conjunto de roupas idênticas de diferentes tamanhos, assim como na crônica sobre a fotografia da infância, múltiplas de si mesmas. Tal estratégia é interessante como criação de figurinos. Por esse motivo, existem alguns exemplos no nosso acervo. Ela se desdobra em várias imagens, que são reinterpretadas em seus diferentes corpos, ao mesmo tempo em que criam uma unidade na plasticidade da cena.

e)Traje eterno

As coisas eternas

E vieram as coisas humildes e oferecem-se ao inventário: a bola de gude, o botão, o pente, a agulha, a forma de empadinha. Todas custavam dez cruzeiros ou menos, cada uma: sendo que a agulha, num requinte de humildade, custava três.

Era às dez horas da manhã, na Rua do Ouvidor. O repórter ia perguntando o que custava apenas dez cruzeiros, e esse e outros artigos, sem nenhum constrangimento, foram saindo de gavetas a caixinhas, e se apresentando. (...) Comprarei imediatamente essas utilidades todas, inclusive a folha de etiqueta para escolares, de sete cruzeiros, embora já não alise banco de escola, e a ficha de galalite, de oito cruzeiros, reservada ao pôquer, que jamais jogarei.(ANDRADE, 1976, p. 131).

As roupas eternas serão a parte de figurinos oriundos das montagens de formatura que serão inventariadas não para uso, e sim para o acervo do centro memória. O procedimento arquivístico é o seguinte: localizam-se três exemplares de cada montagem, considerando que estas são as roupas que deverão sobreviver ao tempo, tendo a função de preservar a memória do Teatro Universitário. Tornam-se permanentes, pois contam à história do TU e, também, do ato de vestir, no teatro.

Considerações finais

Assumido as contradições e os percalços que fazem parte da história institucional do TU, torna-se evidente a impossibilidade de seguir procedimentos arquivísticos convencionais para a catalogação do acervo. Reforça-se essa impossibilidade pelo fato de o lugar de memória se sobrepor evidentemente à história da Instituição: sempre frágil, equilibrando-se na corda bamba. Assim, considerando a dimensão de arruinamento como presença constante no Teatro Universitário, cabe minimizar a tentativa de obter uma homogeneização típica das catalogações de acervos. Daí a opção de encontrar na literatura um caminho para pensar o acervo do teatro. No final das contas, o teatro não é também a verticalização do texto? Assim, seus objetos são, de certo modo, a espacialização desses textos.

Referências

- ABREU, José Guilherme. A arte pública e lugares de memória. **Revista de Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Patrimônio**. Portugal: Porto, 2005. I Série vol. IV, pp 215-234.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Cadeira de Balanço**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.
- BARBA. Eugênio e SAVARESE, Nicolas. **A Arte Secreta do Ator**. São Paulo - Campinas: Editora Hucitec / Editora da UNICAMP, 1995.
- BAUDRILLARD, Jean. **O sistema de objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. Tradução, apresentação e notas: Sérgio Paulo Rouanet, Editora Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito da História. In: **Magia, Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.222-234.
- BRUZZI, Tereza. **Appropriation in Architecture: towards a curatorship in architecture**. Dissertação de mestrado: London Consortium in Humanities and Cultural Studies, Birkbeck College, University of London, 2009.
- NORA, Pierre. **Entre Memória e História: A problemática dos lugares**. Trad, Khoury, Yara Aun. Projeto História, São Paulo (10), dezembro, 1993.

OLIVEIRA, Elane Abreu. A ruína e a força histórico-destrutiva dos fragmentos em Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**. N.9. Julho a Dezembro de 2012. p.28-39.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RATTO, Gianni. **Antitratado de Cenografia**: variações sobre o mesmo tema. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

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

UBERSFELD, Anne. **Para ler teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

6

A DOCUMENTAÇÃO DO MADRIGAL ARS VIVA, DE SANTOS (SP): práticas musicais e práticas pedagógicas em coros amadores brasileiros nas décadas de 1960 e 1970

GABRIEL, Ana Paula dos Anjos

Universidade de São Paulo.
Escola de Comunicações e Artes
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Butantã,
São Paulo – SP
E-mail: ana.gabriel@usp.br

RESUMO

Com a morte do compositor Heitor Villa-Lobos, em 1959, a gradual dissolução do projeto de canto orfeônico e, posteriormente, a exclusão da música como componente curricular obrigatório do ensino básico, em 1971, o canto coral brasileiro passou por um processo progressivo de reestruturação, com a ocupação de novos espaços de ensino e de prática musical desvinculados dos orfeões escolares. Nesse cenário, os coros independentes compostos por músicos amadores emergiram como importantes estabelecimentos de difusão do canto coral e de educação musical. O Madrigal Ars Viva de Santos (SP), fundado em 1961, é um coro amador independente que atuou no contexto nacional de reestruturação das práticas corais, divulgando obras musicais de compositores brasileiros contemporâneos à época e contribuindo para a formação de músicos amadores e profissionais, por exemplo, Gilberto Mendes, Roberto Martins e Gil Nuno Vaz. Parte da pesquisa de doutorado em andamento, este artigo discute a documentação do Madrigal Ars Viva de Santos referente às décadas de 1960 e 1970, como meio de investigar as práticas musicais e pedagógicas do coro nesse período histórico específico e de refletir sobre elas. A discussão tem como referencial Certeau (1985), Cotta e Sotuyo (2006) e Valente (2011). Com base na descrição e análise das fontes documentais, identificaram-se práticas que permearam a aproximação do canto coral amador à música erudita brasileira do século XX, em especial a música de vanguarda, e elucidaram-se aspectos importantes da atuação do grupo no âmbito do movimento coral amador das décadas de 1960 e 1970.

Palavras-chave: Madrigal Ars Viva de Santos (SP). História do Canto Coral no Brasil. Canto orfeônico. Educação Musical

Introdução

O Madrigal Ars Viva de Santos (SP) foi criado, em 1961, por iniciativa de: Klaus Dieter Wolff (1926-1974), regente; Adriana de Oliveira Ribeiro, musicista e dona do Conservatório Lavignac de Santos; e Gilberto Mendes (1922-2016) e Willy Corrêa de Oliveira (1938-), compositores; Pertencente à Sociedade Ars Viva de Santos, uma instituição à época também recentemente fundada, com fins exclusivamente artísticos, não possuía vinculação com as instituições públicas ou privadas preexistentes que, tradicionalmente, promoviam a prática coral no Brasil, como, salas de concerto ou conservatórios.

A fundação do Madrigal ocorreu em uma época peculiar da história da educação musical e da história do canto coral no Brasil, as quais se entrecruzam. A gradual dissolução do projeto de ensino de canto orfeônico na educação básica, em decorrência do falecimento de Heitor Villa-Lobos (1882-1959) e das transformações políticas que se estabeleceram no País nas décadas de 1950 e 1960, culminando com a exclusão da música, em 1971, como componente curricular obrigatório, impulsionou a reestruturação das práticas corais nacionais.

Amparado por leis e instituições artísticas e escolares e políticas públicas de fomento ao canto coral, o ensino do canto orfeônico contribuiu para o florescimento de um ambiente coral efervescente no Brasil, na medida em que proporcionou a criação de orfeões e de conjuntos corais com propostas pedagógicas e, mesmo, artísticas, das mais diversas, tanto dentro quanto fora dos ambientes escolares em grandes centros urbanos do País. Contribuiu também para a formação de músicos e professores, a publicação de material didático e de partituras corais e uma rica produção de música coral brasileira de uma geração de compositores na qual se inserem, além de Villa-Lobos, Lorenzo Fernández (1897-1948), Camargo Guarnieri (1907-1993), José Vieira Brandão (1911-2002), dentre outros.

A eliminação progressiva do ensino do canto orfeônico na educação básica entre as décadas de 1960 e 1970 significou a dissolução ou reestruturação de muitas das instituições e das políticas públicas que amparavam a prática coral no Brasil, tanto no ensino escolar quanto no ambiente artístico. Com o advento do regime militar, que restringiu a liberdade de atuação de artistas, esse processo de reestruturação, para muitos músicos, perpassou pela busca de outras vias que não a das instituições públicas para a realização de suas propostas de atividades corais.

Gilberto Mendes e os dirigentes do Ars Viva, que eram também músicos de seu círculo mais próximo de convivência, viram-se diante da escassez de conjuntos corais independentes no Brasil no final da década de 1950 (MENDES, G., 2011; DUARTE, L., 2011). Especialmente no caso de Mendes e de Corrêa de Oliveira, eles buscavam um conjunto coral que pudesse realizar performances de suas próprias obras para coro (MARTINS, 2019¹; COELHO DESOUZA, 2011).

Desde sua fundação, o Madrigal se destacou por sua atuação na divulgação e no fomento à música erudita de vanguarda brasileira, à qual Mendes e Corrêa de Oliveira pertenciam. A aproximação do teatro por parte do Clube de Arte de Santos e da poesia, principalmente a concreta, também contribuiu para a constituição de uma produção musical vinculada a essas outras linguagens artísticas.

O Madrigal abrigou músicos, como o próprio Gilberto Mendes, mas seus participantes, em sua maior parte, eram artistas de outras áreas, estudantes universitários e profissionais liberais que não tinham a música como profissão, constituindo-se como um coro essencialmente amador desde sua fundação. Juntamente com outros coros amadores que emergiram na mesma época e que continuam em atividade, como o Coralusp (1967), constituiu-se em importante espaço não apenas de prática artística, mas também de ensino musical de adultos, em um contexto de ausência das aulas de música no ensino regular, que se prolongou por quarenta anos no Brasil.

Desde o início de suas atividades, o Madrigal Ars Viva mantém um acervo abrangente de documentos diversos que acumulou no decorrer de sua trajetória. Na ausência de políticas consistentes de preservação de acervos musicais no Brasil, este acervo é, hoje, um dos poucos em atividade no estado de São Paulo. Encontra-se no limiar entre um acervo pessoal e um acervo institucional, na medida em que é abrigado pela sede do coro, espaço de ensaios e de convivência social dos coralistas, e serve de residência para atual regente, Roberto Martins.

Este artigo discute especificamente a documentação do Madrigal Ars Viva de Santos referente às décadas de 1960 e 1970, como meio de investigar as práticas musicais e pedagógicas do coro nesse período histórico específico e de refletir sobre elas, no âmbito de

¹ Informação verbal fornecida por Roberto Martins à autora, em Santos, em janeiro de 2019.

uma pesquisa de doutorado em andamento.² A discussão tem como referencial teórico Certeau (1985), Cotta e Sotuyo (2006) e Valente (2011).

Pela convivência direta com compositores notáveis, como, Mendes, Corrêa de Oliveira e Almeida Prado, e pela quantidade de obras musicais da vanguarda brasileira que produziu, inclusive em estréias e em obras dedicadas especialmente ao coro, trata-se de um acervo que, historicamente, foi explorado em pesquisas voltadas a esse repertório musical. Este artigo propõe-se, também, a discutir outras práticas musicais igualmente importantes para a trajetória do coro e suas práticas pedagógicas, que são consideravelmente ainda pouco exploradas em pesquisas em performance e educação musical.

1. Jornais, programas de concerto e documentos escritos diversos

O acervo inclui recortes de jornal separados unicamente por ano de publicação em pastas comuns do tipo catálogo, reunindo publicações de todos os anos de atuação do Madrigal, sendo que a quantidade de recortes varia de ano para ano. Esses recortes abrangem, principalmente, *clippings*, críticas, publicidade de concertos e notícias referentes a concertos, concursos e festivais dos quais o Madrigal participou. São de extrema importância para o mapeamento, sobretudo, das atividades de performance do Ars Viva, pois fornecem significativos dados, como, locais e datas de concertos, repertório, nomes de colaboradores, entre solistas, regentes titulares ou convidados, conjuntos instrumentais e outros coros que fizeram performances em conjunto com o Madrigal. A referência a essas performances é feita tanto no futuro, no caso de anúncios, *clippings*, publicidade e notícias, quanto no passado, também na forma de notícias e críticas de música.

As críticas, tanto de discos quanto de performances ao vivo, constituem depoimentos escritos preservados de importantes críticos da época que fizeram parte da platéia de concertos, a exemplo de João Caldeira Filho (1900-1982), que escrevia regularmente para *O Estado de S. Paulo* no início década de 1960. Evidentemente, é um tipo de texto que demanda o olhar crítico do pesquisador. Entretanto, quando interpretadas em conjunto com depoimentos de componentes leigos das platéias dos concertos, como os apresentados pelo livro de ensaios e memórias do Madrigal (VALENTE, 2011), essas críticas apresentam informações relevantes a respeito da recepção das performances por parte da crítica

² Pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações

³ Artes da USP (PPGMUS– ECA – USP) sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Susana Cecilia Igaraya-Souza.

especializada. Nesse sentido, salienta-se a questão da recepção do repertório do grupo, central à proposta artística do Ars Viva, composto por música que fugisse ao lugar-comum do que era apresentado pelo *mainstream* cultural da música erudita nas salas de concerto e nos discos de gravadoras consagradas.

A imprensa raramente fornece informações a respeito da proposta artística subjacente ao concerto e às concepções de obra e performance envolvidas em sua elaboração.

Entre os recortes das décadas de 1960 e 1970, também figuram textos gerais sobre música, especialmente a experimental, tanto vocal quanto instrumental. A imprensa periódica foi um importante veículo de comunicação das ideias da vanguarda brasileira e da discussão a respeito da linguagem musical que o movimento promoveu a partir da *Carta Aberta aos Músicos do Brasil (1950)*, de Camargo Guarnieri (1907-1993). Mendes e Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), este, músico que também foi próximo ao grupo, participaram intensamente dessa discussão, em um engajamento visível pelos textos dos jornais, que se fazem presentes no acervo do Ars Viva. Nesse tipo de documentação, destacam-se os textos periódicos de Mendes como crítico em *A Tribuna* de Santos (SP).

Os programas de concerto representam a maior parte das informações sobre concertos expostas pela imprensa, como, datas, local, músicos participantes, proposta artística, concepções de obra e repertório. Os programas, entretanto, têm a vantagem de fornecer informações mais detalhadas, com textos mais longos, nome completo de compositores, obras musicais e músicos, além de menos sujeitas a erros ou a mudanças de última hora na programação, embora não sejam completamente imunes a inconsistências desse tipo.

Ao contrário dos jornais, os programas eram frequentemente produzidos sob a supervisão direta dos regentes ou da administração do coro. Mesmo os concertos que não tiveram visibilidade na imprensa apresentam programas impressos, que se tornam, em muitos casos, a única evidência documental de que essas performances efetivamente ocorreram.

A impressão de programas nas décadas de 1960 e 1970 também era um processo demorado e caro. Alterar (ou corrigir) um erro em um programa de concerto era um processo a ser evitado ao máximo, em um contexto em que os recursos financeiros e

temporais eram limitados, como no caso do Ars Viva, que dependia de contribuições feitas à Sociedade Ars Viva e de uma pequena verba pública concedida pelo município de Santos.

Textos adicionais com histórico do coro ou currículo e biografia de músicos atuantes nos concertos também são recorrentes nesse tipo de fonte, além de essenciais, especialmente no caso de figuras como Klaus Dieter Wolff, que não apresentam uma quantidade ampla de bibliografia a respeito de sua atividade profissional e artística, bem como informações sobre sua formação musical.

Especialmente no caso do Madrigal Ars Viva de Santos, há programas de concertos feitos em festivais e encontros de corais em que são detalhadas as informações relativas não apenas aos concertos do Ars Viva, como também de outros coros brasileiros que participavam desses eventos. Há no acervo, por exemplo, concertos do Festival Música Nova de Santos, do Festival de Música de Campos do Jordão (SP) e das séries de concertos de Natal organizados pela Juventude Musical de São Paulo.

Acervos como o do Madrigal Ars Viva, que teve projeção nacional e conviveu intensamente com outros conjuntos corais, são especialmente importantes quando se considera o número reduzido de coros brasileiros ainda em funcionamento e, externamente a esse ambiente, instituições tradicionais, como, teatros e instituições de ensino públicas, que não mantiveram qualquer tipo de registro de suas atividades e tampouco um acervo. Há, também, o caso de grupos que foram extintos sem legar um acervo documental, como o Conjunto Coral de Câmara de São Paulo, e que são contemplados nesses programas de concertos que envolviam vários coros.

O programa de concerto revela-se, portanto, como uma excelente fonte documental, na medida em que complementa e amplia importantes informações que são divulgadas na imprensa, para possibilitar a investigação da prática artística não apenas do Madrigal Ars Viva, como também de outros conjuntos corais brasileiros com os quais conviveu.

2. Os registros fotográficos de ensaios e performances

Os registros fotográficos permitem verificar aspectos da formação do coro, como: quantidade absoluta de coralistas que comumente participavam das performances, proporção de vozes masculinas e femininas, utilização (ou ausência) de instrumentos de acompanhamento e de outros dispositivos sonoros, disposição do coro no palco (em meia-lua, em fileiras etc.) e presença de dinâmicas de palco diferenciadas. Essas informações nem sempre são discriminadas em fontes escritas como programas de concerto e imprensa, mesmo no caso de informações que podem ser detalhadas por escrito, como: presença de acompanhamento instrumental, formação do coro por naipes de voz ou por gênero e quantidade de integrantes.

Ter esse nível de detalhamento da configuração do coro é especialmente relevante para a compreensão das escolhas de repertório musical dos regentes e das práticas relacionadas a esse repertório, já que fatores como a quantidade de pessoas influenciam a estética do coro, a sonoridade e a fluência com que são feitas as performances de obras musicais de estilos e períodos históricos específicos.

O Madrigal Ars Viva foi fundado como um coro de câmara, formação significativamente menor do que a de um coro lírico ou sinfônico convencional de teatro. Sua prática se concentrou predominantemente em repertórios que de fato se adaptavam a formações corais de menor porte, como, a música renascentista e a música coral brasileira do século XX.

Para o estudo de um coro que teve interação direta com compositores e que estimulou uma produção significativa de peças corais escritas especificamente para ele, informações específicas sobre a configuração do coro também são particularmente importantes para compreender essa produção específica de peças corais brasileiras.

O que as fotos podem mostrar de mais relevante para a pesquisa, entretanto, é o aspecto visual da ação cênica que fez parte da proposta de repertórios variados que o Ars Viva adotou durante sua trajetória. Era frequentemente encenada a *Commedia dell'Arte*, um gênero teatral popular da Renascença, com ou sem atores convidados e com figurino de época e cenário. Compositores como Willy Correa de Oliveira, Roberto Martins e Gilberto Mendes montaram peças experimentais que prescreviam ação cênica. Pelo menos nas

décadas de 1960 e 1970, não há nenhum registro audiovisual dessas performances; apenas as fotografias.



Figura 1 - Encenação de coralistas do Madrigal Ars Viva de Santos, na performance "Armandia 5".
Fonte: Acervo Madrigal Ars Viva de Santos, [197-]

Nas partituras, é possível aferir alguns aspectos importantes sobre as práticas pedagógicas do Madrigal. É importante ressaltar que o conjunto reunia participantes de variados níveis de formação musical, desde Gilberto Mendes, Heloísa Duarte Valente e Roberto Martins, que tiveram aulas específicas de música fora do ambiente do Madrigal e sabiam ler música, até coralistas que não receberam qualquer tipo de instrução formal na área musical e pouco sabiam ler partituras.

Assim como as informações fornecidas por fontes como jornais ou programas de concerto, as partituras permitem mapear as práticas de repertório do coro. Destaca-se o papel que o Madrigal desempenhou como meio de contato dos coralistas com o repertório coral erudito de uma maneira geral, já que mesmo entre os integrantes que eram músicos muitos tinham uma vivência maior com música instrumental do que com música vocal.

Roberto Martins, atual regente do Ars Viva, formado em piano pelo Conservatório de Santos, iniciou suas atividades como regente de coro e compositor no âmbito de suas atividades como coralista do Madrigal.

O coro contribuiu para a formação de compositores que conviveram com o Ars Viva, atuando como um verdadeiro laboratório de música coral de compositores como Gilberto Mendes, Corrêa de Oliveira, Gil Nuno Vaz e Roberto Martins, aproximando-os do ambiente coral brasileiro e possibilitando o desenvolvimento de uma produção de música coral expressiva. Os compositores testavam nas vozes dos coralistas do Madrigal peças em fase de composição, proporcionando um importante *feedback* a respeito de como elas soavam e de possíveis limitações físicas na realização da música, além de explorar as potencialidades artísticas dos integrantes.

3. Partituras: a música por escrito

O acervo apresenta partituras em que são visíveis dedicatórias de compositores ao coro, em peças escritas especificamente para o grupo, além de nomes de coralistas designados especificamente para a performance de determinadas partes das músicas, especialmente solos e papéis cênicos. Há o caso mais raro de partituras que constituem versões diferentes de uma mesma música, por exemplo, *Nascemorre*, de Gilberto Mendes, em que o compositor explora sinais gráficos diferentes em cada uma das partituras, para expor a mesma música, mostrando etapas importantes de um processo de composição diretamente ligado à atuação do Ars Viva.

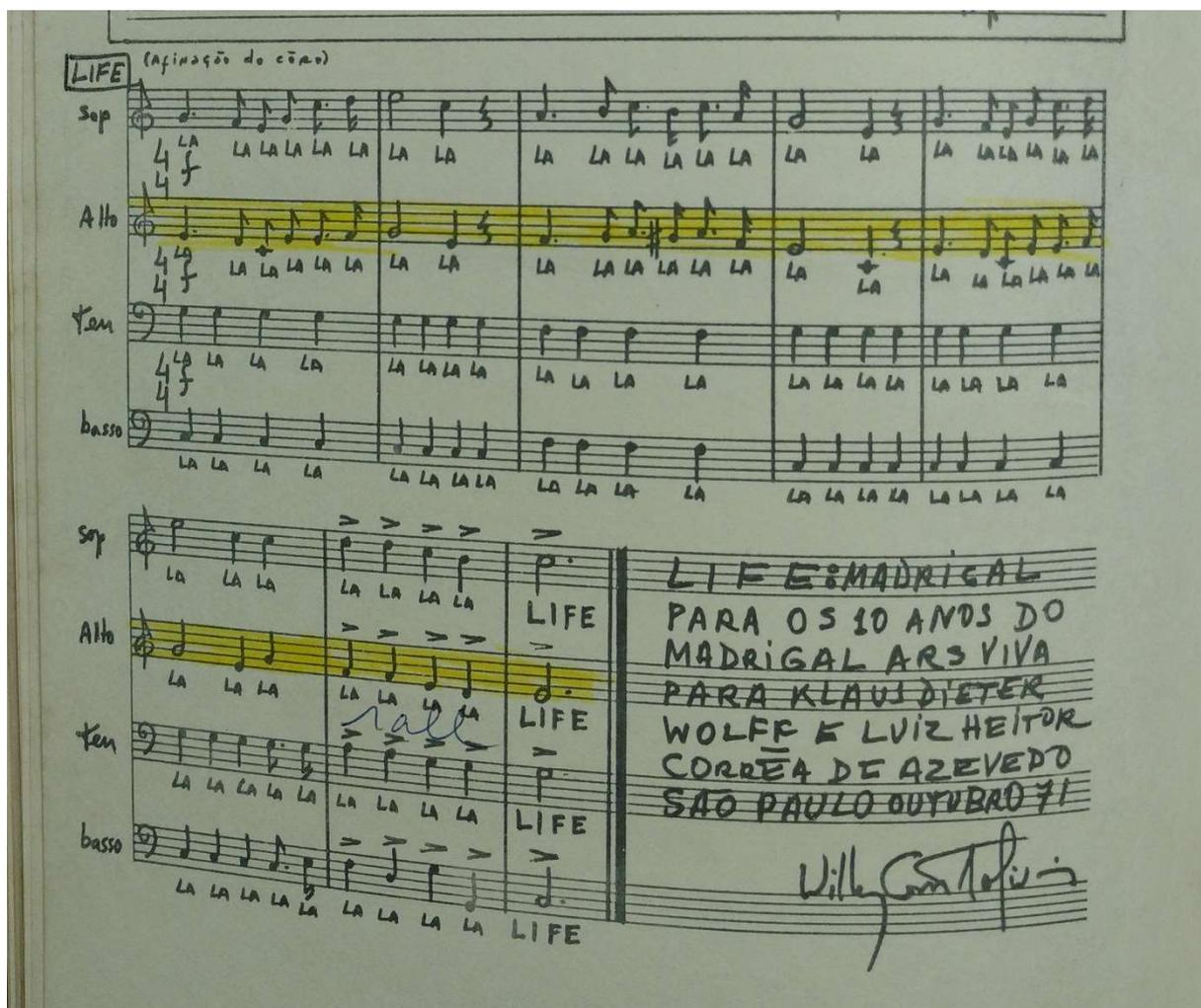


Figura 2: Últimos oito compassos da peça *Life: Madrigal*, em que são visíveis a dedicatória e assinatura do autor, Willy Corrêa de Oliveira, e as anotações da coralista (provavelmente contralto). Fonte: Acervo Madrigal Ars Viva de Santos, 1971.

Ocorre, também, a divulgação de repertórios pouco conhecidos do público brasileiro, como, a música medieval, a música renascentista e a música experimental nacional. A disponibilização de partituras de música barroca, renascentista ou medieval em notação musical moderna foi potencialmente fundamental para o contato dos coralistas com esses repertórios musicais, já que a circulação de partituras dessas obras ainda era relativamente restrita no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Mesmo para quem lia música, ler fluentemente formas de grafia musical que caíram em desuso ainda constituía uma dificuldade técnica.

São igualmente visíveis nas partituras alterações como transposições de tonalidade ou arranjos, principalmente nas peças medievais, com a inserção de vozes por meio da técnica de falso bordão. A realização dessas alterações foi potencialmente fundamental para

a adaptação de um repertório comumente feito em uníssono ou a duas vozes para um coro de câmara misto do século XX acostumado à configuração de quatro vozes e predominantemente constituído por amadores. Considerando que o repertório da Idade Média apresenta uma linguagem musical distante do século XX e, possivelmente, distante da cultura musical dos integrantes do Ars Viva à época, a inserção de vozes pelo falso bordão atenua a ausência de acordes com tríades em peças medievais e facilita a manutenção da afinação em performances e ensaios.

Entre as partituras das décadas de 1960 e 1970, há muitas sobre as performances usadas pelo próprio regente fundador do coro, Klaus Dieter Wolff, mas também aquelas utilizadas pelos próprios coralistas com anotações de estudo e prescrições que o regente transmitia a eles durante os ensaios. Na partitura da figura 2, por exemplo, destacou-se em amarelo a pauta musical que apresenta a parte das contraltos, provavelmente, pelo fato de remeter a uma contralto do coro, um tipo de intervenção comum, que facilita a localização e o acompanhamento da linha melódica cantada pelo naipe vocal em uma situação de ensaio ou performance.

4. Práticas musicais e práticas pedagógicas

A documentação do Ars Viva indica não apenas uma proposta artística de divulgação de repertórios musicais pouco conhecidos, por exemplo, a música experimental e a música antiga, como também a exploração de formatos pouco convencionais de performance musical. Citam-se as performances com um tipo de ação cênica inspirada no teatro contemporâneo, sobre a qual há registros fotográficos, que se desviam da formalidade que permeia convencionalmente a apresentação em uma sala de concerto, por exemplo.

Há na prática do coro um diálogo constante não apenas com o teatro, mas também com outras artes, como, literatura, poesia e artes visuais. Esse diálogo é estabelecido nas músicas que exploram a poesia e a sonoridade da palavra, principalmente a poesia concreta, nos programas de concerto com temática literária, a exemplo de concertos que o Madrigal realizou em homenagem a Luís de Camões e à poesia medieval espanhola, e no conceito visual de programas de concerto, peças de divulgação de apresentações e performances.

No âmbito das práticas pedagógicas, aponta-se a função que o coro desempenhou enquanto importante veículo de aprendizado para compositores brasileiros na elaboração de obras corais. A atuação do coro, nesse sentido, foi fundamental para a existência de uma produção musical de obras corais de gerações de compositores brasileiros, como, Willy Corrêa de Oliveira, Gilberto Mendes, Rodolfo Coelho de Souza, Gil Nuno Vaz e Roberto Martins.

Ressalta-se aqui a questão da educação do músico amador, principalmente com o Madrigal, como um primeiro contato com repertórios percebidos pelos dirigentes do coro como pouco conhecidos do público brasileiro. Em nossa pesquisa de doutorado em andamento, que se insere no contexto mais amplo do movimento coral em São Paulo das décadas de 1960 e 1970, verificamos, por meio de um levantamento de performances e repertórios de coros, que repertórios como a música medieval, a renascença e a música experimental, centrais à prática do Madrigal, eram, de fato, pouco contemplados por discos e concertos em São Paulo.

As práticas de repertório e as evidências de práticas de ensaio encontradas em partituras indicam interessantes relações de continuidade com as práticas pedagógicas em coros amadores atualmente.

Há diferenças evidentes entre o músico amador das décadas de 1960 e 1970 que cantava no Madrigal e o músico amador que regentes e educadores encontram no ambiente coral brasileiro hoje, principalmente pelo fato de muitos dos coralistas do Ars Viva terem tido educação musical na escola de ensino regular. Entretanto, as anotações em partituras indicam que essa educação musical que receberam na escola contribuiu mais para uma educação estética e para o estabelecimento de referências musicais importantes em canto coletivo do que, propriamente, para o ensino de aspectos teóricos do fazer musical, como a leitura de partituras, as quais muitos coralistas não conseguiam ler. No âmbito da solução de dificuldades técnicas relacionadas a esse aprendizado teórico, há indícios de que o Madrigal Ars Viva das décadas de 1960 e 1970 conserva muitas semelhanças com as práticas atuais de ensaio em coros amadores.

Essa relação de continuidade de práticas pedagógicas também ocorre, na medida em que, em um cenário de dissolução progressiva do ensino do canto orfeônico, que culminou com a extinção da música, em 1971, como componente curricular obrigatório do ensino básico, o coro amador, em geral, permaneceu ainda hoje como um importante meio de musicalização de adultos no Brasil. Atualmente, diferentemente das décadas de 1960 e

1970, o coro amador acolhe gerações de adultos que não tiveram música na escola de educação básica, em virtude das transformações nas políticas públicas de ensino musical ocorridas a partir da segunda metade do século XX.

Considerações finais

O acervo do Madrigal Ars Viva de Santos (SP), um dos poucos grupos ainda ativos no ambiente coral brasileiro a manter sob registro sua trajetória artística desde sua fundação, apresenta um conjunto de fontes documentais variadas, que abrangem importantes aspectos não apenas da prática artística do Madrigal, como também das práticas pedagógicas que desenvolveu com relação à formação de compositores brasileiros e à educação de músicos amadores.

A documentação indica uma prática musical que buscou a interpretação de um repertório musical variado e pouco convencional, em que se destacam a música antiga e a música experimental brasileira do século XX.

Frequentemente, o Madrigal é associado exclusivamente a seu trabalho com música experimental brasileira em detrimento de sua importância para a exploração de outros repertórios e a educação de músicos amadores ligados à prática coral em São Paulo. Portanto, são consideráveis as potencialidades de pesquisa do acervo para além da prática de música experimental ainda a serem exploradas. A importância artística e histórica dessa documentação para as práticas corais no estado de São Paulo é evidente e, certamente, pode contribuir para a discussão de políticas sobre criação, manutenção e preservação de acervos de organismos corais brasileiros.

Referências

COTTA, A.; SOTUYO, P. **Arquivologia e patrimônio musical**. Salvador: EDUFBA, 2006.

COOK, N. **The Cambridge History of Twentieth-Century music**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GARRETSON, R. **Choral music: history, style, and performance practice**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall, 1993.

GRIFFITHS, P. **A Música Moderna**: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 2ª ed.

MARIZ, V. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012, 8ª ed.

MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco de (Orgs.). **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

MOURA, P. **Música Informal Brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, J. M. **Música Contemporânea Brasileira**. São Paulo: Ricordi, 1981.

VALENTE, H. (Org.). **Madrigal Ars Viva 50 anos**: Ensaio e Memórias. São Paulo: Letra e Voz, 2011

Infâncias, Educação, Arquivos

7

A INVENÇÃO DO INEXPERIENTE: por uma arqueogenealogia das relações escolares de poder

ENGELBERG, Marcel Francis D'Angió¹

1. Universidade de São Paulo.
Faculdade de Educação (FEUSP).
Rua Mateus Grou, 340, apto. 141 – Pinheiros
São Paulo-SP – CEP: 05415-040.
E-mail: marcel81@usp.br

RESUMO

A escola e o aluno são invenções. A criança e o adolescente também. Existiria, no entanto, uma invenção que integraria o conjunto dessas outras, talvez, ainda pouco explorada: a do inexperiente. Graças a historiadores como o francês Philippe Ariès (1914-1984), cuja tese sustenta que na sociedade medieval a ideia de infância não existia, chegando a consolidar-se apenas a partir do século XVII, abrindo caminho para a abordagem de todas essas invenções. Assim ocorre com o aluno, rótulo privilegiado, por meio do qual jovens e crianças são tão comumente identificados hoje em dia e que teria sua história recente a partir apenas do final do século XIX. A pesquisa de doutorado aqui apresentada, ora em andamento, vem buscando problematizar se seria possível, a partir dessa invenção do aluno e, inclusive, por meio das relações de poder que aciona, estabelecer uma invenção da inexperiência ou, mais precisamente, do próprio inexperiente. A ancoragem nas contribuições teórico-metodológicas de outro pensador francês, Michel Foucault (1926-1984), o que se propõe aqui é uma espécie de *arqueogenealogia* dessa construção histórica do aluno, a partir do lugar do despreparo, da incompletude e do não estar pronto ou apto. Isto é, de um lugar social investido ampla e longamente e, ao mesmo tempo, como se pretende apresentar, desautorizado, deslegitimado. No presente momento da pesquisa, estão sendo analisados documentos históricos e atuais que permitem localizar parte desses discursos constitutivos do aluno e/ou do adolescente no Brasil, do último quartel do século XX até a atualidade, tais como: legislações e políticas do governo; propostas curriculares e reformas; livros didáticos, manuais e revistas especializadas; regulamentação do trabalho de jovens (atores, modelos, atletas, aprendizes e policiais mirins); e literaturas e telenovelas juvenis.

Palavras-chave: Aluno. Juventude. Relações de poder. Arqueogenealogia. Inexperiência.

Introdução

Apresentado no segundo dia do Simpósio que ensejou esta publicação, este artigo procura estabelecer uma aproximação entre as ideias de arquivo e educação a partir de alguns apontamentos de pesquisa ainda em andamento (que está sendo realizada para fins de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, orientada pela Prof.^a Dr.^a Cecília Hanna Mate, na área de Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças). Como o próprio subtítulo sugere, por meio do termo *arqueogenealogia*, trata-se de pesquisa inspirada em algumas das contribuições metodológicas do pensador francês Michel Foucault (1926-1984).¹ Pretende-se sinalizar duplamente com este texto: a) a importância da noção de arquivo para este trabalho; e b) algumas das possibilidades da pesquisa acadêmica na área educacional.

Este texto compõe-se, além desta Apresentação, de três partes: a primeira dedica-se à exposição do primeiro item; a segunda, à exposição do segundo item; e a terceira, às considerações finais.

Vale ressaltar que o título aqui escolhido se refere diretamente à própria pesquisa já mencionada (inicialmente intitulada: “A invenção do inexperiente”), incluída pelos organizadores deste Simpósio no conjunto temático *Infância, Educação, Arquivos*. Tal pesquisa tem como proposta problematizar um dos aspectos da posição de aluno ocupada por crianças e adolescentes na instituição escolar: o da inexperiência. Dessa forma, um diálogo em torno do tema “Infância” também pode ser buscado a partir deste viés do aluno, tomado, em geral, como inexperiente; ou, ainda, da infância, em específico, como lugar-comum da inexperiência. O que se pretende discutir com isso, no entanto, não é uma conceituação da noção de experiência ou, menos ainda, do seu exato oposto, de sua ausência ou falta. Contrariamente, o que se quer é tomar a ideia de inexperiência pelo que ela suscita, promove e produz em termos do desenvolvimento, da formação e da educação da criança e do adolescente. Enfim, tentar perceber, em sua positividade e por meio da análise de determinadas práticas discursivas, como esta questão está colocada em certos discursos educacionais (mas não somente neles) e as possibilidades que ela permite (delimita ou modifica) para o aluno (criança ou adolescente) em termos da posição que este

¹ O termo arqueogenealogia provém da junção de duas ideias que Foucault utiliza constantemente para descrever seus métodos de pesquisa: arqueologia e genealogia. Embora o próprio autor não mencione o termo, unindo os dois princípios metodológicos, alguns de seus estudiosos, como veremos, defendem a complementariedade das duas ideias, o que caracterizaria, num aspecto mais geral, o trabalho por ele realizado.

vem a ocupar em relação a ela. A *invenção do inexperiente* é como se intitula na referida pesquisa o conjunto destas análises.

Invenção também é o termo utilizado para se referir, em pesquisa anterior (ENGELBERG, 2010), igualmente apoiada em algumas das contribuições foucaultianas, às análises de como seria possível, diária e singularmente, ao aluno se constituir enquanto tal (ou, ainda, da criança ou do adolescente transformados em aluno) à medida que este estabelece relações (de disputa) de poder na e com a escola. Partindo da contribuição de alguns autores de que nem sempre existiu na história essa categoria que entendemos por aluno, seria apenas, e tão somente, a partir do final do século XIX que se poderia falar em sua emergência (RAMOS do Ó, 2007; POPKEWITZ, 1994). Assim, seria também a partir daí que se iniciaria o processo de produção de uma nova subjetividade das crianças e dos adolescentes. A escola, instituição responsável por acolhê-los, seria escalada a partir de então, e até hoje, como o principal agente dessa produção. Fabricar alunos seria sua especialização. O que se procurou demonstrar, por ocasião de uma pesquisa etnográfica numa instituição escolar, foi como essa *invenção do aluno*, uma vez historicamente produzida e conservada até o presente, poderia ser investida, mantida e, mesmo, reinventada e disputada, diariamente, nas relações (de poder) estabelecidas entre alunos e escola (com seus agentes, espaços, propostas e dinâmicas). Em outras palavras, como a criança e o adolescente vão se transformando em aluno no cotidiano de suas vivências escolares, obtendo daí certa identidade, lugar ou, ainda, certo papel social.

Trata-se, porém, na pesquisa atual, de buscar analisar outro sentido dessa transformação: o aluno constituído a partir da criança e do adolescente permite não somente atribuir a estes últimas características associadas ao primeiro (por exemplo: *criança ou adolescente é, ou deveria ser, entre outras coisas, um aluno*), como àquele primeiro é possível reconhecer atributos comumente relacionados a estes últimos (*aluno é quem deve, como no caso das crianças ou adolescentes, ser desenvolvido, formado, educado, alguém com pouco conhecimento ou inexperiente*, por exemplo). Se, no trabalho precedente, a partir de uma pesquisa de viés etnográfico, pode-se propor, por meio das observações de campo, analisar uma *invenção cotidiana do aluno* como algo que era, afinal, produzido nas e pelas relações escolares de poder, pretende-se neste momento pensar numa *invenção do inexperiente*, ainda que partindo do lugar do aluno, mas não limitado a este – mesmo que observável nas relações e práticas escolares, todavia não restrita ao cotidiano ou interior de uma escola.

É justamente aí que surge também uma mudança importante de método, em que o arquivo e uma perspectiva mais historiográfica são essenciais. Sobre esta, interessa aqui discorrer um pouco mais.

1. Arqueogenealogia, arquivo e história

Em artigo dedicado a analisar o conceito de *formação discursiva* em Foucault (ARAÚJO, 2007), a professora Inês Lacerda Araújo defende a aproximação entre as ideias foucaultianas de arqueologia e genealogia, optando também pelo uso do termo *arqueogenealogia* e reconhecendo o papel indispensável da história no trabalho deste pensador francês. Segundo a autora, Foucault não preteriria uma em favor da outra, pois seria a descrição arqueológica das práticas discursivas que forneceria material para uma genealogia da verdade:

O genealogista trabalha a partir das descrições e objetivações do arqueólogo do saber [...]. Enquanto o arqueólogo descreve e analisa as práticas discursivas, o genealogista mostra sua relação com as práticas não discursivas, que sujeitam indivíduos, corpos, populações a mecanismos de poder, um deles, o menos suspeito e o mais generalizado e prestigiado, o jogo de verdade (ARAÚJO, 2007, p. 22-23).

É o que Araújo reforça do mesmo modo em seu livro *Foucault e a crítica do sujeito* ao afirmar que uma abordagem não substituiria a outra, mas que se fundiriam para uma *arqueogenealogia do sujeito*, de inspiração nietzschiana (ARAÚJO, 2008). É aí também que a autora atribui à genealogia justamente uma dimensão mais interpretativa (deixada em aberta pela arqueologia) de se buscar relacionar as práticas discursivas com as não discursivas, como, as econômicas, sociais e jurídicas, que permitiriam perceber como os discursos puderam se formar e a partir de que realidades históricas. Em seu artigo há pouco citado, ela conclui que nada disso seria possível “sem a história, história dos arquivos do saber que mostra as formações discursivas de uma época, e história da violência que esses arquivos aparentemente técnicos, documentais, atestam e produzem” (ARAÚJO, 2007, p. 23). Talvez não seja mera coincidência que no livro de Paul Veyne, outro intelectual francês, contemporâneo e amigo próximo de Foucault, intitulado “Foucault: seu pensamento, sua pessoa”, no capítulo destinado a abordar a *arqueologia*, o próprio termo apareça apenas no título e se opte por explicá-lo a partir justamente das noções de *genealogia*, *arquivo* e *história* (VEYNE, 2014).

Neste mesmo sentido, o próprio Foucault se referia a seu trabalho como uma busca por *historicizar o pensamento*, procurando contribuir com certos diagnósticos do presente (FOUCAULT, 2016; 1993). O método consistiria em analisar, por meio do *arquivo*, determinadas práticas históricas, a partir das formas singulares e arbitrárias que essas práticas assumem na história, procurando, assim, apontar o caráter abstrato de ideias mais gerais e universais ou, mesmo, das arbitrariedades dos sistemas de valores. Isso teria levado o autor a apontar, em sua *Aula de 5 de janeiro de 1983*, que a empreitada dele seria: “historicizante, nominalista e niilista” (FOUCAULT, 2010, p. 7). *Historicizante*, justamente por conta da análise de práticas históricas determinadas, reforçando o caráter radicalmente histórico do método em questão; *nominalista*, pelo abandono dos universais em nome de formas históricas singulares; e, finalmente, *niilista*, já que busca destacar justamente as arbitrariedades dos sistemas de valores, e não tentar explicar, justificar ou inserir as práticas históricas nesses sistemas de valores. Com isso, pretende-se aqui destacar a importância do arquivo e da pesquisa baseada nele, por esse caráter radicalmente histórico do método de Foucault; e a relevância também desse debate no âmbito da educação, por se tratar de um campo tão sujeito às discussões em torno dessas ideias mais gerais e universais dos sistemas de valores.

Antes de se avançar com a problematização em torno da pesquisa em questão, cabe uma ressalva quanto à própria ideia de *arquivo* em Foucault. Assim como ele faz com as ideias de arqueologia e genealogia, o uso aqui é bastante particular. Como proposto em seu livro *A arqueologia do saber*, arquivo não seria a soma de textos ou documentos que se pôde preservar nem a instituição ou espaço responsável por certo arquivamento destes. Seria, para o autor, no próprio nível discursivo, a lei regente, responsável por estabelecer que aquilo que pode surgir, ser dito, registrado, não seja determinado apenas pelas circunstâncias ou as leis que regem o pensamento e a gramática. Um arquivo seria, assim, o que permite perceber, naquilo que é enunciado, um sistema, uma lei, acerca do funcionamento, formação e transformação do que é dito:

o arquivo é, antes de mais nada, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] É o que define o sistema da sua enunciabilidade. [...] É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados (FOUCAULT, 2016, p.178-179).

Tal sistema, por sua vez, poderia ser apreendido, observado, descrito pelo arqueólogo do saber, por se tratar de um *a priori histórico*. Isto é, pelo fato de ter uma história específica e prévia: “*a priori*, não de verdades que poderiam não ser ditas nunca,

nem realmente dadas à experiência; mas de uma história que é dada, porque é a das coisas efetivamente ditas” (idem, p. 175-176). O arquivo, nesse sentido, estaria mais para aquilo que se pode perceber a partir de determinada série de enunciados, em termos de suas regras de funcionamento, do que o material em si. Algo como um conjunto de regras que se pode extrair da observação de um jogo, e não a descrição do jogo propriamente dito ou de suas jogadas, ainda que sempre por meio delas.

A própria ideia de *arquivo*, assim, carrega aqui um direcionamento de pesquisa importante, já que sua construção se dá no decorrer da análise e que acaba sendo, ao menos em sua etapa arqueológica, um dos objetivos fundamentais do pesquisador. Em vez de ponto de partida, talvez não haja exagero em dizer, nesse sentido, que o arquivo é, afinal, um dos pontos de chegada do trabalho.

2. A pesquisa com arquivo em educação

Em uma pesquisa baseada na ideia de arquivo apresentada, há outra noção que pode ganhar também muita força: a de *atravessamento*. Embora pudesse, sem muito prejuízo, ser intercambiada pela de problematização, *atravessamento* parece indicar mais precisamente esse papel e importância do arquivo no tipo de pesquisa que se está propondo. Se *problematização* tende a ser mais abrangente, podendo servir para a pesquisa acadêmica em geral, a de *atravessamento* parece reforçar e dar destaque aqui justamente a essa atitude (mais arqueológica) que se espera do pesquisador na busca e construção do seu próprio arquivo, que, como se viu, seria propriamente o resultado final dessa prática do pesquisador de atravessar com suas questões os materiais históricos que tem diante de si.

Na conferência de abertura deste Simpósio, a professora Diana Gonçalves Vidal, diretora do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP), sede do evento, destacou a importância da prática arquivística na construção dos arquivos. O que se pretende sinalizar aqui é o papel da prática do pesquisador na construção do seu próprio arquivo, na medida em que seu trabalho tem como dinâmica o *atravessamento* do arquivo histórico, que é produzido pelo arquivista. Nesse sentido, embora possam se debruçar sobre um mesmo grupo de materiais (determinado conjunto de documentos históricos, por exemplo) e com o mesmo propósito (construir um arquivo), os trabalhos do arqueólogo foucaultiano e do arquivista parecem absolutamente diversos. Resta aqui tentar esboçar alguns dos caminhos

da pesquisa em andamento no sentido de uma aproximação com a prática do primeiro destes dois “produtores de arquivo”.

Como apontado na apresentação deste texto, na pesquisa atual, bem como na anterior, o termo *invenção* (seja do aluno ou do inexperiente) é central, do ponto de vista tanto temático quanto metodológico, uma vez que seleciona os mesmos objetos (aluno, infância e adolescente, tomados como invenções) e propõe uma mesma série de perguntas (como se produzem, o que se faz, o que promovem e como se inventam e são inventados). Assim, invenção aqui procura apontar certa prática ou atitude historiográfica, de como determinados objetos com que se pode deparar no presente têm sua história e teriam sido inventados, produzidos, ao longo da história. Evidentemente, tal prática não é exclusividade dos historiadores (sendo exercida por filósofos, sociólogos, pedagogos, arquitetos...) e poderia ser localizada, sem maiores dificuldades, no filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), grande influenciador dos trabalhos de Foucault. Porém, no que tange à temática da pesquisa em discussão a referência mais precisa se deve ao trabalho de outro pensador francês, Philippe Ariès (1914-1984), contemporâneo e conterrâneo de Foucault (ambos morrem no mesmo ano) e que tem contribuições valiosas para o campo historiográfico da família e da infância.

Embora historiador de formação, a tese de Ariès de que na sociedade medieval a ideia de infância não existia e que esta veio a se consolidar somente a partir do século XVII (ARIÈS, 1981) é conhecida não só pelos historiadores, sendo aqui, sem dúvida, um marco desta história das invenções sociais de determinadas posições dos sujeitos. A partir desta sua história (que é igualmente a do atravessamento de uma série de documentos históricos e da construção de um arquivo próprio e específico), é possível pensar também em invenções que se dão no cotidiano familiar ou escolar, com suas histórias e dinâmicas, que foram produzidas e produzem seus efeitos no presente. Com isso, parece possível se perguntar sobre uma invenção diária e particular não só do aluno, como também do inexperiente, que, se não exclusivamente produzido no âmbito educacional, ao menos amplamente posto em circulação a partir de alguma de suas práticas (discursivas ou não).

A invenção do inexperiente é, assim, uma tentativa de problematizar algumas das relações escolares de poder na constituição do aluno a partir de um atravessamento de práticas discursivas ou não (mas não limitadas à escola) sobre a criança e o adolescente, tomados pelo viés de suas experiências. Embora a ideia de uma invenção possa ainda provocar algum estranhamento (até por certo peso que o termo pode ter academicamente), é justamente a falta desse estranhamento em relação à ideia do aluno/adolescente visto

como alguém sempre em formação, desenvolvimento contínuo, despreparado, inapto ou, mesmo, inexperiente que interessa aqui como disparador da pesquisa. E, adicionalmente, pode haver dúvidas a respeito de qual seria o momento mais adequado para a conclusão/formação de determinada fase de aprendizagem ou para se considerar o aluno finalmente apto (se, por exemplo, no momento da formatura do ensino médio, técnico ou universitário, na defesa de um trabalho de pós-graduação, no término de um estágio, no fim de um contrato de experiência do primeiro emprego...). Não parece haver muitas suspeitas em relação à sua inexperiência, despreparo ou desqualificação no decorrer de sua vida escolar em geral (*o aluno está ali para aprender; o aluno é aquele que não sabe; é aquele que ainda não tem experiência*, embora, quase ironicamente, chama-se, muitas vezes, de *experiência escolar* aquilo que o aluno vive na escola). Assim, a aceitação da ideia do aluno como inexperiente não parece oferecer muitos dilemas nem é merecedora de uma problematização rigorosa.

É, portanto, justamente daí que a pesquisa proposta procura partir: como essas ideias do aluno sempre em formação e inexperiente puderam se constituir e de onde podem ter vindo? E, ainda, quais poderiam ser seus efeitos na constituição da subjetividade do aluno?

A proposta aqui, então, é tentar esboçar uma espécie de arqueogenealogia do aluno a partir da ideia de inexperiência, vasculhando e atravessando uma gama vasta e variada de documentos que podem dizer respeito não somente à educação (escolar ou não) de crianças e adolescentes, mas também à própria infância ou juventude em si. Sempre à luz do problema ora proposto por meio da problematização de uma invenção do inexperiente, tem-se procurando analisar documentos históricos e atuais que permitam localizar, inicialmente, parte desses discursos constitutivos do aluno e do adolescente no Brasil, do último quartel do século XX até o presente, tais como: legislações e políticas do governo, propostas curriculares e reformas, livros didáticos, manuais e revistas especializadas, regulamentação do trabalho de jovens (atores, modelos, atletas, aprendizes, escoteiros e policiais mirins) e literaturas e telenovelas juvenis, sempre buscando atravessá-los pela questão da presumida inexperiência desses sujeitos como ponto de partida.

Por fim, e talvez esse seja um ponto importante para apontar numa discussão a partir daqui, parece inescapável uma imbricação, uma implicação estreita entre, de um lado, escolha temática e problema de pesquisa e, de outro, definições mais teórico-metodológicas. Perguntar, por exemplo, sobre como foi/é possível se acostumar com a ideia de um jovem tomado, em geral, como inexperiente ou, ainda, de se questionar aquilo

que parece tão comumente aceito e tentar pensar sua história implica uma tentativa (tão mais remota e ampla quanto os documentos permitirem) de recuo em relação aos discursos e práticas de si (sejam eles dos pesquisadores, dos possíveis informantes ou dos próprios pesquisados). Parece que, para, com algum rigor, tentar entender como as coisas podem ter chegado aonde chegaram, como certas ideias puderam se aconchegar e repousarem tranquilas e confortáveis em meio às trincheiras educacionais ou, ainda, como pensar e fazer o que se faz e ser constituído por isso, seria preciso buscar (nos registros históricos de que se dispõe) por indícios, vestígios, sombras que sejam, de quando certas práticas e discursos estavam ainda em formação – ou, mesmo, desassossegados –, em disputa e não simplesmente aceitos.

Cabe destacar que, por outro lado, tal procedimento não implica, retoma ou pressupõe, uma teleologia (evolucionista, funcionalista, transcendental, qual seja), muito menos um determinismo histórico, universal, irremediável. Ao contrário, busca na análise de práticas discursivas (ou não), mas sempre históricas, determinadas, singulares, descontínuas e arbitrárias, perceber possíveis diferenças, semelhanças e efeitos que possam contribuir para a construção de diagnósticos do nosso presente, como proponha o “inventor” do método arqueogenealógico.

Considerações finais e o porvir da pesquisa

A título de ilustração e para encerrar este texto com uma passagem rápida por um dos materiais iniciais da pesquisa, cita-se, na íntegra, um decreto governamental publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2015):

DECRETO Nº 61.672, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015

Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas

Geraldo Alckmin, governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Decreta:

Artigo 1º. A Secretaria da Educação fica autorizada a proceder as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal, nos termos dos artigos 54 e 55 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos, ou, quando passarem a atender novos segmentos.

Parágrafo único — Aplica-se o disposto no “caput” deste artigo às unidades escolares de Diretorias de Ensino distintas.

Artigo 2º. No caso de transferência dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar e Quadro da Secretaria da Educação, a manutenção do Adicional de Insalubridade será por apostilamento do Dirigente Regional de Ensino.

Artigo 3º. As despesas decorrentes da aplicação do disposto neste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação.

Artigo 4º. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Palácio dos Bandeirantes, 30 de novembro de 2015.

Foi com esse breve decreto que, entre 2015-2016, o Governo do Estado de São Paulo tentou proceder ao fechamento de diversas escolas públicas estaduais, propondo realizar uma *reorganização escolar*. Por meio desses quatro sucintos artigos decretava-se “a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal” e dava “providências correlatas”. Como se pode ver, não há sequer menção ao fechamento de escolas, muito menos qualquer referência a seus alunos. Porém, foi justamente em resposta à mobilização destes que o decreto precisou ser revogado dias depois e a política de reorganização suspensa. Ao menos do ponto de vista dos resultados visados, a estratégia política do Governo naquele momento foi frustrada. E, apesar de desconsiderados no documento e, aparentemente, subestimados no planejamento político, os alunos que ocuparam parte das escolas, por meio de sua movimentação, foram decisivos no desenrolar dos acontecimentos dessa história, mesmo que o discurso oficial e a própria ação política tenham, de partida, prescindido deles.

Pode-se tentar extrair daí alguns indícios interessantes para a pesquisa apresentada, por exemplo: Por que, se capazes de interferirem nos resultados, os alunos não entraram ou foram mal estimados no cálculo político naquele momento? Em vez de se procurar uma resposta imediata, a pergunta interessa aqui, pois incita um recuo na história (nos documentos a que pode se remeter) e abre alguns caminhos para se pensar o lugar do aluno, que, embora longa, ampla e diariamente investido, é tão comumente desqualificado. Isso, por sua vez, remete-se justamente à questão de uma invenção do inexperiente, como se propõe com a pesquisa em questão.

Em tempo e no sentido de uma atualização do trabalho, desde a realização deste Simpósio, algumas análises de alguns dos documentos aqui apontados puderam ser feitas. Uma que merece destaque versa sobre parte da legislação educacional federal, em especial a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), e outras duas que legislam sobre a infância e juventude: o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA (BRASIL, 1990) e a lei que dispõe sobre o estágio de estudantes (BRASIL, 2008).

Na perspectiva e problematização aqui apresentadas, a análise destes materiais possibilitou a identificação de uma série de ideias associada ao aluno (ou à criança e adolescente). Limitando-se apenas a um dos aspectos (o da finalidade da educação) e, mesmo, dividindo-o, em razão do volume de material a esse respeito, em três grandes grupos (“desenvolvimento”, “cidadania” e “trabalho”), o objetivo da educação parece sempre o mesmo. Da infantil à universitária, passando por suas modalidades especial e profissionalizante, a finalidade educacional é a *formação*; sempre em desenvolvimento, exercício, preparação, sempre a caminho, insistentemente colocada e recolocada em todas suas variações e enunciações, em cada um desses três grandes grupos temáticos. Se isso não permite pensar diretamente na ideia de uma inexperiência, parece que esta nunca deixa de ser reafirmada, em substituição à própria experiência em si, por meio da busca implacável e incessante desta última, pelo perpétuo desenvolvimento, sempre a favor do “em formação”, em que tudo vai sendo paulatinamente transformado em educativo, formativo, pedagógico, e por isso precisa ser conhecido e controlado, minuciosamente regulamentado e, indefinidamente, investido.

Suspeita-se com esta análise que, dessa forma, a própria inexperiência vai se tornando um objeto privilegiado na educação de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que estes vão se tornando os sujeitos, por excelência, da falta de experiência – objetivação do inexperiente e, simultânea e complementarmente, subjetivação da inexperiência, ambos pela mesma figura do aluno.

Nesse sentido, não se combate a inexperiência; ela se produz, é investida, utilizada, promovida, tomada, talvez, até como mais importante que outras experiências. Já que nunca se saberá tudo e, ao que parece indicar Foucault por meio de seu trabalho, jamais se viverá sob o regime soberano da verdade, parece que se trata de circunscrever seu oposto, na forma sutil da falta (de conhecimento, de experiência) e precisa do seu desenvolvimento (por sua infindável busca), fazendo das crianças e adolescentes seu lugar privilegiado (ainda que não exclusivo) e tomando-os, sempre e de partida, como inexperientes.

Referências

ARAÚJO, Inês L. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.

_____. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: RAGO, M.; MARTINS, A. L. **Revista Aulas (Unicamp) – Dossiê Foucault**, [S.l.], v. 1, n.3, p. 1-24, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em 03 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 03 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 03 dez. 2018.

ENGELBERG, Marcel F. D. **A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Lisboa: Edições 70, 2016.

_____. **O Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993, p. 15-37.

NE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

RAMOS do Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Revista Educação– Biblioteca do Professor: Foucault pensa a educação**. São Paulo: Segmento, v. 3, p. 36-45, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do estado de São Paulo**, São Paulo, v. 125, n. 222, p. 1, 2015.

8

A INFÂNCIA NO ARQUIVO DIDÁTICO COMENIANO: uma pesquisa em Educação no encontro Foucault-Deleuze

CHIQUITO, Ricardo Santos¹

MATE, Cecília Hanna²

¹ Faculdade da Aldeia de Carapicuíba
E-mail: rchiquito@uol.com.br

² Faculdade de Educação/USP.
Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada
E-mail: hannamat@usp.br

RESUMO

Este artigo se propõe a maquinar o procedimento-arquivo como *uma* possibilidade de pesquisar a infância forjada nas coisas escritas da didática, particularmente aquela produzida por Jan Amós Comenius nos idos do século XVII. Opera a partir de uma composição conceitual de arquivo (FOUCAULT, 2005, 2006) e de procedimento (DELEUZE, 1997, 2009, 2016). Dirige-se, então, a uma série de textos, que incluem aqueles de Comenius (Didática magna, A escola da infância, O paraíso do mundo e O labirinto do coração), Erasmo (2008), Gusmão (2004), Montaigne (2010), Ratke (2008), Rousseau (2014) e São Francisco de Salles (2010). O artigo procura escrutinar as condições de possibilidade, os modos de ver e dizer a infância da didática e a didática da infância. O que está em questão é fazer o movimento de pesquisa em didática a partir da perspectiva do arquivo, esse jogo de enunciados e de regras, situado em certo espaço-tempo, que determina sua emergência e proveniência, suas mudanças e suas permanências, capaz de permitir ver, dizer e pensar algo, como a infância – por exemplo, a infância a ser educada. Por essa via, a ideia de didática de Comenius seria uma peça de um dispositivo de infantilidade ocidental, que, ao conjugar saber-poder-subjetividade infantil, acaba por colocar a criança na ordem do discurso educacional. Tal dispositivo estaria em funcionamento no presente. Dessa forma, a perspectiva tomada nesse percurso investigativo orienta, a um só tempo, a problematizar os movimentos que a didática percorreu nos discursos educacionais e a pensar a didática de outro modo em nossa atualidade.

Palavras-chave: Arquivo. Infância. Didática. Foucault. Deleuze.

1. DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O que se segue pode ser situado no âmbito do movimento que o Grupo de Estudos sobre Discursos e Práticas Escolares (GEDisPE/FEUSP) desenvolveu ao longo de 2018, ao abordar o problema da pesquisa em educação num sentido mais amplo e em currículo-didática mais particularmente.

A pesquisa educacional, no decurso das últimas duas décadas, vem assumindo contornos híbridos, marcados sobejamente por traços advindos de diferentes campos teóricos e conceituais. Isso repercute diretamente nos temas e nos objetos de pesquisa, que, igualmente, pluralizaram-se e diversificaram-se (o que, para alguns, tem lá seus inúmeros problemas) e nas próprias práticas de pesquisa. Por isso, a pesquisa educacional vem se constituindo como um interessante campo de disputas e tensões, assumindo um viés mais problematizador do que prescritivista.

É nesse cenário que emergem as nomeadas “pesquisas pós-críticas”¹, os usos de outros autores e as práticas, linguagens e mapas de argumentos, além de outros problemas e outras produções. Ainda que pese sobre tudo isso uma série de críticas, controvérsias e desconfiças, não se pode deixar de comemorar a emergência de Foucault e Deleuze em tais pesquisas. Afinal, eles suscitaram forças que embaralham os códigos, rompem limiares e cruzam fronteiras. Suas pesquisas se posicionam contra significados, narrativas, classificações, subjetividades e verdades tomados como fixos, importando-se mais com o movimento dos significados, das narrativas, das classificações, das subjetividades e das verdades do que com o regime de forças que agiram e agem sobre eles até se tornarem o que são em nossa atualidade.

A pesquisa que toma lugar aqui é, sob certos ângulos, um modo de pensar a educação em meio à diferença (em nosso caso, o infantil, a infância), um modo de pensar que age por deslocamentos. Nessa direção, o arquivo é uma heterotopia, um espaço absolutamente outro (FOUCAULT, 2013), com suas formas peculiares de habitá-lo; enfim, um movimento de pensar de outro modo. A um só tempo, o arquivo é bem uma possibilidade de produzir pesquisa e de compor uma analítica em educação.

¹A ideia de um pensamento pós-crítico estaria relacionada às perspectivas teóricas e conceituais defendidas por Tomaz Tadeu da Silva (1999), Marlucy Alves Paraíso (2004), Sandra Mara Corazza (2006), Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012) e Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento e Cleci Maraschin (2012), incluindo o conjunto Caminhos Investigativos (COSTA, 2002, 2007; COSTA & BUJES, 2005).

Trata-se aqui do arquivo como um movimento do pensamento em educação, que implica criação, multiplicação, variação e proliferação de modos de pensar e de fazer em educação. Dessa forma, chega-se ao arquivo, à pesquisa que se realiza a partir da ideia de arquivo (FOUCAULT, 2002, 2005, 2008, 2010, 2014a, 2014b) e de procedimento (DELEUZE, 1997, 2001, 2009, 2016 e DELEUZE & GUATTARI, 1995).

2. DO ARQUIVO E DO ARQUIVO COMO MODO DE PESQUISAR - PENSAR EM EDUCAÇÃO

Eis o primeiro arquivista dessa empreitada: Michel Foucault. São muitas as passagens em que esse pensador apresenta seu modo de pensar o arquivo. A intenção aqui não é, de forma alguma, fazer um mapeamento de tais passagens, mas, isto sim, de apresentar, de forma breve, alguns traços dessa construção conceitual, quais sejam:

Por arquivo, entendo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados: e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (FOUCAULT, 2008, p. 145).

Nesse fragmento, vê-se Foucault em ato, ao se distanciar do significado usualmente atribuído ao arquivo, em que esse é entendido como um lugar onde documentos são armazenados, guardados e acumulados, para serem lembrados, tomados e explorados por si mesmos. Agora, pensa-se o arquivo mais como os usos que ali se dão. A perspectiva é pensar o arquivo a partir do seu funcionamento. Foucault, dessa maneira, *cria* o arquivo e, ao fazê-lo, coloca-o em funcionamento.

O arquivo, ao modo de Foucault, parece ser composto por múltiplas peças de uma maquinaria discursiva, que se conectam, se articulam e se emaranham. A sua disposição, portanto, não é linear nem, tampouco, simétrica. No arquivo, as matérias, tempos, os significados e os enunciados, desiguais e assimétricos, combinam-se. Feito de lacunas, brechas e juntas, o arquivo é, pois, anacrônico. É de tempo e de efeitos de verdade que o arquivo se trata, ao fraturar coisas reunidas e ligar coisas separadas. A ordem é de outra lógica que não a das sequências, dos encadeamentos ou das sucessões, mas a dos recortes, das séries não usuais, das rupturas, das descontinuidades, das novidades e dos acontecimentos.

O arquivo é difuso, intempestivo, “desmesurado, invasivo como as marés de equinócio, as avalanchas ou as inundações” (FARGE, 2009, p. 11). Nele, vive, ainda que provisória e temporariamente, *um* arquivista... em meio aos fragmentos de tempos e de vidas ali presentes.

Ao sabor das intempéries, o arquivista nesse arquivo é sempre sacudido, deslocado, agitado. Informe, disforme, logo se vê diante de outras vontades, gestos, gostos, viagens, explorações, pilhagens e travessias. Age por deslocamentos, rotas, desvios e atalhos. Envolto em brumas, mistérios, ventanias, vagas, correntes marítimas e fluxos, o arquivista tem seus olhos voltados para o horizonte, para o mar aberto. Por ansiar pelos movimentos mesmo, “pensava-se estar no porto e de novo se é lançado ao alto mar” (DELEUZE, 2004, p. 118). O tempo de permanência no arquivo é o tempo de duração de um problema que o liga ao arquivo. A leitura no arquivo é a de quem procura algo. Parece não haver calmarias nesse arquivo de coisas e ideias novas, de acontecimentos.

O que mais faz esse arquivista é fabricar arquivos e modos de habitá-los, como nos inspira Michel Foucault, a quem Deleuze (2005) se refere como

[...] um novo arquivista foi nomeado na cidade. Mas será que foi mesmo nomeado? Ou agiria ele por sua própria conta? As pessoas rancorosas dizem que ele é o novo representante de uma tecnologia, de uma tecnocracia estrutural. Outros, que tomam sua própria estupidez por inteligência, dizem que é um epígono de Hitler, ou, pelo menos, que ele agride os direitos do homem (não lhe perdoam o fato de ter anunciado a “morte do homem”). Outros dizem que é um farsante que não consegue apoiar-se em nenhum texto sagrado e que mal cita os grandes filósofos. Outros, ao contrário, dizem que algo de novo, de profundamente novo, nasceu na filosofia, e que esta obra tem a beleza daquilo que ela mesma recusa: uma manhã de festa (DELEUZE, 2005, p. 13).

3. DO ARQUIVO COMO (ATO DE) CRIAÇÃO PROCEDIMENTO - ARQUIVO, ARQUIVOLOGIA E ARQUIVOGRAFIA

O segundo arquivista aqui convocado é o *Sr. José*, essa invenção de outro José, o Saramago (2000), em *Todos os nomes*. Conta a história que o *Sr. José* é um funcionário público, comum e ordinário, da Conservatória Geral do Registro Civil, de Lisboa. Ali trabalha e vive (afinal, ele reside numa espécie de anexo da construção). Trata-se de um lugar onde se encontram devidamente registrados portugueses e portuguesas nas passagens da vida à morte à vida, como se verá. Lugar de arquivos e suas lógicas, ordenamentos, classificações

e modos de catalogar e de acessar os registros, dos vivos e dos mortos. Um senhor que tem os pés fincados no chão, mas que, de certa forma, traz consigo marcas daqueles e daquelas que vieram antes e que fizeram as travessias transatlânticas. Seus movimentos no arquivo dos vivos e dos mortos, como se verá, serão semelhantes àqueles aos dos navegantes e exploradores. Náufrago, o *Sr. José* transita pelos arquivos-mundos dos vivos e dos mortos, uma vez que todos os dias pessoas nascem e morrem nesta terra. A vida que segue atualiza, desse modo, os arquivos do *Sr. José*. Vida-morte que alimenta o arquivo e que acaba por vitalizar e vivificar o próprio arquivo. Afinal, o arquivo também é, de certo modo, ficcional.

Pois bem, talvez não seja exagero dizer que o *Sr. José* agiria como Foucault (DELEUZE, 2005): por conta própria. Ao percorrer os labirintos da Conservatória, ele, gradativamente, segue a tecer o seu arquivo. Ou seja, cria suas regras, os modos como usa as informações de vida e morte daqueles que ali se achavam inscritos. O *Sr. José* fabula imaginações ao perambular pelos arquivos. Demonstra particular interesse em colecionar fatos da vida e da morte de pessoas famosas. Lia procurando algo, atento a detalhes e a descuidos que trouxessem à sua curiosidade motivos para adentrar cada vez mais nos arquivos. Tal coleção o inspirava a escrever, anotar, rabiscar, rascunhar e compor espécies de palimpsestos. Sobreposições de camadas de informações. Tessitura de coleções.

Por essa via, o *Sr. José* seguiria fazendo *arquivografias*² (para usarmos os tais “direitos lúdicos da etimologia”, a que se refere Foucault): uma escrita-arquivo, uma escrita produzida a partir do arquivo, das vidas e mortes escritas; arquivo-vivo de tinta, uma escrita que vivifica o próprio arquivo, portanto.

Em certa altura, o tal *Sr. José*, navegador do arquivo, tomado por curiosidade, decide traçar um caminho em direção a uma desconhecida cujo verbete lhe caíra às mãos. Ainda que “a prudência tentava retê-lo, segurá-lo pela manga, mas, como toda a gente sabe, ou devia saber, a prudência só é boa quando se trata de conservar aquilo que já não interessa (...)” (DELEUZE, 2005, p. 35).

Dessa maneira, o *Sr. José* mudará as regras do arquivo e passará a criar outras, tornando o arquivo uma outra coisa. Os próprios movimentos do *Sr. José* pelo seu arquivo eram *arquivografias*, isto é, criações de vidas a partir de breves registros, de lacunas, brechas, resíduos, juntas, e as vidas escritas se transformavam em outras coisas, em

² Palavra não encontrada nos dicionários. Porém, para os propósitos deste trabalho e para o próprio trabalho de pesquisa, que é, em última instância, um trabalho de escrita (de leitura-escrita) em educação, parece-nos ser uma ideia promissora pensar o arquivo como um modo de escrever.

escritas vivas, em imaginação e fabulação, aquilo que ele próprio precisava para seguir vivendo, escritas que tiravam o próprio Sr. José da Conservatória, da sua calmaria, e faziam-no caminhar pela cidade, ao ar livre e lançar-se novamente ao alto-mar.

Temos, pois, que tanto Foucault quanto o Sr. José nos oferecem as possibilidades e potencialidades de se tomar o arquivo, do modo como Foucault operou, como uma forma de pensar-pesquisar em Educação. Nessa direção e no meio Deleuze (1997, 2009, 2016), teríamos uma espécie de *arquivologia*³ – um saber-arquivo, um saber-fazer arquivo –, o que significa levar em consideração, pelas *pesquisas-arquivos*, modos de proceder diante de uma *Forma* convencional e estável, como aquele significado dicionarizado de arquivo e sedimentado no senso comum. Trata-se mais, então, de colocar o arquivo para funcionar e produzir algo e, a partir daí, tomá-lo como um *Método*, um *Procedimento*, um *Procedimento-Arquivo*.

Assim, arquivologia teria negócios com o ordenamento das fontes seguindo um Problema, uma Questão, uma Pergunta de pesquisa; a montagem do arquivo, portanto. Ordenação – ao modo das coleções – que seria muito mais “temática” do que cronológica, uma vez que o seu tempo é diferente daquele que faz um dia suceder ao outro. Ali, o tempo é da ordem de séries que se compõem com saltos, passagens, retornos. Ordenação dinâmica das fontes e das práticas de lembrar e esquecer, de visibilidade e dizibilidade, de compor séries. Dinâmica que coloca as fontes em constante estado de dispersão e combinação (como um caleidoscópico e suas geometrias fractais, ao invés dos sólidos e planos tão estáticos, como os rizomas, os mapas de Deleuze e Guattari, 1995). Há uma força que perfura o arquivo (os temas, as temáticas, os conceitos por meio dos quais entramos no arquivo).

Nas palavras de Derrida (2001), “não há arquivo sem exterior” (p. 22). Nesse jogo paradoxal, o arquivo volta-se sobre si mesmo – muda a pergunta, muda o arquivo –, numa espécie de esfacelamento de si mesmo (o “mal de arquivo” de Derrida seria justamente esse voltar-se contra si mesmo, o lembrar e o esquecer) e sua reconstrução (cujas marcas pretéritas encontram-se, de algum modo, presentes, ainda que em vestígios. Daí, pensar, talvez, os textos produzidos pelos e a partir de arquivos como espécies de palimpsestos).

³ No dicionário virtual Houaiss da Língua Portuguesa, arquivologia assume o significado de “disciplina que estuda a organização dos arquivos” e “arquivística”. Todavia, este texto preferirá trabalhar mais com a perspectiva da criação e da produção dos arquivos, do que com a sua pretensa organização.

Pensando como um Procedimento, o Arquivo é bem um ato de criação. Ele escreve e faz escrever: a *arquivografia*. Assim, arquivologia e arquivografia funcionam em uma espécie de complementaridade.

É preciso, então, agir no arquivo e fazer o arquivo agir (fazê-lo agência, e não estrutura). Daí a ideia de um *Procedimento-Arquivo (arquivologia e arquivografia)*. Procedimento que, ao modo de Deleuze (1997, 2009, 2016) e Deleuze & Guattari (1995), implica:

a) Um empreendimento, em certa medida, de desmontagem/remontagem dessa maquinaria discursiva, em que o arquivo é convertido – desmontar os discursos, expor os procedimentos que fazem de um discurso um discurso verdadeiro e problematizar as formas de verificação (questionar, interpelar aquelas formas discursivas que “falam” “a verdade”, que produzem “a verdade” ao seu modo).

b) Um modo de extrair das Formas algo de estranho; uma diferença, sem, com isso, negar as formas anteriores. O arquivo continuaria sendo um lugar onde se armazenam, organizam e ordenam documentos, mas funcionaria, em outra lógica, de outro modo, como uma maquinaria que permite ver e dizer algo.

c) algo que se escreve a quatro mãos, entrecortado por protocolos de agenciamentos coletivos de enunciação, com vidas+autores+obras+estilos que nos trespassam. “Escrevemos o *Anti-Édipo* a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante” (DELEUZE & GUATTARI 1995, p. 11).

d) Um *método*, que aqui não tem negócios com o aspecto formal da ciência, com as leis científicas, com as pretensiosas formas superiores de conhecer, com o conhecimento da Verdade. Um método é mais uma via – direção, rumo, trilha – que não é definida de antemão (*a priori*), mas que se faz ao ser percorrida. É apenas entrando no arquivo que ele se torna o que é, parafraseando Foucault (2004, p. 7) ao falar de sua entrada naquela instituição (*Collège de France*): “Eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. Assim, poderia ser nossa vivência nos arquivos; método que o que mais produz é *uma* forma de pensar, do que pensamentos, saberes; enfim, *método* (DELEUZE 2001) que “supõe sempre uma boa vontade do pesquisador”, uma “decisão premeditada” (p. 163); meio para evitar ir a determinado lugar ou para garantir-nos a possibilidade de sair de lá e, ainda, *querer = criar, vontade = alegria e crítica = forma nova*.

e) Que o que importa mesmo é a potência, a força, o gosto, o querer, o desejo, o movimento de ler-escrever nos atravessamentos de arquivos (arquivologia + arquivografia).

Trata-se, portanto, de um modo de operar no arquivo de coisas ditas e escritas, de coisas visíveis e dizíveis. Desse modo,

[...] o procedimento impele a linguagem a um limite, mas nem por isso o transpõe. Ele devasta as designações, as significações, as traduções, mas para que a linguagem afronte, enfim, do outro lado de seu limite, as figuras de uma vida desconhecida e de um saber esotérico. O procedimento é apenas a condição, por mais indispensável que seja. Chega às novas figuras quem sabe transpor o limite (DELEUZE, 1997, p. 30).

O *Procedimento-Arquivo*, pensado nestes termos, seria mais um exercício de criação, *ato de criação*. Uma criação que se dá a partir de matérias preexistentes, mas que, ao serem problematizadas, vão se tornando outra coisa, na repetição das ênfases, inflexões e imagens, refutação, fortalecimento, dispersão, revisão, tradução: um *arquivo-criação*. Criação ao modo devir-infantil: a criança *criançando*, criação desinteressada, sem porquês nem “paraquês”, um novo começar (NIETZSCHE, 2010). Criação que recupera, de certa forma, a tradição, que se ocupa da tradição, ainda que a ela dirijamos críticas (CORAZZA, 2005, p. 11-12). Porém, atualizando formas e ideias, cria outros modos de pensar, de fazer, e força a linguagem educacional (a didática, em nosso caso), a faz gaguejar. Criação que rompe barreiras, transpõe limiares, força os limites, faz algo novo passar de um ponto a outro. Criação que seja, enfim, pura experimentação de *pensar de outro modo*.

4. ARQUIVAR A INFÂNCIA: JAN AMÓS COMENIUS

Percorrido o caminho da ideia de arquivo, arquivar, portanto, não significa guardar, armazenar, organizar, ordenar, classificar algo. Arquivar implica compor o arquivo (arquivologia) e colocá-lo em funcionamento, em ação, em ato de criação (arquivografia). É justamente sobre esse movimento, esse funcionamento, a que *arquivar* se refere. *Arquivar* como procedimento metodológico e analítico, portanto. No caso presente, o arquivo começa a se fazer nas bibliotecas – físicas (pessoal, da Faculdade de Educação, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) e virtuais (www.scielo.br; sites das revistas de educação) – com os textos de Comenius, depois com os textos que se avizinham de Comenius pelo tempo e também pelas composições possíveis com o pensamento dele.

⁴ CHIQUITO, 2014

Arquivo de coisas escritas (incluindo aqui as revistas temáticas destinadas à infância, bem como a edição número 1.060 da revista *Exame*; obras que pensam a história da criança e da infância), cantadas (como a música “Toda criança quer”, do grupo paulistano Palavra Cantada), visuais (como o filme “Ninguém pode saber”, do cineasta Hirokazu Kore Eda; como fotografias da Coleção Folha Grandes Fotógrafos - Infância). Arquivo montado para ser desmontado, movido por um gosto de lidar com as crianças e suas infâncias. Arquivo da infância e desua educação de Comenius, esse educador-pensador morávio do século XVII, tributário de um amplo movimento do cristianismo reformado, que acabou por deslocar a geografia da educação daquela época, da fachada atlântica (Portugal, Espanha) e mediterrânea (Itália) sob a égide dos educadores cristãos católicos – como os jesuítas e o seu *Ratio Studiorum* –, para os interiores da Europa.

Assim, o arquivo didático comeniano foi se constituindo com uma heterotopia-heterocronia da infância. Nas palavras de Foucault (2013, p. 25), “as heterotopias são frequentemente ligadas a recortes singulares do tempo. São parentes, se quisermos, das heterocronias”. A biblioteca, segundo o autor, seria um exemplo disso. Se assim for, os arquivos físicos e os discursivos (como os defendidos seguindo o modo de significar arquivo de Foucault). Bibliotecas, museus, arquivos físicos que, de certa forma, lançam mão da

[...] ideia de tudo acumular, a ideia de, em certo sentido, parar o tempo, ou antes, deixá-lo depositar-se ao infinito em certo espaço privilegiado, a ideia de constituir o arquivo geral de uma cultura, a vontade de encerrar todos os tempos em um lugar, todas as épocas, todas as formas e todos os gostos, a ideia de constituir um espaço de todos os tempos, como se este próprio espaço pudesse estar definitivamente fora do tempo (FOUCAULT, 2013, p. 25).

Por essa via, o arquivo compõe matérias discursivas e temporais heterogêneas, assimétricas, híbridas, ainda que trate de um mesmo tema.

Foucault, em seus últimos movimentos, particularmente no curso *A coragem da verdade* (FOUCAULT, 2011), dirigiu-se ao cristianismo, ao situar suas análises no esteio da história das artes de viver, da relação com a verdade que ali se dava, do ascetismo, da filosofia como forma de vida. De um modo bem mais modesto, os movimentos de pesquisa aqui experimentados voltam-se, pelo viés da pedagogia, da didática, às formas de vida infantil produzidas no âmbito do pensamento cristão-reformado de Comenius, esse morávio do século XVII, e seus textos. Afinal, como a didática de Comenius tratou de inventar uma infância e de incluí-la na ordem do discurso educacional e do regime discursivo naqueles idos dos seiscentos?

Aqui, a *Didática Magna* (1637), *A escola da infância* (1632) e *O labirinto do mundo e o paraíso do coração* (1623) são tomados como matérias de pensamento (respectivamente, COMENIUS, 2006, 2011 e 2010). Obras que compõem – articuladas a uma série de outros textos, mais antigos e mais recentes – o dispositivo de infantilidade naqueles idos dos seiscentos, porque nelas estariam imbricadas as relações entre saber-poder-subjetividade e sua produtividade: a infantilização do infantil e a pedagogização da infância.

Pesquisa que se debruça, então, sobre os escritos comenianos a partir das implicações em torno da arte de ensinar perscrutando a atualidade desse pensador. Atualidade que se justifica porque o dispositivo de infantilidade ali delineado parece estar ainda em operação nesta contemporaneidade, pelo viés do salvacionismo, do prescritivismo, do instrucionismo. Daí, a produção de um *arquivo* da infância.⁵ Da didática comeniana: a infância da didática e da didática da infância. Arquivo constituído por escritos, ideias, posições que atravessaram tempos⁶ e que exorta a seguir pensando sobre como a educação se tornou aquilo que é e, ainda, sobre como temos pensado as didáticas a partir das quais os adultos se dirigem às crianças.

No atravessamento do arquivo, a pesquisa volta-se, desse modo, à infância da didática e à didática da infância. A didática como lugar da infância. No pensamento de Comenius, são vistas as confluências entre infância, didática e salvacionismo. Sujeitos, saberes-práticas-metodologias, programas. Saberes-poderes sobre as crianças, para salvá-las da vida, do mundo e delas mesmas. Todas e cada uma. Nada fica de fora do texto comeniano, dessa vontade de ensinar, desse poder-saber. Saberes-poderes que incidem sobre todas as crianças e sobre cada uma. Conduzindo-as, guiando-as e governando-as, para que possam também conduzir-se, guiar-se e governar-se a si mesmas. Tem-se, então, uma criança destinada a ser outra coisa. Uma ex-criança. É preciso deixar de ser criança. Este é o destino irremediável dos pequenos. Deixar de ser criança, tornar-se adulto; essa forma ideal de sujeito: crente, temente, obediente, educado.

Arte didática que buscaria justamente ensinar aquilo que se quer que a criança seja, aquilo que se pode ser, tornar-se o que é esperado e desejado para ela. A criança estaria, desde então, na mira apriorística dos adultos, em uma relação de dependência dos adultos,

⁵ Aquino (2013, 2014), Ariès (1991, 2006), Bujes (2002, 2006), Corazza (2004), Del Priore (1992, 2004), Dornelles (2005), Erasmo (2008), Folha de São Paulo (2009), Freitas & Kuhlmann Jr. (2002), Garcia (2002), Gélis (1991), Gusmão (2004), Matos (2005), Montaigne (2010), Postman (2002), Ratke (2008), Revista Brasileira de História (1999), Revista Educação (s/d), Revista Exame (2014), Rizzini & Pilotti (2009), Rousseau (2014), São Francisco de Salles (2010).

⁶ Considerando o fato de que a própria palavra *didática* é mais antiga, uma vez que já era amplamente utilizada, por exemplo, nos idos dos séculos I e II da era cristã, na então Palestina, como se vê na literatura neotestamentária e na Didaqué.

aqueles que inculcariam nos primeiros os valores, os códigos de uma vida conformada a toda uma rede de saberes e poderes em torno da educação. O infantil a ser educado, a ser salvo, do mundo e dele mesmo.

Assim, a infância foi-se fazendo na trama da escrita didática desde Comenius como essa espécie de “ainda não”. Mas há muito mais. Esse “ainda não” foi ganhando outros contornos, outras configurações. Uma espécie de forma secundária de existência. No entanto, há crianças que escapam e nos conclamam a seguir pensando, buscando, arquivando a infância para pensá-la de outro modo, muito mais em termos da reinvenção dessas formas de existir, dessas artes de viver. Uma infância que embaralha os códigos. Uma infância-acontecimento que se vive nos limites, rompendo com os regimes discursivos que insistem em nomeá-la, identificá-la e governá-la. Trata-se, então, de pensar a criança no âmbito do devir-infantil. Aquela criança de Nietzsche (2010, p. 42), que no percurso da metamorfose do espírito vem depois do camelo e do leão. “Inocência é a criança, o esquecimento, novo começar, jogo, roda que gira sobre si mesma, primeiro movimento, santa afirmação”.

A criança, em seu devir-infantil, é pensada como uma força ativa que cria, produz, inventa, varia. Infância informe. Individuações pré-individuais. Capazes de romper, percolar, infiltrar, dissolver, fraturar, trincar as formas molares e “maiores”, como aquelas dos adultos, dos homens, dos heterossexuais, dos brancos, dos bem falantes da língua... Tudo escapa, tudo foge. Essa infância é a criança em ato. Tempo da criança é o tempo da criação. Da ação. Criando. Criançando. Poder-criança. “O tempo é uma criança, criando, jogando o jogo de pedras; vigência da criança”.⁷

O dispositivo de infantilidade em pleno exercício nessa atualidade requer outros arquivos a partir de outras perguntas.

Arquivar a infância, então, para torná-la mais plural, uma infância que se coloca no mundo, na errância do mundo e da vida. Uma infância em meio à vida.

⁷ ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES, HERÁCLITO (2005, p. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso apresentado, talvez seja possível, enfim, considerar o Procedimento-Arquivo, indicado nas operações combinadas de *arquivologia* e *arquivografia*, como uma forma interessante para a pesquisa em Educação; em Didática, mais precisamente.

No arquivo da infância aqui montado/desmontado e no *Procedimento-Arquivo*, o que se buscou (e ainda se busca) é escrutinar as condições de possibilidade de emergência e proveniência que permitiram ver e dizer a infância da Didática e a Didática da infância, além da própria Didática. O que está em questão é fazer o movimento de pesquisa em Didática a partir da perspectiva do arquivo, esse jogo de enunciados e de regras, situado em certo espaço-tempo, que determinam suas mudanças e permanências, que permitiram ver, dizer e pensar algo, como a infância, por exemplo, a infância a ser educada. Nessa via, a ideia de Didática de Comenius seria uma peça de um dispositivo de infantilidade ocidental, que, ao conjugar saber-poder-subjetividade infantil, acaba por colocar a criança na ordem do discurso educacional. Dispositivo que estaria em funcionamento nestes tempos.

A perspectiva tomada nesse percurso investigativo orienta, a um só tempo, a problematizar os movimentos que a Didática percorreu nos discursos educacionais e, também, a pensar a Didática de outro modo em nossa atualidade.

Referências

ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES, HERÁCLITO **Os pensadores originários**. 4ª ed. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005.

AQUINO, Júlio Groppa. **Corpo e infância**. www.youtube.com.br. In: Projeto cinema e corpo. São Paulo: Cinusp, 2013.

_____. **A infância como solidão**: mutações da experiência educacional contemporânea. Mimeo. 2014.

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, George (org.). **História da vida privada**, 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Outras infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; _____ (orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: ULBRA, 2006.

CHIQUITO, Ricardo Santos. **Infância, didática, salvacionismo**: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2006.

_____. **O labirinto do mundo e o paraíso do coração**. Bragança Paulista: Comenius, 2010.

_____. **A escola da infância**. São Paulo: Unesp, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Caminhos investigativos II**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____; BUJES, Maria Isabel. **Caminhos investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. (org.). **História das crianças no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: 34, 1997.

_____. **Nietzsche e a Filosofia**. 2ª ed. Porto/Portugal: Rés, 2001.

_____. **Conversações**. 4ª reimp. Rio de Janeiro: 34, 2004.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Sacher-Masoch: o frio e o cruel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975 – 1995)**. São Paulo: 34, 2016.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 1. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIDAQUÉ. **O catecismo dos primeiros cristãos para as comunidades de hoje**. 18 ed. São Paulo: Paulus, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ERASMO. **De Pueris**. 2 ed. São Paulo: Escala, 2008.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Coleção Folha Grandes Fotógrafos**. Infância. 2009.

FONSECA, Tania Mara; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *A ordem do discurso*. 10ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. In: _____. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, Poder-Saber**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. Michel Foucault explica seu último livro. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Resposta a uma questão. In: _____. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1; 2013.

_____. O nascimento de um mundo. In: _____. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: _____. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FREITAS, Marcos César; KUHLMANN JR, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, George (org.). **História da vida privada, 3**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GUSMÃO, Alexandre. **Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MATOS, Marly de Bari. **O estudo do termo *pueritia* nos séculos I e II DC**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MONTAIGNE, Michel. **Os ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RATKE, Wolfgang. **Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar**. Campinas: Editores Associados, 2008.

REVISTABRASILEIRA DE HISTÓRIA **Dossiê Infância e Adolescência**. v. 19, n. 37. São Paulo: ANPUH/Humanitas, 1999.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Edição Especial. Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo: Segmento, s/d.

REVISTA EXAME. **Edição 1060**. Ano 48. N. 4. 5/3/2014. São Paulo: Abril.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SALES, S. Francisco. **Filotéia ou Introdução à vida devota**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

Arquivos Institucionais, Memórias e Ação Educativa

9

A PRODUÇÃO DE MEMORIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: reflexões sobre narrativa, documento e memória

GOMES, Priscila R.¹

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
Departamento de Arquivologia
Av. Pasteur 458, sala 411
E-mail: pri.unirio@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo é parte de um trabalho de doutoramento, que, dentre alguns objetivos, buscou aprofundar os significados da produção de memoriais de escolarização enquanto práticas de memória por alunas em privação de liberdade. O espaço escolhido para investigação foi a Escola Estadual Roberto Burle Marx, localizada no estado do Rio de Janeiro, que atende mulheres custodiadas em uma penitenciária de regime fechado. Como metodologia, utilizaram-se suas narrativas, construídas por meio de memoriais, para pensar e problematizar como elas organizam e (re)significam, a partir da documentação narrativa, suas trajetórias de escolarização, as quais se entrelaçam com suas histórias de vida. Isso permite tecer reflexões sobre as narrativas, os documentos e as memórias construídas nesses espaços de encarceramento, traços que mantêm uma relação com a identidade dos sujeitos da pesquisa. Este estudo apoiou-se em uma pesquisa bibliográfica e exploratória. Para os propósitos deste artigo, optou-se pela utilização de fragmentos de narrativas, com base no conceito de mônadas, fruto dos estudos de Walter Benjamin (1994) e Galzerani (2002). A participação de Ivor Goodson (2007; 2011) também foi importante, por apresentar em seus trabalhos o método da pedagogia narrativa, que contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento deste artigo. Para pensar a narrativa enquanto documento, recorreu-se à perspectiva de Suárez (2010). Constatou-se, ao final da pesquisa, a potencialidade dessa prática de memória, a qual levou as alunas a um estado de reflexão, conduzindo-as a rememorar suas histórias não apenas de escolarização, mas também de vida.

Palavras-chave: Produção de memoriais. Memória. Narrativa. Documento.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa que teve por objetivo estudar a produção de memoriais envolvendo mulheres encarceradas em processo de aprendizagem que cumprem pena em regime fechado na Penitenciária Talavera Bruce, localizada no estado do Rio de Janeiro, no bairro Bangu, na qual se localiza o Colégio Estadual Roberto Burle Marx, que funciona em dois turnos, oferecendo o ensino fundamental e o ensino médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optei por trabalhar com a produção de memoriais de escolarização produzidos por nove alunas que frequentavam a escola. Foram eleitas aquelas que já possuísem conhecimentos razoáveis de escrituração, situando-se a partir do terceiro ano do ensino fundamental até o segundo ano do ensino médio.

Interessou-me pensar e problematizar como as alunas constroem suas trajetórias de vida, partindo do pressuposto de que elas não nasceram presas e de que suas histórias de vida podem revelar seus percursos, dificuldades e sonhos e como esses fios são tecidos até se constituírem em aprendizagens narrativas antes da prisão e na prisão. Tal processo revela como essas memórias são construídas nesses espaços de encarceramento e como esse processo de enclausuramento interfere na identidade dos sujeitos.

Em relação ao estudo dos memoriais, optei por analisar os fragmentos de narrativas a partir do conceito de mônadas, fruto dos estudos de Walter Benjamin (1994) e Galzerani (2002), por entender que as mônadas reproduzem o efeito do todo. Busquei pensar a narrativa enquanto documento, recorrendo à perspectiva de Suárez (2010), uma vez que os memoriais registram aspectos que não costumam ser documentados pela escola, configurando-se, portanto, como um instrumento de registro, de memória, da experiência escolar.

Com apoio em Goodson (2011), elegi como caminho para esta pesquisa o que ele denomina “Pedagogia narrativa”. Para o autor, as pesquisas sociais que fazem uso das narrativas sobre histórias de vida constituem-se em formas significativas de intervenção, sendo, portanto, perfeitamente cabível, utilizá-las como argumento metodológico.

A reflexão apoiada em narrativas deve reconduzir o sujeito a um estado em que ele que seja capaz de rever suas concepções de mundo. Neste caso, a pedagogia narrativa tem como objeto a aprendizagem narrativa, sendo considerada, portanto, um caminho

metodológico. Ou seja, a pedagogia narrativa pode ser utilizada como argumento metodológico, na medida em que está assentada na narrativa como método de coleta de dados.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa, que a aprovou. Para manter em sigilo a identidade dos sujeitos, utilizaram-se pseudônimos.

1. Selecionando as categorias de análise

O contato com os memoriais, primeiro, por meio de uma leitura individualizada e, depois, de sua transcrição, vista no seu conjunto, indicou-me dois temas para análise: “A vivência em família” e “As histórias de escolarização”. A compreensão desses temas possibilitou-me destacar algumas categorias de análise: família, infância e escola prisional.

A vivência em família se mostra importante para pensarmos o conceito desta na sociedade e o quanto ela participa ou não do processo de escolarização de seus filhos. Já as histórias de escolarização nos permitem pensar nas possibilidades da infância associada à escola, bem como ao processo de construção da escola, e às práticas pedagógicas, em especial na escola prisional, em que as alunas não abordam tanto o conhecimento escolar durante a escrita, mas dão ênfase à escola no que tange à dignidade e ao respeito, valorizando a escola pela projeção do futuro e responsabilizando-a pelo “*delivery escolar*”. Ou seja, há uma idealização do que a escola pode entregar à sociedade.

A fim de compreender como as alunas em condição de privação de liberdade organizam e (res)significam suas experiências, em especial de escolarização, elegi alguns temas, os quais serão explorados por meio de uma análise que resultou nas categorias “família”, “infância” e “escola prisional”.

• Família

Zago (2000), ao escrever sobre os processos de escolarização nos meios populares, buscou apreender nas relações microssociais a formação dos percursos escolares, a partir das condições objetivas de escolarização, das práticas e dos significados definidos pelos sujeitos implicados: pais e filhos. Devo ficar claro que minha intenção não é realizar um estudo aprofundado sobre o tema, mas sim apontar o quanto “a família, por meio de suas

ações materiais e simbólicas, tem um papel na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado” (ZAGO, 2000, p. 20).

Durante a leitura dos memoriais, pude perceber que a família sempre aparecia na escrita das alunas; ou melhor, estava sempre presente nos discursos de escolarização. Isso me fez pensar que a família é uma categoria importante, capaz de nos ajudar a refletir sobre suas relações com a escola e o quanto pode influenciar na tomada de decisões. Isso embora saibamos que outras instâncias de socialização também contribuem para a tomada de decisões, não estando esta responsabilidade apenas associada à família.

A aluna Maria destaca em seu memorial:

Os meus pais tiveram três filhos. Eu sou a mais velha. E têm dois homens. Os meus irmãos sempre estudaram. Até os quatorze anos eu estudava. Quando fiz quinze, comecei a namorar e a fazer amizades com pessoas erradas. Então, foi quando eu decidi parar de estudar. Como meu tio era gerente de um supermercado, resolvi pedir um emprego, e ele conseguiu como caixa. Eu havia ganhado uma bolsa de estudos, mas, por querer andar com pessoas erradas, eu não me interessei pelo estudo. Só queria saber de pagodes e de andar com bandidos, e o meu namorado era um deles.

Ficou claro que a família tem um lugar especial e que nem sempre a figura do pai é destacada com relevância. Mas percebemos que a figura da mãe aparece muitas vezes de forma exaltada, como sendo a figura mais estimulante e incentivadora do processo educacional.

Quando eu estudava, minha mãe me dava muito apoio, me ajudava nos deveres de casa. Ela queria que eu ficasse no Colégio Carmela Dutra, mas eu vi que ser professora não era o que eu queria. Ela ficou muito triste, mas eu não consegui me adaptar ao colégio (Carmen).

Percebe-se que os pais depositam na escola uma expectativa de projeção muito alta, como relata a aluna Débora:

Eu não frequentava mais a escola quando fui presa, pois eu trabalhava muito. Minha mãe, quando estudava, era uma ótima aluna. Meu pai também estudava e era um ótimo aluno. Eles viam a escola como a melhor coisa a se fazer. Estudar para crescer na vida, ser alguém na vida também, pois com estudo você consegue aquilo que você deseja, que é ser o orgulho da família.

Pesquisa realizada por Zago em 1998 sobre escolaridade nos meios populares apontou que os pais depositam alta expectativa em relação à escola, atribuindo a ela um espaço de proteção, e ao futuro de seus filhos.

Uma análise do significado que eles atribuem à escolarização de seus filhos revela que a valorização da instrução se alicerça ao menos sobre dois pilares: o que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro, voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização (ZAGO, 2000, p 23-24).

A escola é apenas uma das instâncias de socialização do jovem. Existem outros espaços que também influenciam suas tomadas de decisões. É ilusão pensar que a escola funciona como um espaço de proteção incontestada. Se fosse assim, várias alunas que estudavam, conforme revelam os memoriais, não entrariam para o mundo do crime. Essa idealização da escola como espaço protegido e de “proteção” é repetida como se não houvesse riscos em seu interior e como se ela sofresse algum tipo de isolamento social.

Das seis alunas que se declararam mães e que se manifestaram sobre a escolarização de seus filhos, uma chamou-me a atenção, pois, ao falar sobre o incentivo que recebeu de seus pais em relação aos estudos, também fez uma autoanálise de sua postura como mãe. Em seu memorial, ela quase não fala de sua escolaridade, mas explicita a condição de estudo dos filhos:

Minha filha entrou na creche com dois anos [...] Faziam muitos elogios. Quando tinha festa na escola, eu ficava muito emocionada com as apresentações de teatro que ela fazia [...] Tenho muito orgulho dela. Agora, vou falar do meu filho. Ele também entrou na escola cedo, mas sempre teve muita dificuldade de aprender, pois quando ele tinha três anos eu fui presa e quando ele estava com cinco anos o pai morreu. Então, é muita coisa para uma criança [...] Já fui chamada muitas vezes na escola porque ele bate nas crianças. Quando ele está nervoso, ninguém consegue segurar.

Pude perceber que a todo o momento elas demonstram a necessidade dos estudos, em especial em relação aos filhos, destacando por meio das narrativas o quanto, mesmo antes de adentrarem na prisão, os incentivavam.

A escrita dos memoriais me fez atentar também para a importância de maior interação e comunicação entre pais e filhos, pois as presas procuravam obter informações

sobre suas memórias de escolarização e, também, sobre a história de escolarização de seus pais durante as visitas, fazendo com que tivessem acesso a um passado que não chegaram a conhecer ou que, muitas vezes, não chegaram a tomar conhecimento. É o caso do memorial da aluna Cláudia, que chegou a cursar escola de formação de professores por incentivo da mãe.

Minha mãe falou que não tem muita lembrança da escola, pois faz muitos anos que ela estudou. E, também, ela parou de estudar na oitava série. Tinha que ajudar a minha avó com os deveres de casa, pois minha avó trabalhava muito e tinha sete filhos para criar (Cláudia).

É interessante pontuar que essas narrativas são tecidas em tempos diferentes. Passado, presente e futuro se misturam, pois a todo o momento as presas tomam como ponto para reflexão o presente – ou seja, a sua vida enquanto presa, num lugar privado de liberdade. A partir deste tempo e espaço, elas buscam narrar de um modo que a experiência na prisão aparece como ponto central para a reflexão que elas fazem hoje.

Provavelmente, se estivessem em outro tempo e espaço a narrativa seria diferente. Isso demonstra a necessidade do ato de narrar como um movimento reflexivo, em que a definição do tempo se torna algo difícil de precisar, pois são vários os tempos vividos que se misturam ao tempo e espaço da prisão.

• Infância

Para analisar os memoriais, é importante levar em consideração as ideias de Demartini (2001) quando salienta que, ao nos reportamos à categoria infância, devemos usá-la no plural, “infâncias”, “porque não existe uma única, e, sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (p. 4), já que são infâncias marcadas por contextos e experiências de vida específicas.

Sinto falta da minha infância. Eu ia para a escola todos os dias. Tinha várias amizades, como qualquer adolescente tem. Eu só tirava boas notas nas minhas provas. Eu me lembro de tudo na escola (Mariana)

Apesar de cada infância ter sido vivenciada de forma diferente, a relação escola-infância aparece em todos os memoriais. Isso nos remete a Corsaro (2003) quando aborda o conceito de infância na contemporaneidade. Ele ressalta que a institucionalização da escola contribuiu para que o conceito de infância pudesse ser percebido a partir da

escolarização das crianças. Em relação à escolarização de crianças, os memoriais revelaram que a expressão *jardim de infância* aparece com bastante evidência.

Comecei a estudar aos seis anos no jardim de infância. Eu amava ir à escola para brincar e por causa do recreio (Maria)

As falas encontradas nos memoriais demonstram que os pais ainda depositam na escola um sentido de proteção e de disciplinarização, esquecendo-se de que as crianças circulam também em outros espaços de socialização.

É claro que a escola tem o papel importante de escolarizar, no sentido de aquisição de conhecimentos. Isso não pode ser descartado. Mas, daí a depositar na escola a crença de que esta é uma garantia de um futuro melhor é algo excessivamente idealizado.

No campo da sociologia da infância, busca-se, justamente, pensar que existem outras instâncias de socialização, que estão para além da escola e que precisam ser articuladas e investigadas em conjunto ao dia a dia infantil, “sejam elas originadas da observação das práticas da vida cotidiana ou das representações sociais e do imaginário” (SIROTA, 2001, p. 22).

Pude notar durante a leitura dos memoriais que a lembrança da infância era em alguns momentos um exercício bastante prazeroso, mas em outros nem tanto, destacando-se pelo esquecimento.

Carli (2011) ressalta que a memória é afetada por vários mecanismos psíquicos, que podem fazer com que as lembranças da infância sejam deslocadas, incompletas e, até mesmo, falseadas, principalmente se a estas estiverem relacionadas marcas traumáticas. No memorial da aluna Débora, fica claro, logo no início, o quanto ela prefere não falar de suas memórias na escola, ainda na infância. Ela inicia o memorial com as seguintes palavras: “As lembranças que tenho da escola não são boas [...]”. De outro lado, encontrei memoriais em que as marcas da escola durante a infância foram tão representativas a ponto de as alunas descreverem com detalhes como foi sua entrada na escola, os relacionamentos na escola, as professoras, as dificuldades, as atividades de dança, teatro, música...

Então, pelos cantos, comecei a imaginar e a recordar de como a minha vida poderia ter sido diferente. Comecei a lembrar de como era bom acordar de manhã para ir à escola. Lembrei das verdadeiras amizades [...] Fazia parte de uma banda escolar. Tocava lira, prato. Depois, fiquei na ala de frente

como baliza. Era ótimo o jeito que todos me olhavam com ar de orgulho (Jane).

É importante ressaltar que, por mais dura e difícil que tenha sido a infância de muitas, este período aparece sempre como o mais relevante em suas vidas, embora elas reconheçam que muitas oportunidades tenham sido perdidas. Mas é interessante ressaltar que elas reafirmam a todo o momento que ainda há tempo para recomeçar, mesmo sendo este recomeço na cadeia.

Em suas falas, as alunas se reportam às professoras como “tia”. Isso reforça a ideia mencionada acima de que a escola seria um espaço de proteção. A palavra *tia* traz em seu bojo o sentido de família, de aproximação, de amparo, em que a criança não era vista como um ser em construção, mas sim como um ser passivo, que precisava de cuidados. Os memoriais confirmam que há certa infantilização não apenas no modo de escrever, mas também na forma de ver o mundo.

As alunas, ao escreverem seus memoriais, depositavam na rememoração da infância e no papel da escola a possibilidade de resgatar um tempo passado, levando-nos a refletir sobre uma “comprensión más ajustada de las dinâmicas y formas del cambio histórico y la asincronía creciente com discursos que buscan prolongar em el presente horizontes de expectativas del passado” (CARLI, 2011, p. 13).

A escrita dos memoriais se mostra relevante, pois proporciona à aluna que está em condição de privação de liberdade rememorar suas trajetórias, de modo a fazer uma reflexão em que identifica o que poderia ter sido diferente. A partir dessa reflexão, vão surgindo novas formas de ver e de significar o mundo, bem com rever a si mesma, despertando na presa a possibilidade de um futuro diferente e, em especial, um presente com outros sentidos e significados.

• Escola prisional

Dentre os memoriais produzidos, sete significavam a escola prisional no presente de uma forma mais generosa, com bastante destaque a sua importância em suas vidas. A ênfase na escola como lugar de alcançar uma posição melhor no mundo é enfatizada pelos pais na infância, conforme apresentei acima, e é acentuada ainda mais na idade adulta pelas próprias presas.

A esperança depositada na escola nos faz pensar a respeito da construção da escola na sociedade moderna.

A ideia de regenerar as pessoas por meio da escolarização é um pensamento que permeia o ideário humano até os dias de hoje. A escolarização é entendida na contemporaneidade como um processo de construção sociopolítico. Para existir, além de outros dispositivos estatais, o Estado precisa da escola, que, neste sentido, apresenta-se como uma estratégia política voltada para a construção de uma memória nação.

Petit (1994) enfatiza que a escola não faz mais do que produzir as condições de reprodução dos grupos sociais em posição dominante ou dominada, enquanto participa da produção e transformação desses mesmos grupos. No caso da escola prisional, ponho-me a pensar sobre as condições que supostamente tenham levado a seu surgimento. A escola prisional surge com o objetivo primeiro de socializar. Ou seja, buscar, por meio das práticas de escolarização, a aquisição de saberes morais e éticos para uma boa convivência.

Esse tempo na cadeia não pode ser jogado fora. Ele será aproveitado como uma lição de vida [...] O sentido da escola prisional em minha vida significa muita coisa, como: mudança de vida, respeito à sociedade e uma possibilidade de ressocialização perante a população brasileira. Pois os estudos no sistema prisional nos passam muitas coisas boas, como, aprender a passar adiante uma possibilidade para as pessoas que buscam vidas novas (Débora).

Na escola, o que está em jogo é a aquisição, porque se valoriza a sociedade do conhecimento. Na prisão não há aquisição. Esse paradoxo é interessante, tratando-se de uma instituição escolar dentro de um presídio e estas duas realidades institucionalistas convivendo no mesmo espaço. Não são instituições complementares, pois não foram criadas com esta finalidade, mas sim com necessidades diferentes. Nasceram para fazer funcionar determinadas partes do sistema social. A dinâmica do interior do presídio quanto às dinâmicas da escola com novas pedagogias, com a valorização do *self*, em certa medida, se antagoniza em expectativas e métodos voltados para o *self*, inclusive quando nos reportamos a questões de empoderamento.

A leitura dos memoriais confirma o quanto a escola é vista como possibilidade de mudança. Segundo os relatos, a sensação que as alunas têm é que são tratadas como gente e que quando estão na escola não estão presas.

Há nos memoriais um estranhamento, que se deve, de um lado, à representação de um espaço que aparentemente lhes dão mais autonomia, lhes qualifica mais, como é o caso da escola, e que, de outro lado, está dentro de um lugar que lhes tira tudo isso, que é a cadeia. Essa é a contradição.

A experiência que tenho sobre a escola Roberto Burle Marx são as das melhores, pois nos ensinam tudo aquilo que é bom em nossas vidas. O sentido que tem a escola prisional na minha vida é que, mesmo estando presa num lugar horrível, como todos falam, ela nos dá o direito de se redimir, de se expressar, e de querer ser algo diferente na vida [...]. Esse tempo na cadeia não pode ser jogado fora. Ele será aproveitado como uma lição de vida. Os estudos e muito mais que obtemos nesse lugar, eu quero levar para o “mundão” (Débora).

A relação professor-aluno é mais respeitosa do que aquela autoridade policial-presas, porque na relação de ensino e aprendizagem (relação pedagógica), que se estabelece entre professor e aluno, é de fundamental importância que as relações autoritárias não sejam explicitadas. Não é que elas não existam, mas que sejam construídas de forma pacífica. Já nas relações entre policial e presa o princípio da autoridade está mantido. A relação de autoridade está posta pela instituição prisional.

Agora, eu voltei à escola na cadeia. Adoro a minha professora. Ela é uma ótima pessoa, sem falar que ela é linda. Quando estou na sala de aula, eu me sinto em casa, porque ela trata as alunas dela muito bem, como se conhecesse há muitos anos. Minha professora não trata as alunas como se fossem presas (Mariana).

A forma como a equipe escolar conduz o projeto pedagógico, criando metodologias de aprendizagem para aproximar a aluna da sua realidade, de suas experiências, fazendo também com que ela reflita sobre o seu passado, dá a esta escola um tom especial, pois rompe com o tradicionalismo e aposta em novos domínios possíveis, potencializando a aprendizagem e oportunizando novas conquistas.

A escola é mais uma forma de aprendermos a cada dia. Na maioria das vezes, a sociedade acha que só aprendemos coisas ruins, mas lá fora não dão chance para nós, mas dentro da cadeia, estudando, temos chance de nos preparar para sermos aceitas pela sociedade, dando oportunidade de trabalho para uma de nós (Cintia).

As alunas não veem o presídio como espaço de recolhimento e reflexão, e sim como espaço destinado ao pagamento da pena. Há uma ausência de projeto de presente quando se trata das experiências vividas no interior do presídio. Elas têm uma perspectiva de futuro,

mas não aparece a mesma perspectiva na construção do presente. Neste caso, a escola prisional talvez seja um dos poucos espaços que parece que algum sentido de possibilidade futura está sendo construído no presente.

2. A construção social da memória e suas concepções na produção dos memoriais

As várias representações da memória que aparecem nas produções dos memoriais levaram-me a refletir sobre a análise de concepção de memória. Segundo Martins e Rocha (2005), a revitalização dos estudos sobre memória enquanto tema, em especial, ligado à área de educação, está associada à memória como lembrança, à memória como atualização do passado, à memória como espetáculo, à memória como sinônimo de vida.

Os memoriais comprovam que a ideia de memória e a de esquecimento não são indissociáveis. De acordo com Ferreira (2004, apud MARTINS; ROCHA, 2005), o esquecimento existente nas narrativas adverte-nos que a dupla esquecimento/memória está apenas em aparente oposição, porque, indissociados, dão conta de eixos de conflitos, uma vez que indivíduos e grupos lançam mão da seletividade e da expulsão dos elementos indesejáveis em situações de tensão.

Discutir o que é memória é fazer um exercício bastante complexo. No entanto, não me deterei aqui a explicá-la, pois já parto da concepção de que a memória é uma construção social (DODEBEI, V.; GONDAR, J., 2005). Ou seja, conceber a memória enquanto construção social é aceitá-la como algo que os homens produzem a partir de suas relações e de seus valores. Neste sentido, Trata-se de algo que os sujeitos constroem a partir de suas relações sociais, e não a plena verdade do que se passou ou do que é.

Durante a pesquisa e, principalmente, após a leitura dos memoriais, passei a refletir bastante sobre o que poderia significar para as presas escrever um memorial. Além da ideia inicial que eu já tinha, baseada em Goodson (2011), que permeia toda a discussão de narrativas, considerando-as como possibilidade de reflexão, outra passou a se instalar em meus pensamentos: a de que o “fazer memorial” seria uma forma de fugir da realidade do coletivo.

Essa nova possibilidade se deu após fazer a leitura dos memoriais, quando pude perceber que muitas alunas deixavam indícios do quão importante eram os momentos de escrita, principalmente porque isso lhes permitia ouvir a própria voz e perceber a própria escrita, contribuindo para um momento de reflexão.

Agora, estou dentro da realidade, galeria “D”. São dezoito horas e vinte minutos (dia 03/04/12) e me encontro bem e na santa paz. Ao receber o convite para participar deste trabalho, vi o quanto é importante a escola no Sistema Prisional, não só para mim, mas para abrir novas oportunidades e mostrar que não estamos esquecidas [...]. A escola no presídio, muitas vezes, serve para fugir um pouco da realidade, com o desafio de fazer com que as internas ocupem suas cabeças e pensem melhor em relação ao mundo (Cintia).

Imaginemos o processo de construção da memória numa instituição prisional, onde o preso vive apenas com suas lembranças. A rememoração de suas lembranças torna-se mais um dispositivo possível para dar condições ao preso de continuar vivendo naquele local, pois a memória não é só individual, e sim, também, coletiva, já que, de alguma forma, está sujeita à interferência dos sujeitos que compartilham o espaço prisional. As memórias, tanto as individuais quanto as coletivas, não devem ser vistas como dicotômicas, mas sim como dialéticas, pois convivem juntas no mesmo movimento.

Tão importante quanto considerar a memória social em sua esfera representável é considerá-la também em sua esfera irrepresentável, buscando, juntamente com as alunas, construir novas produções de memória, que, neste contexto, buscam dar significados ao tempo de permanência na prisão, de modo que este produza algum sentido para as detentas.

Gondar (2005) apresenta algumas ideias muito significativas para compreendermos o campo da memória social:

Pensamos a memória social como um processo. É um processo do qual as representações são apenas uma parte: aquela que se cristalizou e se legitimou em uma coletividade. A memória, contudo, é bem mais que um conjunto de representações; ela se exerce também em uma esfera irrepresentável: modos de sentir, modos de querer, pequenos gestos, práticas de si, ações políticas inovadoras (p. 24).

Essa concepção aproxima-se bastante da análise de Foucault, segundo escritos de Deleuze (1998), pois para ele a memória está associada aos processos; ou seja, processos que acontecem até que se chegue a uma representação. Nessa ótica, mais importante do

que a representação propriamente dita são as práticas ou processos de criação de si, que ele toma como processos necessários para romper com os modelos de subjetivação predominantes em um campo social.

Respaldada nas ideias de Gondar (2005), considero que conceber a memória como processo não significa excluir dele as representações coletivas, mas, de fato, nele incluir a invenção e a produção do novo, pois se eu reduzir a memória a um campo de representações desprezarei as condições processuais de sua produção.

O conceito de memória caracteriza-se como complexo, inacabado e em permanente processo de construção, em que a escrita dos memoriais apresenta-se como mais uma possibilidade de mudança, na tentativa de permanecerem vivos diante dos mecanismos de supressão e controle que se manifestam nas instituições prisionais.

Considerações finais

Este trabalho partiu do desafio de aprofundar os estudos sobre a produção de memoriais por sujeitos em privação de liberdade e que estudam em uma escola prisional feminina, o Colégio Estadual Roberto Burle Marx.

Em diálogo com Ivor Goodson (2007; 2011), busquei pensar o quanto a produção de memoriais, registros de experiências, poderia potencializar o interior dos sujeitos que praticavam a escola, no sentido de ajudar as alunas a refletirem sobre si mesmas.

Em relação à análise dos memoriais, pude constatar o quanto eles também se apresentam importantes na valorização do *self*, no sentido de serem mais um recurso voltado para o empoderamento do sujeito. A produção dos memoriais levou as alunas a um estado de reflexão que as conduziu a rememorar suas histórias não apenas de escolarização, mas também de vida.

Acredito que este estudo tenha se lançado num campo ainda pouco explorado e se dedicado a uma temática que merece novos olhares, no sentido de contribuir para o avanço das questões aqui postas, seja para reafirmar o que já se tem produzido, seja para vislumbrar novas perspectivas às problemáticas emergidas no campo.

Referências

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CARLI, Sandra. **La memoria de la infancia**: estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2011.

CORSARO, W. **We're friends, right?**: inside kid's cultures. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

DELEUZE, G. **Foucault**. Lisboa: Editora Veja, 1998.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis. **Revista Zero-a-seis**. 2001. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>>. Acesso em 22 fev.13.

GALZERANI, M. C. B. **Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin**. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GONDAR, J.; DODEBEI, V. **O que é memória social?**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

GOODSON, I. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Revista Pro-posições**, n. 02, v. 18. mai./ago. 2007.

_____.; GILL, S. **Narrative Pedagogy**: life history and learning. Nova York: Peter Lang Publishing, 2011.

MARTINS, M. C.; ROCHA, H. Lugares de memória: sedução, armadilhas, esquecimento e incômodos. **Horizontes**, v. 23, n. 2, p. 91-99, jul./dez., 2005.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

PETITAT, A. Escola e produção/reprodução sócio-cultural. In: A., PETITAT. **A produção da escola/produção da sociedade** – análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, n. 112, Mar/2001. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 22 fev. 13.

SUÁREZ, D. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, M. ; SILVA, V. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

10

AULA INAUGURAL DE FRANCISCO POMPÊO DO AMARAL (SP, 1939): memórias sensíveis e sujeitos na salvaguarda do patrimônio histórico educativo no campo da alimentação e nutrição

CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de

Centro Paula Souza
Cetec / GEPEMHEP

E-mails: marialuciamcarvalho@hotmail.com /
centrodememoria@cps.sp.gov.br

RESUMO

O trabalho apresenta pesquisas que envolveram memórias sensíveis de sujeitos da educação profissional, a partir da descoberta do documento “Aula Inaugural dada pelo Dr. Francisco Pompêo do Amaral, médico-chefe da Superintendência do Ensino Profissional, em 17 de maio de 1939, no Instituto Profissional Feminino, em São Paulo, durante a cerimônia de abertura dos cursos de Dietética”, em 2001. O documento, localizado pela autora no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, cita os cursos como os primeiros oferecidos para a formação profissional de técnica em alimentação no Brasil. Na época, a autora era professora do curso Técnico em Nutrição e Dietética, e pesquisadora em um projeto de historiografia apoiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo, e esse documento direcionou suas atividades, enquanto pesquisadora e coordenadora do grupo de estudos e pesquisas de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica no Centro Paula Souza – GEPEMHEP, promovendo a formação continuada de professores que atuam em vinte e um centros de memória institucional. Nas pesquisas realizadas há dezoito anos, tem-se empregado documentos de arquivos escolares e pessoais, a cultura escolar como categoria de investigação, e a metodologia de história oral, o que permitiu desvendar a origem do curso de “Auxiliares em Alimentação e Dietistas” e as trajetórias profissionais e sociais de seus atores, propiciando a produção de tese, de publicações em revistas científicas, e a produção de um catálogo para salvaguardar esse patrimônio histórico educativo da reserva técnica visitável da alimentação e nutrição, nesse centro de memória.

Palavras-chave: Educação Profissional. Memórias. História Oral. Arquivos escolares. Patrimônio Histórico Educativo.

Introdução

Este trabalho, inscrito no “III Simpósio Temático – Arquivos & Educação: arquivos, memórias sensíveis e educação”, a ser apresentado no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, tem por finalidade difundir as pesquisas que envolveram memórias sensíveis de sujeitos da educação profissional, a partir da descoberta, em 2001, do documento *Aula Inaugural dada pelo Dr. Francisco Pompêo do Amaral, médico-chefe da Superintendência do Ensino Profissional*, em 17 de maio de 1939, no Instituto Profissional Feminino, em São Paulo, durante a cerimônia de abertura dos cursos de Dietética (POMPÊO DO AMARAL, 1939).

Desde 2001, os pressupostos metodológicos empregados nas pesquisas com arquivos escolares contemplam as categorias de investigação da cultura escolar, do patrimônio histórico educativo e da história oral (VINÃO FRAGO, 2016), criadas para compreender as falas dos colaboradores nas entrevistas. Contribuem para desvendar os documentos localizados em Centros de Memória de escolas técnicas do Centro Paula Souza ou de outras instituições. O que chamou a atenção da pesquisadora para esse evento, que trata de arquivos e educação, foi o tema “Memórias Sensíveis”. Ao buscar referenciais teóricos sobre esse conceito, encontrou aqueles que tratam do Paradigma do Sensível, proposto por Danis Bois, em 2007.

Explica Clarice Nunes, pioneira em pesquisas sobre história da educação (2011, p. 26-7):

O Sensível, tal qual Danis Bois o concebe, não diz respeito aos órgãos dos Sentidos, nem à sensibilidade tal qual rotineiramente a compreendemos. É algo mais! Nasce de uma vivência em que, graças à um trabalho de introspecção, o sujeito se observa. Ele sai do campo habitual do que costumeiramente vive e entra em contato, dentro de si mesmo, com um campo fenomenal que emerge. Quando se explora essa área, que Danis Bois denomina de fundo perceptivo ou movimento interno, presente em todos nós, acessamos uma rica e inexplorada fonte de informações. [...] O pesquisador do Sensível precisa desenvolver uma relação apurada com seus instrumentos internos (atenção, percepção, pensamento, memória, empatia) e com seu objeto de estudo. Esses instrumentos internos são fundamentais no seu processo de aprendizagem. O pesquisador constrói seu campo de investigação numa situação extracotidiana na qual o que vivencia e experimenta é descrito. Descreve-se para reconhecer, nomeia-se para validar e explicita-se para aprender [...].

O documento da “Aula Inaugural” (Figura 1), localizado pela autora no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, cita os cursos como os primeiros oferecidos para a formação profissional de “técnica em alimentação” no Brasil.

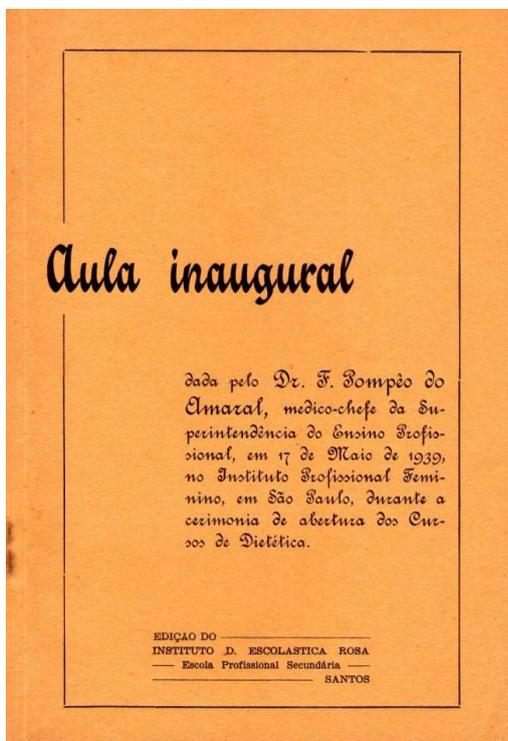


Figura 1 – Documento da Aula Inaugural do curso de Auxiliares em Alimentação, em 17 de maio de 1939.

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2001.

Nessa época, a autora era professora do curso Técnico em Nutrição e Dietética e pesquisadora durante o último ano do projeto “Historiografia das Escolas Técnicas mais Antigas do Estado de São Paulo”, proposto e coordenado pela Dr.^a Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, da Faculdade de Educação/USP, e do Centro Paula Souza, coordenado pela professora Júlia Falivene Alves, envolvendo a criação de oito Centros de Memória na instituição, com o patrocínio da Fundação de Apoio a Pesquisa no Estado de São Paulo, entre 1998-2001 (MORAIS e ALVES, 2002a, 2002b).

A descoberta do documento “Aula Inaugural” do curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas”, referente ao discurso do Dr. Francisco Pompêo do Amaral (1907 – 1990), em 17 de maio de 1939, cuja matéria jornalística, publicada no dia anterior (Figura 2), informa que os médicos Geraldo de Paula Souza e Josué de Castro estavam presentes (CARVALHO, 2013a), há 18 anos faz parte dos meus projetos de estudos e pesquisas no campo da alimentação e nutrição, buscando desvendar sua origem e os sujeitos envolvidos no Instituto Profissional Feminino. A ênfase nesse curso deu-se em função de ele ter sido

oferecido para a formação de professoras da educação profissional e, também, como uma nova profissão para as mulheres atuarem em lactários, restaurantes populares e de empresas e hospitais com alimentação racional e saudável.

A partir da compreensão do significado do Paradigma do Sensível¹, constatei que esse documento contribuiu para definir minha trajetória profissional e social dentro e fora da instituição, a partir de agosto de 2001, quando passei a atuar como professora responsável por projetos na Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) do Centro Paula Souza, propondo e realizando projetos coletivos com professores de escolas técnicas e faculdades de tecnologia e organizando cursos e encontros para a formação continuada de professores.



Figura 2 – Interventor Adhemar de Barros, com sua esposa, Leonor de Barros. À esquerda, a diretora Laia Pereira Bueno do Instituto Profissional Feminino. Do lado direito e ao seu lado, Francisco Pompêo do Amaral. Aula Inaugural dos cursos de Dietética, em 17 de maio de 1939. Fonte: Álbum de Recortes de Jornais no Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2012.

¹ Esclarece Clarice Nunes (2013, p. 24): “No paradigma do Sensível há um entrelaçamento entre subjetividade, experiência e conhecimento. A postura do pesquisador cria uma certa qualidade experiência que proporciona um conteúdo de vivência, fonte de um conhecimento particular.[...]”.

Com este trabalho, pretende-se mostrar o emprego do “aporte teórico do Sensível” da cultura escolar e da história oral, ao identificar as trajetórias profissionais e sociais de professores ilustres, pesquisando e difundindo estudos e pesquisas sobre as vivências, experiências e dedicação desses mestres nos cursos de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas”, do Técnico em Dietética, e, finalmente, do Técnico em Nutrição e Dietética, que completará 80 anos de existência em 2019.

1. CENTRO DE MEMÓRIA DA ETEC CARLOS DE CAMPOS: lugar de memórias sensíveis de sujeitos da educação profissional

A descoberta desse documento da Aula Inaugural suscitou questões a serem desvendadas, por exemplo: “Quem criou o primeiro curso no campo da alimentação no Brasil?”. Para comemorar os noventa anos da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em 28 de setembro de 2001, convidamos antigos professores e colaboradores, recebendo mais de sessenta professores dos cursos de Educação Doméstica e de Auxiliares em Alimentação. Durante a festa, foi possível observar como a professora Neide Gaudenci de Sá foi ovacionada quando entrou no salão de chá (refeitório da escola) organizado por uma comissão, do qual participei ativamente. Ao perceber a importância dessa professora para o curso Técnico em Nutrição e Dietética e conhecendo o valor do seu *livro Nutrição e Dietética*, de 1979, com diversas edições, decidi convidá-la para uma entrevista no Centro de Memória.

Em 26 de dezembro de 2001, eu e a professora Eliana Roda Ferreira, ambas do projeto de Historiografia, realizamos essa entrevista com a professora Neide Gaudenci de Sá (1933-2018), no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, quando ela declarou:

O Dispensário de Puericultura era uma coisa muitíssimo importante na época, socialmente inclusive, porque atendia as crianças do bairro e orientava sobre higiene, alimentação e assim com um certo rigor. Eu era aluna do curso de Formação de professores de Educação Doméstica e Auxiliares em alimentação e nós tínhamos aulas práticas de puericultura lá no dispensário, com o Dr. Jorge Morais Barros e Dr. Mário Taddeu. [...] Os arquivos desse Dispensário de Puericultura eram muito importantes, eles seguiam as crianças de zero até trinta meses. [...] Eu utilizei muito desses resultados como professora de nutrição, eu fui ao Dispensário fiz algumas pesquisas, porque me interessava muito alimentação do bebê (CARVALHO, 2006).

Em função dessa entrevista de história oral com a dietista e professora Neide Gaudenci de Sá, referência no campo da nutrição entre seus pares (CARVALHO, 2013b) nos anos seguintes, realizei pesquisas sobre o Dispensário de Puericultura dessa escola, apresentando trabalhos em congressos. Durante essas pesquisas, descobri que em outubro de 1931 o diretor, Horácio Augusto da Silveira, teve a primazia de criar esse dispensário em uma escola, para promover práticas escolares que atendessem a comunidade local. A partir da narrativa dessa professora, supus que, se eu pesquisasse, nesse arquivo escolar do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos sobre o Dispensário de Puericultura, poderia responder à minha questão sobre a origem do curso Técnico em Nutrição e Dietética. Afinal, eu era docente desse curso desde fevereiro/2000, quando ingressei como professora, ministrando os componentes curriculares: Tecnologia dos Alimentos, Tecnologia e Meio Ambiente e, posteriormente, Bromatologia (análise dos alimentos), em um espaço arquitetônico onde surgiu a primeira Escola Profissional Feminina da capital de São Paulo, em 1911.

Entre 2003 e 2006, tentei fazer doutorado na Faculdade de Educação, participando dos processos de seleção de candidatos em universidades públicas, pois eu tinha uma questão a desvendar. Todavia, não obtive sucesso. Desisti temporariamente do doutorado, mas não da pesquisa, porque sempre trabalhei em Centros de Pesquisas de indústrias químicas, até me aposentar como química e engenheira agrícola. Decidi, em 2006, criar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Segurança Alimentar na Cetec/CPS, convidando nutricionistas e propondo projetos coletivos no âmbito da meta institucional “Difusão e pesquisas de práticas escolares”, entre 2006 e 2012.

Um dos projetos coletivos que destaco foi o “Educação Alimentar e Nutricional: práticas escolares e pedagógicas para a promoção de alimentação saudável com adolescentes”, envolvendo escolas técnicas da capital e do interior, entre 2007 e 2009. Nesses três anos, realizamos práticas escolares e pedagógicas com os mesmos grupos de estudantes do ensino médio de escolas técnicas e de escolas da Secretária da Educação. Os resultados foram apresentados em diversos simpósios e congressos de educação e saúde, por exemplo, na II Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica, em São Luís/MA, em dezembro de 2007. Para a realização desses projetos coletivos, cumpriram-se os protocolos dos comitês de ética, por envolverem seres humanos, e os procedimentos metodológicos da área de educação e saúde. Os resultados gerados nesses projetos de pesquisa propiciaram a elaboração de dissertações de mestrado das nutricionistas Ivia Previtalli Campos, na Faculdade de Saúde Pública/USP,

e Ana Cristina Gonçalves Azevedo, no Departamento de Saúde Pública da Universidade Federal de São Paulo (CARVALHO, 2013a).

• Memórias e narrativas a partir de lembranças do Sensível

Não posso deixar de narrar que a decisão de propor projetos institucionais relacionados às práticas de educação alimentar e nutricional com estudantes de escolas técnicas, embora dentro de metas institucionais de estudos e pesquisas, também tinham um enfoque político. No período de 2002 a 2012, representei o Centro Paula Souza no Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de São Paulo (COMUSAN), participando da criação de políticas públicas e programas governamentais, nos níveis estadual e nacional, em prol da alimentação escolar saudável nas escolas da rede pública.

Declara Clarice Nunes (2013, p. 51):

Os desafios de uma escrita Sensível colocam em evidência, segundo os autores, como lidar com a natureza e a implicação de quem escreve, associando de um modo fértil e válido esta escrita à uma outra que tem como propósito realizar a análise do que estuda. Os níveis de implicação de quem escreve são inúmeros e aparecem na escolha dos temas, nas características da experiência humana que estuda, nas escolhas epistemológicas que conduzem sua escrita, na formação inicial do autor (NUNES, 2013, p. 51).

Também não posso deixar de registrar que as pesquisas realizadas no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos entre 2001-2002 passaram a fazer parte das minhas atividades docentes, mesmo a distância. O período em que atuei no projeto de Historiografia deixou marcas profundas quanto à importância dos Arquivos, principalmente devido aos registros digitais efetuados durante as pesquisas para preservação e difusão desse acervo escolar. Esses documentos “escaneados”, na época armazenados em disquetes e, mais tarde, transferidos para outros suportes, permitiram desenvolver práticas educacionais com os estudantes, trazendo à tona publicações e relatos de antigos docentes, que a história oral contribuiu para desvelar sobre a história da educação no campo da alimentação e nutrição.

No final de 2008, convidei a professora Neide Gaudenci de Sá a participar de uma jornada comemorativa dos setenta anos do curso que deu origem ao Técnico em Nutrição e Dietética no Centro Paula Souza, que aconteceria em 15 de maio de 2009. Para esse evento, disse-lhe que pretendíamos homenagear os pioneiros do curso de Auxiliares em

Alimentação e que um deles era a professora. Ela ficou indignada e enfatizou que eu deveria estar estudando a vida e a obra do Dr. Francisco Pompêo do Amaral, que eu pretendia homenagear também nesse evento. No mesmo período, contatei a professora Debble Smaíra Pasotti (1909-2008), que ingressou na Superintendência do Ensino Profissional em 1941 como professora de Dietética de Neide Gaudenci de Sá entre 1950/1 e, posteriormente, de Bromatologia. No entanto, a professora havia falecido em novembro/2008, quando completaria 99 anos.

A professora Debble Smaira Pasotti, eu a conheci em sua residência, em 2001, quando a entrevistei. No dia marcado, a professora Maria Cecília Bella também a visitou. Nesse encontro, consegui fazer apenas um relatório de visita. Percebi pela conversa em família que a professora tinha um arquivo pessoal precioso, com documentos sobre sua trajetória social e profissional, que ela mantinha organizando com grande apreço. Por isso, ao contatar a família e tomar conhecimento do falecimento da farmacêutica e nutricionista Debble Smaíra Pasotti², solicitei que disponibilizasse seu arquivo pessoal, pois isso, certamente, iria contribuir para a história da educação profissional.

O arquivo pessoal Debble Smaira Pasotti possibilitou-me organizar a exposição “História da Educação Profissional no campo da Nutrição no Centro Paula Souza (1939 a 2009)”, composta de nove painéis, que aconteceu durante a jornada comemorativa dos setenta anos do curso Técnico em Nutrição e Dietética (Figura 3). No evento, foram homenageados os pioneiros: Francisco Pompêo do Amaral (in memória), por intermédio do seu filho Dr. Sérgio Henrique Ferreira; Debble Smaíra Pasotti (in memória), por intermédio do seu sobrinho Engenheiro Júlio Smaíra; e a dietista Neide Gaudenci de Sá, presente.

² Uma análise preliminar dos documentos desse arquivo pessoal foi publicada como “Contribuição de Debble Smaira Pasotti para a Pesquisa Histórica no campo da Alimentação e Nutrição”, no livro “Desafios Iberoamericanos: O Patrimônio Histórico-educativo em Rede”, organizado por Maria Cristina Menezes (Campinas: CIVILIS/UNICAMP/PRIDPHECME/USP, 2016, p. 553-83).



Figura 3 – Abertura da Jornada “Da alimentação à nutrição: 70 anos de educação profissional (1939 – 2009)”, homenageando Francisco Pompêo do Amaral e Debbble Smaira Pasotti (in memória) e Neide Gaudenci de Sá, em 2009.
Fonte: Arquivo próprio, em 2019.

Como o arquivo pessoal de Debbble Smaira Pasotti contém diversas obras e rascunhos de correspondências e relatórios elaborados por Francisco Pompêo do Amaral, durante o exercício profissional na Superintendência do Ensino Profissional, ainda em 2009, percebi³ que eu dispunha de uma documentação que permitiria realizar uma tese de doutoramento para comprovar o que constava no documento da Aula Inaugural de 17 de maio de 1939: que o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil foi criado por esse médico. De posse desse acervo pessoal, decidi participar de um novo processo de seleção para doutorado, mas dessa vez na Faculdade de Engenharia Agrícola/UNICAMP. No segundo processo de seleção, meu projeto foi aprovado. Entre o segundo semestre de 2010 e o primeiro de 2013, elaborei e defendi a tese de doutorado “Desvendando raízes e retratos no campo da alimentação e nutrição no Brasil: de Francisco Pompêo do Amaral ao Centro Paula Souza”, na área de Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável, agradecendo o apoio da minha orientadora, Dr.^a Maria Ângela Fagnani, e de professoras que participaram de minha qualificação (CARVALHO, 2013a).

³ É necessário atentar para o fato de que Sensível em Danis Bois não se confunde com o que, no senso comum, chamamos de “sensível”, isto é, proveniente dos sentidos que apreendem do mundo exterior os objetos que lhes impressionam de alguma forma. O dado sentido traz com ele um valor de sentido que se dá ao sujeito na ação perceptiva imediata, sem necessitar da mediação de uma atividade reflexiva e sem ser obrigatoriamente, plenamente conscientizado (BOIS, 2007, p. 12-14 citado em NUNES, 2013, p. 20).

Esse arquivo pessoal ainda está em posse da pesquisadora, que pretende produzir e publicar um catálogo que referencie todos os documentos que a professora Debbie Smaira Pasotti colecionou e salvaguardou como patrimônio histórico educativo no campo da alimentação e nutrição durante toda a sua vida.

Elly Roxo Ferrari (2018, p. 66) adverte que

[...] os acervos pessoais, por serem de natureza tão diversa e por se caracterizarem por uma lógica própria, requerem um cuidado redobrado, para que não se desfaçam os frágeis elos deste estado latente de potência, uma vez que aquilo que os une nem sempre permanece explícito. Classificações e separações ou ajuntamentos indevidos podem comprometer para sempre a integridade e o contexto de um documento caracterizando um enorme desafio aos arquivistas e lacunas impreenchíveis para os educadores, não bastando a cronologia e seus documentos comprobatórios.

3. Programas de formação e gestão de projetos de memórias e história da Educação Profissional

Em 2008, recebi a incumbência de informar a Unidade de Ensino Médio e Técnico sobre os dez anos do projeto “Historiografia das Escolas Técnicas mais Antigas no Estado de São Paulo” no Centro Paula Souza. Como resposta, decidi organizar o I Encontro de Memórias e História da Educação Profissional, que aconteceu em 13 de novembro, com a apresentação de comunicações orais e pôsteres. Desse encontro, participaram sete professores de Centros de Memória (Campinas, Franca, Jacareí, São Paulo e Sorocaba) e outros que tinham interesse na história e na memória institucional. No final do evento, criou-se o Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GPEMHEP), no Centro Paula Souza, com a finalidade de levantar, analisar e divulgar os currículos de cursos técnicos e tecnológicos, as práticas escolares e pedagógicas, a cultura escolar e as políticas de educação e saúde no ensino profissional (CARVALHO, 2011, p. 11).

Passados dez anos, constato que a inclusão da linha de estudos e pesquisas sobre “políticas de educação e saúde no ensino profissional” tem origem e relação direta com a minha vivência profissional de pesquisa sobre o patrimônio histórico educativo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, de atuação política no COMUSAN, e, principalmente, com as memórias sensíveis de sujeitos que foram pioneiros na criação do curso de

“Auxiliares em Alimentação ou Dietistas” e da evolução e transformação desse curso na educação profissional até chegar ao Técnico em Nutrição e Dietética, na década de 1970. Outro arquivo pessoal que destaco é o de Francisco Pompêo do Amaral, que estava com seu neto Fernando Rossetti, parcialmente, o qual me foi doado para estudo e definição de um lugar de guarda, em 2015. São 163 livros da biblioteca desse médico. Em 3 de fevereiro de 2016, mas dois volumes, denominados “Documentário das atividades profissionais de Francisco Pompêo do Amaral”, foram acrescentados. Trata-se de dois álbuns com recortes de jornais e cartas de instituições públicas e privadas sobre políticas públicas de educação e saúde que ele recebeu ao longo de sua trajetória social e profissional. Acredito que esse documento, organizado desde a década de 1960 até a de 1980, tenha relação com sua candidatura como correspondente nacional da Academia Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro. Foi empossado em 30 de junho de 1969. A leitura preliminar desses documentos, que daria outra tese de doutorado, indica a bravura desse médico, que lutou por políticas públicas de alimentação escolar no País.

• Clubes de Memórias

Para assumir a responsabilidade de coordenar os projetos de HAE (horas atividades específicas) na Cetec propostos por professores que atuam em Centros de Memória de escolas técnicas, tendo, ainda, de ampliá-los na instituição, para salvaguardar o patrimônio cultural da ciência e tecnologia na educação profissional e tecnológica, defini dois programas de estudos e pesquisas, iniciados a partir de 2009. Primeiro, criei os Clubes de Memórias⁴, como espaços de formação continuada de professores. Eles eram promovidos na Cetec, três vezes no ano, compreendendo oficinas de leitura de textos selecionados e relacionados a arquivos, bibliotecas e museologia, no período da manhã, e rodas de conversa, no período da tarde, para a troca de experiências e vivências educativas e preservacionistas sobre as práticas escolares e pedagógicas nos Centros de Memória do Centro Paula Souza. Por último, criei um programa relacionado com História oral na educação⁵, produzindo e-books e registrando entrevistas em percurso histórico no site de memórias institucional.

⁴ Mais informações sobre os Clubes de Memórias no site de memórias, em ações educativas: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/acoesclube.php>

⁵ Programa de História Oral na Educação no Centro Paula Souza: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/historiaordoc.php>

Por meio dos Clubes de Memórias, foi possível começar a narrar os processos de transferência dessa vivência e aprendizagem entre os professores-pesquisadores do GEPEMHEP, realizando atividades presenciais (8h) e não presenciais (12h), com a produção de resenhas e entrevistas de história oral, elaborando, também, narrativas durante as transcrições das entrevistas, além da produção de artigos e pôsteres com estudantes, para apresentação em encontros ou jornadas anuais sobre memórias e história da educação profissional e tecnológica.

Detalha Adriana Koyama (2018, p. 19):

Tomamos como referência, ainda, a pesquisa narrativa em educação, que busca trazer ao espaço público e às reflexões acadêmicas as vozes dos sujeitos sociais, em movimentos de formação docente e discente, contrapondo-se à tendência de sobrepor os discursos acadêmicos às experiências vividas por professores e estudantes das comunidades educacionais. Para tal, buscamos formas de diálogo entre as reflexões e pesquisa, com o intuito de fortalecer possibilidades de compreensão das experiências educacionais que considerem as questões e conhecimentos produzidos por seus sujeitos (PRADO, 2011). Nesse quadro metodológico, valorizamos a proposição e reflexão sobre as experiências de arquivo, que buscam favorecer sua apropriação singular dos registros documentais, que possam convidar à resignificação do presente, em diálogo com tais registros. Essas experiências têm por objetivo encontrar formas de abordagem do patrimônio documental em que as memórias e as questões singulares formuladas por professores e estudantes sejam consideradas, em conexão com as dinâmicas sociais mais amplas, historicamente situadas.

• Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

A consolidação do programa de “capacitação continuada em serviço”, por meio dos Clubes de Memórias, como ações educativas ampliou a participação de professores em projetos de estudos e pesquisas sobre “Memórias e História da Educação Profissional” na Unidade de Ensino Médio e Técnico-Cetec, produzindo novos centros de memória (Figura 4).

A parceria com a Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza gerou o registro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP) no CNPq, em 2014, propiciando a participação de outras instituições nas jornadas e nos encontros de pesquisa promovidos pelo Centro Paula

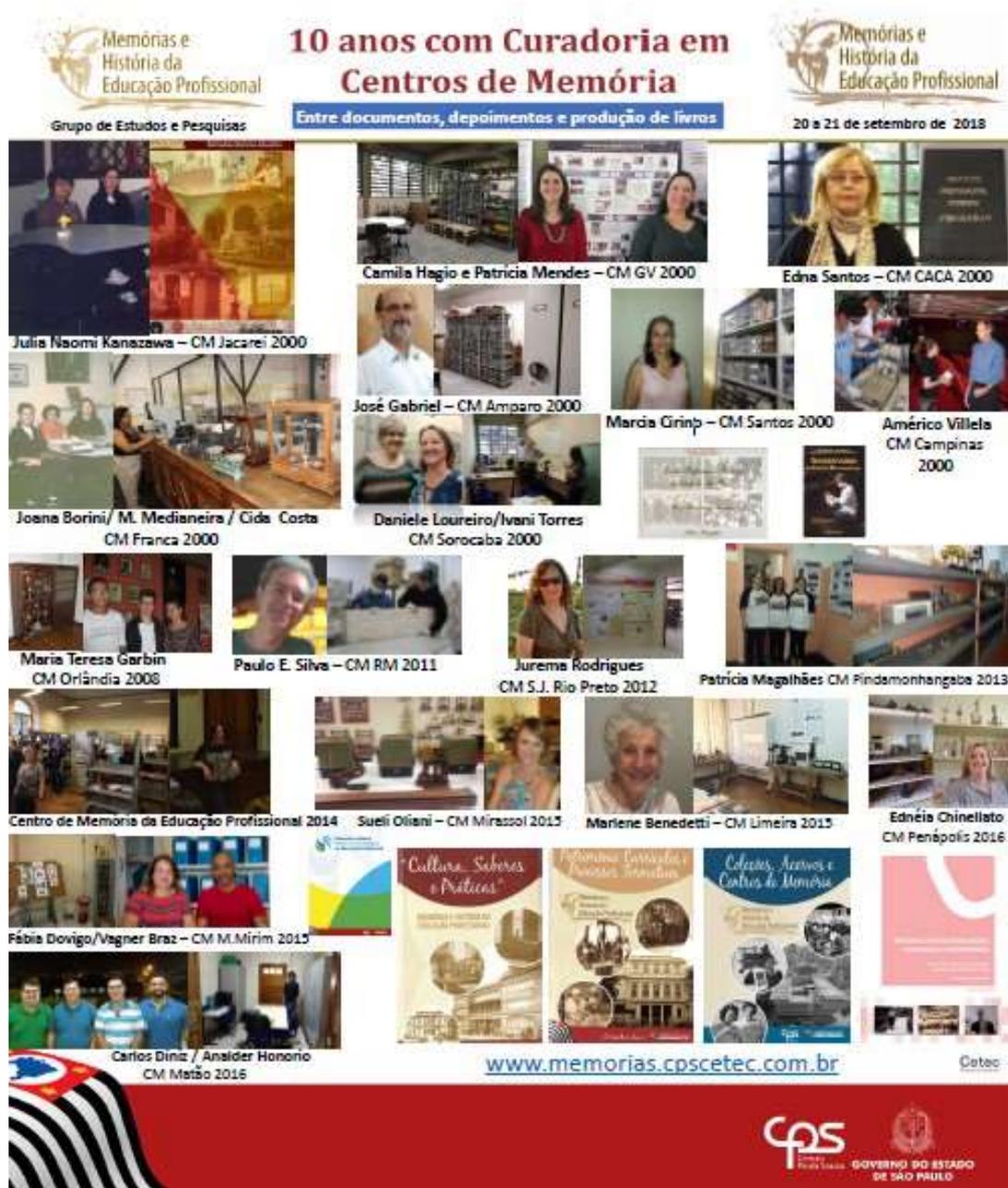


Figura 4 – Curadores em Centros de Memória de escolas técnicas do Centro Paula Souza e suas publicações. Painel elaborado por Maria Lucia Mendes de Carvalho para a II Semana Nacional de Arquivos, em junho de 2018.

Souza, com publicações anuais (CARVALHO, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2018) de professores que realizaram esses projetos, de professores-pesquisadores voluntários e de outras instituições que atuam com a história da educação profissional. No Centro Paula

Souza, desde 2006, o regimento comum das escolas técnicas⁶ traz um artigo referente à memória e à história da educação e da instituição descrito a seguir:

Artigo 108. Os documentos produzidos, recebidos e acumulados no exercício das funções e atividades públicas das ETEs serão preservados, selecionados, e, conservados, segundo normas e procedimentos técnicos, atendida a legislação, com objetivos de: I - assegurar e facilitar o acesso à informação para a comunidade interna e externa; II - promover maior eficiência da administração e melhor atendimento ao público; e III - constituir e preservar a memória e a história da educação e da instituição.

Recentemente, Moraes e Carvalho (2018) apresentaram um trabalho em congresso internacional de história da educação na América Latina sobre as pesquisas realizadas para a preservação do patrimônio histórico-educativo, indicando que,

[...] apesar dos esforços realizados, a cada dia o patrimônio escolar sofre novas perdas. Um dos graves problemas consiste na ausência de uma política pública de preservação dos documentos escolares. Com essas preocupações e a partir das experiências do CME - FEUSP e do GEPEMHER Centro Paula Souza, propõe-se refletir sobre a relação entre pesquisa realizada nas instituições de ensino e a formulação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a preservação do patrimônio público e da memória educacional.

A partir de 2014, as capacitações para a formação continuada de professores foram orientadas para a produção de inventários dos documentos e de catálogos, mediante a criação de um sistema para o Museu Virtual da Educação Profissional, em desenvolvimento, no *website* institucional (www.memorias.cpscetec.com.br). Propunha uma metodologia voltada para atuar em rede com as escolas técnicas e as faculdades de tecnologia, a fim de preservar e salvaguardar o patrimônio histórico educativo e o patrimônio cultural da ciência e tecnologia da educação profissional.

Considerações Finais

Pode-se afirmar que o documento da Aula Inaugural dos cursos de Dietética proferida pelo médico Francisco Pompêo do Amaral em 17 de maio de 1939 direcionou minhas atividades enquanto pesquisadora e coordenadora do grupo de estudos e pesquisas de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica no Centro Paula

⁶ Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, de <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>> Acesso em 21 dez. 2017.

Souza (GPEMHEP), promovendo a formação e continuidade de professores que atuam em 21 centros de memória institucional. Nas pesquisas realizadas há dezoito anos, têm-se empregado documentos de arquivos escolares e pessoais, a cultura escolar como categoria de investigação e a metodologia de história oral. Isso permitiu desvendar a origem do curso “Auxiliares em Alimentação e Dietistas” e as trajetórias profissionais e sociais de seus atores, propiciando a produção de tese e de publicações em revistas científicas, além de um catálogo para salvaguardar esse patrimônio histórico educativo da reserva técnica visitável da alimentação e nutrição.

O apoio dos gestores, traduzido pela inclusão de um artigo no regimento comum das escolas técnicas, desde 2006, em que se alerta a comunidade escolar sobre a importância dos arquivos escolares, ainda requerer a promoção de práticas de sensibilização para a preservação do patrimônio histórico educativo. Outro apoio institucional refere-se aos projetos de horas de atividades específicas, propostos nas unidades escolares como projetos de estudo e pesquisa sobre a história da educação profissional, incluindo-os nos planos plurianuais de gestão das escolas técnicas. No final deste ano, o Centro Paula Souza iniciou a implantação do SPdoc⁷ nas unidades escolares atreladas à administração central. Pretende-se, a partir do estabelecimento desses procedimentos para classificação documental, definir nos próximos anos os procedimentos de guarda de documentos para os Centros de Memória.

A criação de *website* institucional de memórias, em 2009, na Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza contribuiu para ampliar a formação de professores, estudantes e monitores em centros de memória ou acervos escolares.

⁷ São Paulo (Estado). Casa Civil. Decreto estadual 60.145, de 11 de fevereiro de 2014. Recolhimento de documentos de guarda permanente produzidos e acumulados pelos órgãos e entidades da Administração Pública estadual direta, indireta e fundacional, para a Unidade de Arquivo Público do Estado de São Paulo, da Casa Civil. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60145-11.02.2014.html> Acesso em 21 jan. 2019

Referências

CARVALHO, Maria Lucia M. de Carvalho. Dispensário de Puericultura: Escola Profissional Feminina na Assistência e Proteção à Infância. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia/MG, abril de 2006.

_____. **Cultura, Saberes e Práticas**. Memórias e História da Educação Profissional, São Paulo, Centro Paula Souza, 2011.

_____. **Patrimônio, Currículos e Processos Formativos**. Memórias e História da Educação Profissional, São Paulo, Centro Paula Souza, 2013.

_____. **Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico na Educação Profissional**. São Paulo, Centro Paula Souza, 2015.

_____. **Coleções, Acervos e Centros de Memória**. Memórias e História da Educação Profissional, São Paulo, Centro Paula Souza, 2017.

_____. **Espaços, Objetos e Práticas**. Memórias e História da Educação Profissional, São Paulo, Centro Paula Souza, 2018.

_____. **Desvendando raízes e retratos no campo da alimentação e nutrição no Brasil: de Francisco Pompêo do Amaral ao Centro Paula Souza**. 486p. Tese (Doutorado em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável). Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas. 2013a.

_____. História Oral: a importância do método em pesquisa no campo da alimentação e nutrição. CARVALHO, Maria Lucia M. de. RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza. 1ª Ed. 2013b. p. 80-93. Disponível em: <<http://www.memorias.cpsctec.com.br/publicacoes/apostilas/historiaoral.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. **Patrimônio Cultural da Química e da Dietética no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (SP)**: Catálogo da pesquisa sobre a arquitetura escolar, artefatos e suas possibilidades de musealização / Maria Lucia Mendes de Carvalho. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017, 144p. Disponível em: <<http://www.memorias.cpsctec.com.br/publicacoes/arquivos/CatalogoPCQDCMCACA.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

FERRARI, Elly Rozo. Ação educativa e contexto: relato sobre a indissociabilidade em atividades envolvendo acervos pessoais de extensão, pesquisa e ensino. In: PARRELA, Ivana Denise. KOYAMA, Adriana Carvalho. **Arquivos, Arte & Educação**: diálogos nas fronteiras do conhecimento. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2018, 162p. e-book.

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. **Arquivos, Arte & Educação**: diálogos nas fronteiras do conhecimento. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2018, 162p. e-book.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene (org). Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo: **Inventário de Fontes Documentais**. São Paulo. Centro Paula Souza, pp. 63-81. 2002a. -

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene. (orgs.). **Álbum Fotográfico**. Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo. Uma história em imagens. 2002b.

_____. CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. A preservação da memória educacional no Brasil: a contribuição das instituições de ensino e desenvolvimento de políticas públicas. In: **XIII Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana Política, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina**. A 100 años de la reforma de Córdoba Montevideo, 2018, em Montevideo/Uruguai, de 28 de fevereiro a 3 de março de 2018.

NUNES, Clarice. “Souvenir de Classe”: memórias e narrativas a partir do sensível. **Revista Aleph**, ano VIII, n. 20, dezembro, 2013, p. 47-59. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/59>> Acesso em 3 nov. 2018.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco **Aula Inaugural**. Santos: Edição do Instituto Dona Escolástica Rosa, 1939.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Relatos e Relações Autobiográficas de Professores e Mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (org.) **Educação, Memória, História** – Possibilidades, Leituras, Campinas: Mercado de Letras, 2004

11

CENTRO DE MEMÓRIA ETEC CÔNEGO JOSÉ BENTO E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO ARQUIVO ESCOLAR AO LONGO DE SUA TRAJETÓRIA (2000-2018)

KANAZAWA, Júlia Naomi

Doutoranda na Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.
Docente da Etec Cônego José Bento/CEETEPS
Av. Nove de Julho, 745, Jardim Pereira do Amparo
Jacareí, São Paulo, CEP: 12327-682
E-mail: juliankanazawa@gmail.com

RESUMO

O Centro de Memória Etec Cônego José Bento, localizado em Jacareí, SP, faz parte do conjunto de edificações que compõem a Etec Cônego José Bento. Ao longo de sua existência, tem organizado, preservado e difundido o acervo escolar arquivado tanto no Centro como em outros espaços da instituição. O projeto de pesquisa “O ensino público profissional no Estado de São Paulo: memória institucional e transformações histórico-espaciais”, desenvolvido em parceria com o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CMFE-USP), o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), foi decisivo para a implantação deste Centro de Memória. Nesse processo, organizaram-se, higienizaram-se, acondicionaram-se e catalogaram-se, prioritariamente, documentos textuais e imagéticos de 1935 a 1950, o que resultou na publicação do *Inventário de fontes documentais: contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo* e do álbum fotográfico *Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens*, ambos organizados por Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Júlia Falivene Alves. Fundamentalmente, essa parceria proporcionou o envolvimento dos alunos nas atividades de conservação e preservação de documentos da instituição, bem como de pesquisa, práticas que permanecem até os dias de hoje, as quais têm contribuído para a mudança de mentalidade e de postura em relação ao patrimônio escolar e a compreensão da relação entre memória, história e identidade. Este artigo tem por objetivo relatar as experiências discentes de ensino médio e no ensino técnico com acervo escolar ao longo da trajetória do Centro de Memória Etec Cônego José Bento (2000-2018), revelando a dimensão pedagógica do arquivo como prática educativa e as possibilidades de produção de conhecimento na educação básica.

Palavras-chave: Acervo escolar. Centro de Memória Etec Cônego José Bento. Prática educativa.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar o Centro de Memória Etec Cônego José Bento e seu acervo, bem como relatar as experiências discentes de ensino médio e de ensino técnico com fontes escolares ao longo da trajetória do Centro de Memória Etec Cônego José Bento (2000-2018), revelando a dimensão pedagógica do arquivo como prática educativa e as possibilidades de produção de conhecimento na educação básica.

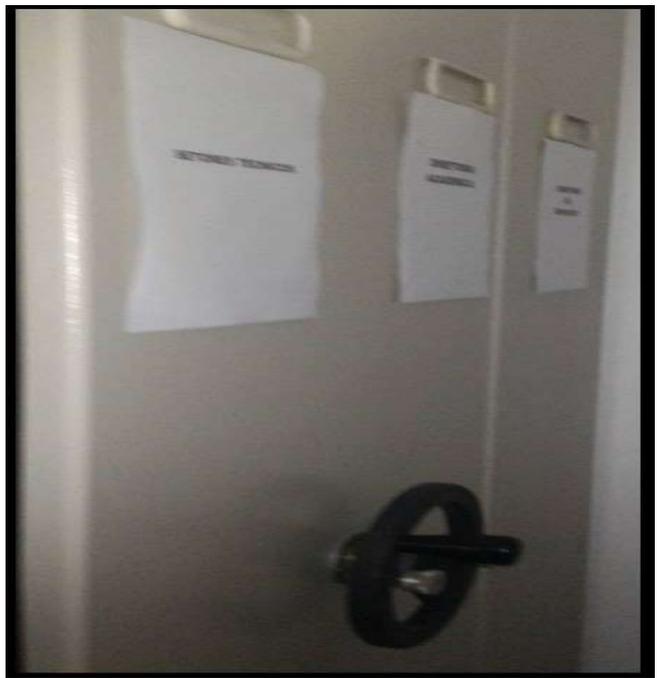
O Centro de Memória Etec Cônego José Bento, localizado em Jacareí, SP, faz parte do conjunto de edificações que compõem a Etec Cônego José Bento. Ao longo de sua existência, tem organizado, preservado e difundido o acervo escolar, arquivado tanto no Centro como em outros espaços da Instituição.



Fotografia do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, 2007.
Acervo: Júlia Naomi Kanazawa



Vista da lateral e da sala de arquivo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, 2018



Acervo: Júlia Naomi Kanazawa

O projeto de pesquisa “O ensino público profissional no Estado de São Paulo: memória institucional e transformações histórico-espaciais”, desenvolvido em parceria com o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CMFE-USP), o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e a

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), foi decisivo para a implantação deste Centro de Memória.

A princípio, nove escolas, inclusive a Etec Cônego José Bento, foram selecionadas para participar do projeto. Professores e alunos de cada uma delas foram convidados a envolver-se em atividades como: levantamento da documentação, localizando-a dentro e fora da escola; participação em oficinas de conservação preventiva dos documentos; conceituação arquivística; e discussão do melhor espaço dentro da unidade para abrigar os arquivos.

Nesse processo, organizaram-se, higienizaram-se, acondicionaram-se e catalogaram-se, prioritariamente, documentos textuais e imagéticos de 1935 a 1950, o que resultou na publicação do *Inventário de fontes documentais: contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo* e do álbum fotográfico *Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens*, ambos organizados por Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Júlia Falivene Alves.

Fundamentalmente, essa parceria proporcionou o envolvimento dos alunos nas atividades de conservação e preservação de documentos da instituição, bem como de pesquisa, práticas que permanecem até os dias de hoje, as quais têm contribuído para a mudança de mentalidade e de postura em relação ao patrimônio escolar e a compreensão da relação entre memória, história e identidade.

1. O acervo escolar do Centro De Memória Etec Cônego José Bento

O acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento é constituído por uma diversidade de fontes que abrangem desde os textuais até os materiais.

Os documentos textuais englobam, principalmente, os administrativos, como, livros de ponto, livros de matrículas, livros de admissão, livros de exames finais, livros de atas de reuniões pedagógicas, ofícios, demonstrativos de pagamentos, planos de trabalho docente e cadernetas.

Também fazem parte das fontes imagéticas: fotografias que registram eventos, paisagens, alunos e aulas; quadros de Cônego José Bento e de Dom Bosco, de procedimentos técnicos; pinturas de alunos; plantas baixas da área escolar e de suas edificações.

As fontes materiais são compostas por: instrumentos e equipamentos de ciências, física, química, biologia e matemática; troféus, placas e flâmulas; máquinas, veículos, equipamentos, instrumentos e utensílios do ensino técnico; instrumentos, equipamentos e mobiliário médico e dentário; livros, revistas e apostilas; mobiliários de salas de aula, de seções e administrativos; instrumentos musicais; equipamentos e instrumentos da área administrativa; e utensílios, equipamentos e mobiliários de cozinha e de refeitório.

A utilização de parte dessas imagens é que permitiu o desenvolvimento de projetos empreendidos pelos discentes dos diversos cursos oferecidos pela Etec Cônego José Bento, localizada no município de Jacareí, estado de São Paulo, e integrante da rede de escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/CEETEPS. Inicialmente nomeada como “Escola Profissional Agrícola e Industrial Mista”, foi criada pelo Decreto 7.319, de 5 de julho de 1935, pelo então governador do estado de São Paulo Armando Salles de Oliveira.

Foi a segunda das escolas profissionais agrícolas industriais mistas a ser implantada no estado de São Paulo. No entanto, por falta de instalações, iniciou suas atividades administrativas em agosto de 1936 e as atividades escolares em 1937.

Numa área de 35 alqueires, cedida pelo Bispado de Taubaté e posteriormente desapropriada pelo governo do estado de São Paulo, deu-se início à construção das instalações da Escola. Em 19 de novembro de 1940, por meio do Decreto 11.588, atribuiu-se à escola o nome “Cônego José Bento”. José Bento de Andrade, natural de Jacareí, viveu sua infância em companhia da avó Maria da Penha, na propriedade agrícola que ela possuía. Concluiu sua formação acadêmica na cidade de São Paulo e ordenou-se sacerdote pelo Bispado do Rio de Janeiro.

Durante décadas, a escola ofereceu apenas o curso técnico, vinculado ao ensino agrícola. Nos anos de 1990, iniciou-se sua expansão, quando passou a oferecer outros cursos. Atualmente, disponibiliza as seguintes modalidades de ensino:

a) ensino técnico: Agropecuária, Administração, Meio Ambiente, Florestas, Logística, Química e Redes de Computadores; b) ensino técnico integrado ao médio (ETIM); e d) Ensino a distância em Administração. Atende cerca de 900 alunos.

2. Experiências discentes com o Acervo Escolar

Dentre as experiências desenvolvidas pelos alunos com o acervo escolar ao longo da existência do Centro de Memória Etec Cônego José Bento, foram selecionadas cinco, descritas a seguir.

• ETEC Cônego José Bento, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, nos jornais *Folha do povo* e *O Combate*

Este trabalho investigou como a Etec Cônego José Bento foi divulgada pela imprensa local nas décadas de 1930, 1940 e 1950, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre sua história e refletir sobre a educação escolar.

De natureza histórica, a divulgação foi efetuada por meio de dois jornais do município de Jacareí, *Folha do Povo* e *O Combate*. O primeiro, fundado em 29 de janeiro de 1928, circulou até 8 de agosto de 1955. Seu proprietário, João Ferreira dos Santos Porto, era militar reformado, natural de Barra Mansa, Rio de Janeiro. O segundo iniciou sua circulação em 26 de novembro de 1950.

Com base na leitura e na coleta das matérias, procedeu-se ao levantamento quantitativo e da natureza delas, demonstrado, por meio de tabelas e gráficos, bem como à análise das matérias e da posição que cada um dos jornais assumiu em relação à escola.

Identificaram-se, dentre outros assuntos, a natureza das matérias e a posição assumida pelos dois jornais em relação à escola. A *Folha do Povo* publicou trinta matérias relativas a: período de matrículas e de inscrição aos cursos oferecidos, visitas, eventos, integração entre alunos professores e funcionários e profissionais que assumiram a direção, sempre de forma descritiva e enaltecida. Já o jornal *O Combate* publicou quinze matérias, relacionadas a: reformas, eventos que ocorreram na escola e críticas e insatisfação a determinados fatos ocorridos em seu interior.

• **Reminiscências e significados de uma época**

A pesquisa teve por intuito estudar os eventos de que a escola participou nas décadas de 1930 a 2000. O procedimento metodológico foi realizado por meio de troféus, medalhas, placas, fotografias, jornais locais e referências bibliográficas relacionadas à cultura material.

Primeiramente, os artefatos foram higienizados e catalogados em uma ficha de identificação contendo seus dados gerais, histórico e número. Isso permitiu relacionar, identificar os eventos de que a escola participou e a quantidade de troféus, medalhas e placas conquistada. Além disso, examinaram-se os materiais utilizados em sua confecção, as figuras inscritas e os sujeitos que os produziram.

O jornal local do município de Jacareí, além de várias fotografias, evidencia a importância da Fanfarra da Escola Cônego José Bento e sua participação em competições e em desfiles comemorativos, como o de 7 de Setembro.

No período analisado, a escola participou de quinze eventos, o que revela seu em promover campeonatos, como: Agro-Olimpíadas e Campeonato de Fanfarras e Bandas. A década de 1970 foi a fase em que a Escola mais ganhou troféus: 16.

• **Objetos escolares: um encontro de múltiplas possibilidades**

Este estudo teve por finalidade investigar e estudar os equipamentos utilizados durante as aulas do curso técnico em Agropecuária, oferecido em diferentes modalidades nas décadas de 1940 a 1980. Ocorreu por meio dos artefatos, inventários, fotografias, sites, legislações oficiais e história oral. Simultaneamente, foram levantadas e sistematizadas referências bibliográficas relacionadas à fundamentação teórica e metodológica sobre a cultura material.

A princípio, os implementos foram higienizados e catalogados em uma ficha de identificação do objeto, contendo seus dados gerais: matéria, dimensão, local, cor, estado de conservação e seu histórico. Doze equipamentos utilizados durante as aulas do curso técnico de Agropecuária foram higienizados e catalogados nestas fichas.

Como contribuição para a preservação desses equipamentos, elaborou-se um inventário analítico do acervo armazenado em uma base de dados, para uso da comunidade escolar e dos pesquisadores. Para solucionar problemas como manuseios frequentes e identificação de dados, instituiu-se um acervo digital.

Detalhamentos desses doze instrumentos foram executados. Um deles, o descascador de laranjas, da década de 1960, com 32cm de largura e manivela de madeira, foi fabricado com o objetivo de auxiliar as donas de casa em seus trabalhos diários e de evitar acidentes domésticos. Pedagogicamente, este recurso fora utilizado pelos alunos na aula prática do curso técnico, servindo para descascar a fruta e fabricar vinho com o seu suco.

• **Curso técnico em Meio Ambiente da Etec Cônego José Bento: espaços de aprendizagem, instrumentos técnico-científicos e currículo**

Esta pesquisa histórica, bibliográfica e de campo, que teve por propósito estudar o curso técnico em Meio Ambiente da Etec Cônego José Bento, baseou-se na coleta e análise de dados nos/dos jornais do município de Jacareí, *Diário de Jacareí* e *Jornal da Etec Cônego José Bento*, consistindo em: espalhafatos, fotografias, planos de curso arquivados no Centro de Memória Etec Cônego José Bento; entrevistas; questionário aplicado aos alunos das turmas de 2015 e 2016 do curso técnico em Meio Ambiente e do curso técnico Integrado ao ensino médio Meio Ambiente; currículos; instrumentos técnico-científicos; e espaços de aprendizagem.

O curso técnico em Meio Ambiente da Etec Cônego José Bento, localizada no município de Jacareí, estado de São Paulo, surgiu em 2003, na modalidade modular, a fim de atender a solicitação dos alunos e suprir a lacuna deixada pelo curso técnico em Florestas.

O profissional formado tem como competências: seguir a legislação ambiental vigente; estudar processos industriais e verificar maneiras de gerar menos resíduos; trabalhar em estações de tratamento de água e esgoto; e realizar análises na água, ar e solo.

Novidade na região, o primeiro Vestibulinho apresentou a mais alta demanda: 19,75 pessoas por vaga. A procura pelo curso foi se alterando, mas ainda tem sido

satisfatória. Porém, nem sempre o acesso ao curso tem garantido a permanência dos alunos. Na modalidade modular, por exemplo, um número baixo tem se formado: cerca de 20 alunos dos 40 que ingressaram.

Em 2015, começou a funcionar na escola o ensino médio integrado ao técnico (ETIM) Meio Ambiente, curso em que os alunos são certificados em duas modalidades. A análise dos resultados demonstrou que mais da metade dos discentes ingressou sem conhecer o curso e sua formação e 49% acreditam que sociedade não tem uma boa visão desse técnico. Isso pode ser considerado como um indicativo para a permanência do problema levantado na pesquisa – ou seja, que os alunos “abraçam árvores”.

Em uma sociedade que só irá sobreviver mediante o desenvolvimento sustentável, é necessário mudar a visão das pessoas. Como cidadã e aluna do curso técnico em Meio Ambiente, meu objetivo ao realizar esta pesquisa foi o de melhorar o lugar onde vivo e desmistificar o mito de que ao futuro profissional só teria abraçar árvores. Um dos caminhos propostos foi o de divulgar amplamente a importância do curso e o reconhecimento do profissional para a comunidade. O outro foi o de continuar a realizar pesquisas sobre o curso.

• Espaço de memória Etec Cônego José Bento: organização, preservação e difusão da cultura material do ensino agrícola paulista

Este projeto decorreu da impossibilidade de o Centro de Memória Etec Cônego José Bento não conseguir acondicionar em seu espaço vários objetos materiais e da situação precária em que eles se encontravam na escola. Preocupada com as condições desses objetos, cujo valor museológico e histórico é importante para a relação memória, história e identidade, uma equipe de alunos empreendeu o plano. Desde o final de 2017, os artefatos relacionados ao ensino agrícola paulista foram sendo organizados no local denominado “Espaço Memória Etec Cônego José Bento” pelos discentes, orientados pela docente e pelo auxiliar de instrução, com a finalidade de acondicionar e preservar de forma adequada este acervo, estudá-lo e difundi-lo para a comunidade escolar, o público local e pesquisadores.

Metodologicamente, procedeu-se à higienização dos objetos, para remover a sujidade contida neles. Para sua identificação e catalogação, foram efetuadas entrevistas com um funcionário; verificação das inscrições contidas nos artefatos com outras fontes arquivadas no Centro de Memória; e pesquisas em sites especializados. As ações educativas, como forma de difundir o acervo, transcorreram em dois eventos para duas turmas de alunos da Etec. Para o estudo das carteiras escolares, além de documentos arquivados no Centro de Memória Etec Cônego José Bento, consideraram-se trabalhos acadêmicos relacionados às carteiras e a outros mobiliários escolares como fonte e objeto de pesquisa.

Constituíram-se em resultados deste projeto: espaços e objetos organizados em seções; identificação e catalogação de parte deles; promoção de ações educativas; e realização de estudo sobre as carteiras escolares. Enfim, assuntos presentes e importantes na instituição escolar, tanto na atualidade como no passado.

Considerações Finais

Revelou-se a dimensão pedagógica do arquivo como prática educativa, assim como as possibilidades de produção de conhecimento na educação básica a partir do acervo escolar.

Ainda há muito trabalho a realizar e problemas a enfrentar na estrutura do Centro de Memória. A questão dos recursos humanos para a organização de qualquer acervo documental é um desafio quando ainda existe uma grande quantidade de documentos que precisam ser avaliados, higienizados, organizados e acondicionados, cujos procedimentos são muito braçais e lentos. Outro problema refere-se à aquisição de recursos materiais e equipamentos, tanto para as atividades como para proteção dos envolvidos.

Diante do espaço e da riqueza desse acervo a ser explorado, é preciso continuar a realizar pesquisas com as diversas fontes de ensino, como resíduos das práticas que as produziram e dos usos que delas foram feitas.

Referências

BARLETTA, J. M. Arquivos ou museus: qual o lugar dos acervos escolares?. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 10, jul./dez. 2005, p.p 101-122.

ESCOLANO, A, B. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução de Heloisa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva, Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

FELGUEIRAS, M. L. Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 11, n. 1, jan. abr. 2011, p. 67-92.

GUIMARÃES, M. L. **Capítulos de história**: o trabalho com fontes. 1ª ed., Curitiba: Aymarã Educação, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. In: **Projeto História** / Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados e História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <file:///F:/PHistoria10.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.

12

PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

HADLER, Maria Sílvia Duarte ¹PINTO JÚNIOR, Arnaldo ²

¹ Centro de Memória – Unicamp
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 800
Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
Campinas (SP) CEP 13083-859
E-mail: masilvia@unicamp.br

² Faculdade de Educação – Unicamp
Av. Bertrand Russell, 801
Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
Campinas (SP) CEP 13083-865
E-mail: apjfe@unicamp.br

RESUMO

Arquivos e centros de memória que abrigam acervos relativos a uma dada localidade podem se constituir como um canal propiciador de práticas educativas que tratem seus documentos sob uma perspectiva racional e sensível de produção de conhecimento. Tais documentos, relacionados às múltiplas histórias e memórias que fazem parte das configurações do espaço urbano, podem ser abordados como suporte de reflexões e investigações por parte de professores da educação básica que em suas aulas pretendam trabalhar com seus estudantes a história local de forma diferenciada. É nesta perspectiva que se coloca o projeto *Patrimônio, memória e educação: outros olhares para o estudo da história local*. Trata-se de um projeto de extensão que envolve uma parceria entre o Centro de Memória Unicamp (CMU) e o Centro de Memória da Educação (CME), este vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp. Refere-se a uma proposta de realização de atividades com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública da cidade de Campinas (SP), no sentido de, por um lado, propiciar-lhes o contato com diferentes documentos de arquivo e, por outro, estimular discussões a respeito do patrimônio cultural e de suas potencialidades para a construção de concepções plurais de memória e de história. Este projeto de extensão apoia-se em referenciais teóricos e metodológicos encontrados nas reflexões de Walter Benjamin sobre memória e a cidade moderna e, também, nos trabalhos desenvolvidos pela historiadora Maria Carolina Galzerani acerca do patrimônio e da história local, além das discussões empreendidas pelo antropólogo José Reginaldo Santos Gonçalves sobre patrimônio cultural. Ademais, o projeto procura viabilizar a troca de experiências pedagógicas e a produção de conhecimentos históricos escolares, a partir de diálogos entre os participantes, numa abordagem das fontes documentais que os estimule a pensar sobre as diversas memórias e os diversos esquecimentos de que são portadores.

Palavras-chave: Ensino de História. Documentos. Patrimônio cultural. Memória. História local.

Introdução

O ensino de história nas séries iniciais da educação básica tem se constituído como um campo desafiador e instigante para refletirmos sobre as potencialidades das práticas educativas. Ao pensarmos em experiências curriculares capazes de contribuir efetivamente com os processos de produção de conhecimento histórico escolar nesse nível de formação, acreditamos que o estudo da história local e a utilização de fontes documentais podem viabilizar abordagens tanto racionais quanto sensíveis de diferentes temas, tornando-se muito significativas para as crianças e os demais integrantes de sua comunidade.

Arquivos e centros de memória que abrigam acervos relativos a determinadas localidades são instituições capazes de propiciar práticas educativas que focalizem fontes documentais sob tal perspectiva. Invariavelmente, os acervos de instituições com as referidas especificidades são compostos por um conjunto documental relacionado às múltiplas histórias e memórias que fazem parte das configurações de determinado espaço urbano. Assim, acervos originalmente destinados à pesquisa acadêmica podem ser abordados como suporte didático por professores e outros profissionais da educação básica que, em suas aulas ou projetos de ensino, pretendam tratar a história local de forma mais criativa e sensível, incentivando seus estudantes a refletirem e investigarem acerca dos assuntos focalizados, afastando-se de concepções mais tradicionais e lineares de história.

A partir dessa perspectiva, elaboramos o projeto de extensão comunitária intitulado *Patrimônio, memória e educação: outros olhares para o estudo da história local*, o qual foi aprovado e recebe financiamento da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No âmbito da universidade, o projeto estabeleceu uma parceria entre o Centro de Memória Unicamp (CMU) e o Centro de Memória da Educação (CME), órgão da Faculdade de Educação. Ao analisar os currículos e as recorrentes práticas de ensino de história nas séries iniciais – que na maior parte dos casos desconsideram o potencial dos temas locais e/ou das fontes documentais –, constatamos que as atividades de extensão procuram problematizar tal cenário escolar ao mesmo tempo em que estimulam a aproximação institucional e a troca de experiências pedagógicas entre seus participantes. Ou seja, de um lado, docentes, discentes e funcionários da Unicamp e, de outro, professores e equipes pedagógicas que atuam nos anos iniciais da rede pública na cidade de Campinas, localizada no estado de São Paulo. Com isso, pretendemos viabilizar a produção de conhecimentos históricos escolares, acreditando que as experiências profissionais de todos os envolvidos podem contribuir

significativamente para o próprio encaminhamento de pesquisas no âmbito acadêmico, do mesmo modo que as produções científicas podem ressignificar a atuação docente na educação básica. Desse modo, apostando firmemente na importância de uma postura dialógica, esta proposta de trabalho também busca contribuir para o desejável estreitamento das relações entre a universidade pública e a sociedade.

1. Centro de Memória Unicamp e Centro de Memória de Educação: espaços de pesquisa para o ensino de história

O Centro de Memória Unicamp (CMU) é um órgão independente de documentação e pesquisa, integrante da Coordenadoria de Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa (COCEN), da Unicamp. Fundado em 1985, a partir da atuação de José Roberto do Amaral Lapa (1929-2000), historiador e docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), tem por finalidade captar, organizar, preservar, disponibilizar e difundir acervos documentais relacionados, preferencialmente, à cidade de Campinas e região. Seu acervo é composto por arquivos pessoais e institucionais que recobrem desde o período do final do século XVIII até a atualidade. Possui inúmeros conjuntos documentais dos mais variados gêneros (audiovisual, iconográfico, sonoro, textual e tridimensional). Dentre os temas mais procurados em seu acervo por pesquisadores e pelo público em geral, destacam-se as fontes relacionadas às memórias e à história local.

O Centro de Memória de Educação (CME) é um órgão científico vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp. Criado em 2001 a partir das demandas da comunidade acadêmica relativas ao campo da história da educação, propõe-se a captar, conservar e divulgar a memória da educação brasileira, por meio da preservação documental, da pesquisa, do ensino e de sua difusão para a sociedade. Em seu acervo, encontram-se documentos que traçam um panorama das discussões relativas às práticas de leitura no País e da produção da história da educação brasileira. Entre os conjuntos documentais de origem institucional ou particular doados ao CME, os fundos que compõem seu acervo apresentam grande potencial de contribuição para os processos de formação docente e para as investigações relativas às temáticas do projeto de extensão em tela.

Os dois órgãos aqui focalizados guardam e preservam valiosos acervos no que tange às investigações acadêmicas. Na condição de espaços públicos, também estão abertos a todos os interessados em consultar seus fundos documentais. No entanto,

constata-se a baixa frequência dos profissionais da educação – em especial, de professores das séries iniciais do ensino fundamental – nos referidos espaços. Seja pela falta de tempo, pela ausência de incentivo ou pelo desconhecimento em relação às possibilidades de utilização de documentos nos projetos de ensino em geral, os professores não recorrem aos arquivos públicos para incorporar novos suportes didáticos a suas aulas.

Um dos principais objetivos de nosso projeto de extensão é aproximar os professores do ensino fundamental dos acervos disponíveis para consulta no CMU e no CME, visando apresentar tanto seus conjuntos documentais quanto as dinâmicas internas de processamento, organização, conservação e preservação dos fundos.

Considerando os acervos disponíveis nos respectivos órgãos, propusemos um projeto que valoriza a relação entre estudantes e professores da cidade de Campinas com a história local. As atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina história nas séries iniciais do ensino fundamental abordariam questões relativas ao patrimônio cultural. A sugestão de estudos sobre temáticas referentes ao patrimônio cultural – material ou imaterial – permite que os professores da rede pública possam estimular seus estudantes a refletirem sobre as memórias individuais e coletivas, buscando o fortalecimento de relações de pertencimento e de construção de identidades, incidindo, de modo sensível, no campo da cidadania de todos os integrantes das comunidades potencialmente atendidas.

Por meio de um diálogo regular com os professores da educação básica que aderiram ao projeto, pretendemos apresentar, ao longo de sua vigência, variadas as fontes documentais que compõem os acervos do CMU e do CME, a fim de criar condições de reflexão sobre a história de Campinas e seu estudo escolar. Ao problematizarmos processos de patrimonialização e seus sentidos socioculturais, será possível abrir espaços curriculares na educação básica para a produção de narrativas históricas e de memórias sociais que levem em consideração a diversidade de olhares sobre o passado da cidade e dos sujeitos que participaram de sua constituição.

Para o encaminhamento das atividades com os professores das séries iniciais da educação básica, consideramos especialmente importante propiciar-lhes o contato com diferentes documentos de arquivo, estimulando discussões a respeito do patrimônio cultural e de suas potencialidades para a construção de concepções plurais de memória e história. Nessa perspectiva, a abordagem das fontes documentais pode criar condições para se pensar sobre as diversas memórias e os diversos esquecimentos de que são portadoras, em um processo contínuo de ressignificação das práticas de ensino da história local.

O desenvolvimento do projeto está ocorrendo por meio de reuniões periódicas nas escolas participantes e de reuniões gerais na universidade, quando os professores trabalham em atividades formativas, paralelamente ao espaço/tempo destinado à troca de experiências e conhecimentos com os demais envolvidos. Nos encontros iniciais, foram realizadas discussões teórico-metodológicas, problematizando concepções de história, de memória e de documento histórico, ampliando o contato com o panorama das discussões sobre patrimônio cultural, material e imaterial. Entre os encontros programados, textos de apoio são distribuídos para leitura e discussão, a qual pode ser iniciada virtualmente na lista de e-mails e ter continuidade na próxima reunião agendada. Outra possibilidade de discussão passa pelo diálogo individual com a equipe participante do projeto, que fica à disposição para desenvolver reflexões em torno de temas específicos, para a troca de ideias e sugestões ou esclarecimento de dúvidas pontuais surgidas.

Neste projeto, partimos do reconhecimento dos itens documentais pertencentes aos acervos do CMU e do CME como bens culturais e como patrimônios a serem valorizados, difundidos e disponibilizados às comunidades, interna e externa, ligadas à universidade. Portanto, consideramos fundamental que os profissionais da educação básica possam discutir possibilidades de utilização dessas fontes documentais em sala de aula e demais espaços educativos. Em todas as atividades, os participantes serão estimulados a pensar sobre questões relativas ao patrimônio cultural de Campinas, focalizando vários suportes, como, os documentos textuais e fotográficos do CMU e os vídeos pertencentes ao CME. Dessa forma, procuramos discutir as diversas formas de tratamento da história da cidade e de seus habitantes, estimulando outras possibilidades de compreensão das noções de tempo e espaço, ressaltando diferentes relações sociais e práticas culturais que se movimentam e mobilizam em determinadas épocas e lugares. As discussões acerca da história local passam por concepções plurais de memória e história, com vistas à ampliação das formas de leitura da cidade e de seus patrimônios culturais, considerando-se, sobretudo, as relações sociais construídas por diferentes sujeitos em seus respectivos tempos e espaços. Pretendemos, pois, potencializar perspectivas curriculares que valorizem a produção de conhecimentos históricos escolares a partir do reconhecimento da diversidade sociocultural da cidade de Campinas. Neste sentido, o material existente no CME a respeito de processos de leitura, em suas variadas formas, é de fundamental importância para subsidiar o processo de formação pretendido por este projeto.

Mediante a organização de visitas orientadas aos acervos do CMU e do CME, pretendemos estimular os professores a tomarem contato com exemplares dos itens documentais ali abrigados, ao mesmo tempo em que propiciamos uma compreensão mais

clara e aprofundada do que é um centro de documentação histórica. A partir das visitas orientadas, os profissionais da educação básica terão acesso às fontes documentais disponibilizadas e serão capazes de refletir sobre determinado patrimônio cultural, além de pensar em práticas de seleção, preservação e construção de memórias.

Portanto, dentre os objetivos dos encontros formativos planejados, pretendemos propiciar aos envolvidos nesse projeto maior conhecimento sobre as atividades desenvolvidas no âmbito de um centro de memória, de um centro de documentação ou de um arquivo, bem como suas potencialidades científicas, educacionais e sociais.

2. História local, memórias e patrimônio cultural

Os escritos do filósofo Walter Benjamin que tratam da problemática da modernidade, dos espaços urbanos e do homem moderno, bem como seus textos relativos à memória e aos processos de rememoração, têm nos inspirado no encaminhamento de reflexões sobre a cidade e a história local. As produções do antropólogo José Reginaldo Santos Gonçalves apresentam-se como referências teóricas e metodológicas importantes para as discussões que temos realizado no campo do patrimônio cultural, material e imaterial. Da mesma forma, as reflexões sobre memória, patrimônio cultural, educação patrimonial e ensino de história desenvolvidas pela historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani têm nos servido, também, de suporte e estímulo às atividades em curso com os professores participantes do projeto de extensão.

Consideramos o local – no caso, a cidade de Campinas – como um espaço/tempo que possibilita reflexões críticas sobre a atuação dos sujeitos e/ou de seus grupos específicos, dialeticamente configurados e configurando relações de poder que se movimentam e se estabelecem continuamente pelas diversas instâncias culturais e políticas da sociedade, articuladas em diversos níveis com amplas questões, como, os desdobramentos de crises econômicas globais. Com base nessas premissas, a história local é pensada como expressão singular de processos históricos que avançam em diferentes tempos e espaços concomitantemente. Assim, está relacionada às formas como os diferentes sujeitos se constituem historicamente em seus modos de viver, localizados em espaços/tempos permeados por relações de poder, de dominação e de resistência.

Nos cenários em que sujeitos ou grupos sociais atuam exercendo relações de força, as disputas abrangem questões identitárias relativas ao passado. Para a historiadora Márcia Regina Rodrigues Ferreira (2015, p. 56), “as práticas socioculturais do passado inscritas no espaço/tempo da cidade evocam referências de uma dada memória e história local que pode resultar na exclusão de histórias plurais, de tensões e conflitos”. Essa preocupação é compartilhada pela historiadora Maria de Fátima Guimarães Bueno (2013, p. 9) quando afirma que tais práticas podem gerar um processo de colonização do presente pelo passado, no qual

[...] todos que repetem e reafirmam tal versão se tornassem reféns da evocação de um tempo passado e idealizado que não volta mais. Como se fosse possível silenciar os rastros de dissonâncias e as permanências de práticas socioculturais, algumas impregnadas de resistências.

A partir dessas contribuições, concordamos com o posicionamento do professor Carlos Henrique Farias de Barros (2013, p. 309), para quem o estudo da história local “possibilita que as tensões e lutas do dia a dia possam emergir dando voz a atores tradicionalmente excluídos e marginalizados, o que permitiria uma maior compreensão das estruturas sociais e suas transformações”. Tratar a história local e o cotidiano como locus de mudanças históricas propicia condições favoráveis para que os estudantes também se reconheçam como sujeitos da história.

A história local abre, portanto, inúmeras possibilidades para o ensino de história nos diferentes níveis da educação básica, na medida em que permite trabalhar com os estudantes a compreensão de sua localização histórica e social, bem como suas relações de pertencimento. Do mesmo modo, oferece condições de propiciar, de forma mais concreta, a experiência da alteridade e o reconhecimento de processos de construções identitárias. Neste sentido, a história local, tomada como referência para a elaboração de atividades de ensino-aprendizagem nas séries iniciais, implica estimular os estudantes a observarem os diferentes lugares por onde transitam em sua cidade, ampliando sua percepção sobre a atuação dos diferentes grupos sociais que ali circulam.

Imbricada nas mais distintas manifestações cotidianas observadas nos lugares da cidade, a história local pode favorecer o reconhecimento por parte dos estudantes de relações socioculturais existentes em seu tempo presente, como também reconhecer signos de outros tempos e espaços que atravessam sua vida.

Mais uma vez, dialogamos com Barros (2013, p. 318) quando afirma:

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica das transformações do espaço e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”.

As memórias constituem potentes portas de acesso à história local, à história da cidade. Fundamentais para a configuração de identidades, tanto individuais quanto coletivas, as memórias podem ser apreendidas nas inúmeras histórias dos moradores. Também podem ser percebidas nos monumentos, nas praças, no traçado das ruas e nos edifícios públicos e privadas, dentre os quais encontramos aqueles que foram selecionados e transformados em patrimônio histórico. A pluralidade das memórias também está inscrita em determinados hábitos cotidianos, em práticas culturais de vários grupos sociais, nos objetos de uso corrente e nas expressões orais e corporais, compondo um valioso e multifacetado mosaico da vida urbana. A este respeito, Galzerani, ao se referir “ao microcosmo da cidade”, afirma:

[...] lugar complexo, multifacetado, polimorfo, polifônico, da sociedade moderna/pós-moderna. Mônada concebida como a cristalização das tensões (Walter Benjamin), onde se inscrevem práticas socioculturais plurais, contraditórias, dentre as quais chamamos a atenção para as educativas, aqui concebidas em sentido amplo (GALZERANI, 2012, p. 1).

Trabalhar o ensino de história no diálogo com questões relativas ao patrimônio cultural – como é nosso propósito no projeto que conta com a participação dos profissionais da educação básica – é uma opção teórica e metodológica para aproximar-se da cidade e seus espaços de memória e dos modos de viver, sentir e agir de diferentes sujeitos em diferentes temporalidades. Trata-se de fazer leituras da cidade atentando para os indícios das camadas de tempo que a recobrem e para os indícios das relações entre presente, passado e futuro. Isso implica procurar compreender a cidade em sua complexidade histórica e social, distanciando-se de uma abordagem por demais circunscrita e isolada. Enfim, reconhecer a atuação de interesses de determinados grupos sociais na definição do que deva ser considerado patrimônio e do que deva ser valorizado e preservado. A cidade concebida como mônada, na esteira das reflexões de Benjamin (2009), nos coloca diante da necessidade de estarmos atentos às correspondências entre as singularidades de suas

relações socioculturais e de suas relações prevaletentes, de ordem mais geral, no âmbito do avanço da modernidade por entre as instâncias que a compõem.

Ao aproximar-se dos textos do referido filósofo alemão, a historiadora Nara Rubia de Carvalho Cunha (2011) problematiza as relações entre sujeitos históricos, memórias e patrimônio na contemporaneidade. Segundo Cunha, as visões mercadológicas que avançam sobre determinadas concepções de cultura estão transformando os sujeitos em meros espectadores de seu patrimônio. Mesmo reconhecendo a tendência de desqualificação do papel dos sujeitos na sociedade atual, a historiadora afirma que

[...] a contribuição benjaminiana para a ideia de experiência requer que reconheçamos os homens e mulheres como sujeitos inteiros, portadores de razão, sensibilidades, desejos inconscientes e sonhos. Se esse é o sujeito focalizado no processo de educação dos sentidos, pela via da dominação, é também o que amplia suas possibilidades de resistência (CUNHA, 2011, p. 31).

Ferreira (2015, p. 158) reforça que “a crescente mercantilização dos bens culturais evidencia aspectos da modernidade capitalista que adentram o contexto da cidade, impulsionando o consumo do passado como atrativo econômico”. Preocupada com o incessante avanço dessas concepções, a historiadora ressalta a necessidade de os sujeitos reconstruírem, a partir de práticas sociais transformadoras, experiências sensíveis que estimulem novos olhares para a ressignificação da história e das memórias.

No âmbito dos debates em torno das concepções sobre patrimônio, vale lembrar que, após a Segunda Guerra Mundial, com o comprometimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a discussão em prol dos bens culturais e naturais da humanidade – prioritariamente, os chamados bens de “cal e pedra” e obras de arte –, pôde-se observar a ampliação de seus significados.

Nesta direção, os fundamentos que norteavam a seleção dos bens e o sentido da preservação propugnada pela Unesco ampliaram-se, alcançando não somente monumentos suntuosos, representativos do ponto de vista dos poderes hegemônicos, mas também construções mais simples e integradas ao dia a dia das populações (como estações de trem ou mercados públicos) e, mais recentemente, os bens culturais de natureza intangível (como expressões, conhecimentos, práticas e técnicas populares) (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p. 35).

A tendência das últimas décadas, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, tem sido a preocupação com relação às políticas de memória e de preservação do

patrimônio cultural. A própria Constituição Brasileira de 1988 incluiu em seu texto a ampliação do conceito de patrimônio cultural, não considerando apenas os bens de pedra e cal, o patrimônio edificado, mas também aqueles de natureza material e imaterial que apresentem relações significativas com a identidade e a memória dos diferentes grupos constituintes da sociedade brasileira. Constatam-se o rompimento com visões elitistas e a incorporação dos diferentes grupos étnicos presentes na formação da sociedade brasileira, com abertura para a consideração e valorização de memórias plurais.

Na visão de Gonçalves (2002, p. 121),

[...] os patrimônios culturais são estratégias por meio das quais grupos sociais e indivíduos narram sua memória e sua identidade, buscando para elas um lugar público de reconhecimento, na medida em que as transformam em “patrimônio”. Transformar objetos, estruturas arquitetônicas e urbanísticas em patrimônio cultural significa atribuir-lhes uma função de “representação”, que funda a memória e a identidade.

Segundo o referido antropólogo, observam-se na sociedade brasileira duas modalidades de discursos sobre patrimônio: a da monumentalidade e a do cotidiano. O discurso da monumentalidade implica a valorização de certa ideia de passado como tradição (como a forte valorização de monumentos barrocos coloniais, objetos de arte e conjuntos arquitetônicos e urbanísticos). Para esta forma de discurso, é importante que esses monumentos permaneçam. Já o discurso do patrimônio sob o registro do cotidiano propugna que “não é mais o passado que é hierarquicamente valorizado, e sim o presente”. De acordo com o autor, o patrimônio “deixa de ter a posição quase absoluta que assume na primeira narrativa, sendo fortemente relativizado. Existem, nessa narrativa do cotidiano, tantos passados e, conseqüentemente, tantas memórias quantos são os grupos sociais” (GONÇALVES, 2002, p. 118-119).

Pensando o patrimônio na relação com o cotidiano, ganham destaque os objetos, os espaços e as atividades praticadas pelos grupos sociais em sua vida cotidiana. Gonçalves (2002, p. 119) esclarece:

No registro do cotidiano, a narrativa do patrimônio tem como ponto de referência básico a experiência pessoal e coletiva dos diversos grupos e categorias sociais em sua vida cotidiana. (...) A nação deixa de ser a totalidade homogênea representada por um patrimônio narrado no registro da monumentalidade. A heterogeneidade passa a ser reconhecida como uma configuração definidora da sociedade nacional.

Nessa perspectiva, o espaço público de uma cidade é concebido como demarcado por uma diversidade de pontos de vista e por uma “diversidade dos gêneros de discurso que nele circulam”.

Gonçalves (2002, p. 122) define:

Os patrimônios são instrumentos de constituição de subjetividades individuais e coletivas, um recurso à disposição de grupos sociais e seus representantes em sua luta por reconhecimento social e político no espaço público.

Considerações finais

Na relação com questões pertinentes à abordagem do patrimônio cultural, aproximamo-nos, então, de questionamentos fundamentais que devem ser postos: O que significa um objeto, uma construção, uma prática cultural ser considerada um patrimônio cultural?; Que critérios têm sido acionados para esta conceituação?; e Quais memórias, relativas a quais grupos sociais estão sendo mais valorizadas e quais estão sendo desconsideradas?

Torna-se necessário alertar os estudantes para os “lugares de memória” estabelecidos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que escolhem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (BARROS, 2013, p. 312).

É nesse sentido propomos, na relação com documentos encontrados nos arquivos, construir narrativas sensíveis sobre a cidade ligadas às experiências/vivências das pessoas e trabalhar com as memórias dos que não estão nos livros didáticos nem nos documentos oficiais (GIL; PACIEVITCH, 2015). Diante de uma imagem fotográfica que exponha a presença de determinadas ruas ou avenidas, igrejas, monumentos e outras construções, importa que se pergunte: De quais memórias esta imagem seria portadora? e Quais memórias estariam sendo mais valorizadas pela forma de registro expressa nessa imagem?

Inserir nas práticas curriculares das séries iniciais do ensino fundamental questões relativas ao patrimônio cultural, material ou imaterial, possibilita trabalhar com os estudantes as relações entre memórias e esquecimentos e cria condições para se desnaturalizar certas concepções oficiais sobre patrimônio, abrindo espaço para a percepção e discussão sobre o

peso de determinadas relações de poder que condicionam certas escolhas patrimoniais e não outras. Dessa forma, acreditamos que, tomando como mote o tema “Patrimônio cultural na relação com o ensino de história e com a possibilidade de uma leitura crítica e sensível de documentos arquivísticos”, abrimos uma oportunidade instigante para se desenvolver uma compreensão ampliada da presença da diversidade de sujeitos e de vozes que se movimentam, muitas vezes, de forma tensa e conflituosa no espaço urbano. Nessa perspectiva, encaminha-se para o fortalecimento de concepções plurais de história e de memória e para o reconhecimento de que os diferentes sujeitos, aí incluídos os estudantes, participam desta história, seja de forma consciente ou não.

Referências

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**. Porangatu (GO), v. 2, n. 1, p. 301-321, jan./jul. 2013.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BUENO, Maria de Fátima GUIMARÃES. A colonização do presente pelo passado: de um dispositivo metafórico à possibilidade de construção de conhecimento histórico educacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27. 2013, Natal. **Anais eletrônicos do 27º Simpósio Nacional de História**. Natal, RN: 22 a 26 de julho de 2013, p. 01-15. Disponível em: <<http://www.snh2013.anpuh.org>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CUNHA, Nara Rubia de Carvalho. **Chão de pedras, céu de estrelas: o museu-escola do Museu da Inconfidência**. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, Márcia Regina Rodrigues. **História, memória e educação das sensibilidades: o processo de patrimonialização da Casa Lambert de Santa Teresa - ES**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, cidade e educação das sensibilidades. **Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura**. Campinas (SP), v. 20, n. 23, p. 1-6, jan./jun. 2012.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio cultural e ensino de História: experiências na formação de professores. **Revista OPSIS**. Catalão (GO), v. 15, n. 1, p. 28-42, jan./jun. 2015.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Monumentalidade e cotidiano: os patrimônios culturais como gêneros de discurso. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org.). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 108-123.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

13

VAMOS FALAR SOBRE ARQUIVOS? Da invisibilidade ao esquecimento das ações educativas com acervos

FERRARI, Elly Rozo

Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo.
Educativo – Serviço Coleção de Artes Visuais
Av. Prof. Luciano Gualberto, 78 –
Cidade Universitária – Butantã – 05508-010
educaieb@usp.br; elly.rozo@gmail.com

RESUMO

Embora a função de um documento seja comprobatória, nem sempre a forma como ele é pensado em sua produção atende às demandas específicas das atividades educativas com acervos. Muitas vezes, o que permanece de toda uma cadeia operatória são dados quantitativos compartimentados, à semelhança dos registros existentes na educação formal. Este texto pretende indicar alguns pontos frágeis nessa cadeia operatória que resultam na invisibilidade das atividades e o consequente apagamento das ações educativas como processo, principalmente, da atuação do educador. Em regra, esses documentos espelham o produto resultante das chamadas “monitorias”, como a mais importante comprovação das metas atingidas. Adicionalmente, esses registros compõem a categoria “Literatura cinzenta”, que abarca toda a produção técnica especializada, dificilmente divulgada fora dos limites internos do setor em que foi gerada.

Palavras-chave: Documentação de ação educativa. Documentação. Serviço educativo. Literatura cinzenta de ação educativa.

Introdução

É comum as pessoas comentarem sobre visitas a museus e exposições quando ficam sabendo que trabalho em um Educativo. Manifestações de contentamento, nostalgia, indiferença e horror se complementam com uma miríade de expressões que vão do “Deus me livre”, “Fui quando era criança”, “A escola levou” e “Meu filho já foi” a um “Foi maravilhoso”.

Resolvi, de tempos em tempos, sair por aí perguntando de maneira aleatória a pessoas mais próximas se sabiam o que era um serviço educativo. As respostas não variaram muito, mas, em regra, todos entendiam a visita como aula, ligando os serviços educativos, como única opção, às chamadas “monitorias dirigidas a grupos organizados”, geralmente, atreladas a uma complementariedade de conteúdo curricular. Nessas conversas, sempre tento pontuar que, além desse tipo de atendimento, há muitas coisas interessantes e que valeria uma pesquisa para ver o que se está oferecendo como atividade paralela e que se surpreenderiam ao ver como os assuntos são diversificados e dirigidos a públicos de idades e interesses diferentes. E, se a prosa fosse até este ponto, assuntava se sabiam como funciona um serviço educativo. Quase sempre obtinha uma resposta negativa.

Isso provoca, imediatamente, dois pensamentos: o da memória e o do esquecimento. Utilizada de baciada, a palavra *memória* serve para quase tudo. Quanto mais ampliado for seu uso, mais aparentes ficam suas conexões a interesses instantâneos.

Se estivermos na seara dos acervos, sejam eles arquivos, bibliotecas ou museus, esses questionamentos passariam por muitas esferas, como, o problema tipicamente contemporâneo sobre o que manter e o que descartar, acrescentando-se a urgência da entrada de novos itens ou conjuntos, importunados por colisões e soerguimentos de altercações ferozes sobre políticas de acervos e políticas públicas, concomitantemente aos desmoraamentos sistemáticos dos balizamentos – necessários para a realização desses procedimentos – dentro das estruturas burocráticas por razões de cunho administrativo-financeiro.

Esses acervos são considerados “locais de memória”, possuidores de especificidades e peculiaridades que, muitas vezes, não cabem em conceituações tradicionais, dado que seus itens não se enquadram em padrões já dados para serem

classificados em determinada categorização reconhecida, ainda que localmente. O mesmo acontece com as atividades técnicas especializadas que trabalham com esses conjuntos. Muitas delas não foram previstas simplesmente pelo fato de que tal área de expertise não existia, de a atividade atender a outras necessidades não compatíveis com os enquadramentos normatizados ou de esses equipamentos culturais passarem a adquirir novas finalidades e usos.

Podemos citar, à guisa de ilustração, um aspecto importante de mudança ocorrido nas fontes da teoria arquivística para sua adequação às exigências contemporâneas: o conceito de organicidade.

Terry Eastwood explica que tal conceito surgiu no final do século XIX, a partir da jurisprudência, sendo o arquivo “resultante singular, natural e inter-relacional das atividades do produtor do documento – e seu conseqüente valor sob a forma de fonte autêntica e imparcial da história” (apud MACNEIL, 2017, p. 8).

Heather MacNeil ressalta que tal conceito não é mais capaz de “explicar as maneiras diversificadas com que forças humanas, sociais e ideológicas interferem no uso, produção e transmissão de arquivos no tempo e espaço” (2017, p. 12). Isso acarreta a ampliação de foco do documento em si para a inserção do contexto da produção e uso desses documentos.

Assim, podemos ter em conta, contemporaneamente, que se

[...] ligam os objetivos dos arquivos e o papel das instituições arquivísticas à necessidade de interesses sociais definidos de forma mais ampla e giram em torno de questões relacionadas à responsabilidade, a identidade, a inclusão e a justiça social a noção de arquivo como arsenal para responsabilidade e como um lugar de memória coletiva inclui essas pessoas esta perspectiva mais ampla (Idem, p. 8).

Logo, as práticas desenvolvidas nessas instituições passam também a ter como responsabilidade um protagonismo social cada vez maior, dado que participam de relações “muito mais complexa[s] e contingente[s] do que a metáfora do ‘lugar de memória’ indica” (Idem, p. 9).

Contudo, os processos endógenos da cultura institucional necessitam que os setores e serviços ligados aos acervos, não importando sua natureza (arquivos, bibliotecas ou

museus), sejam capazes de atuar com a complexidade em sistemas transdisciplinares dinâmicos com todos os setores envolvidos, direta ou indiretamente, no mesmo processo, derivando disso uma postura mais coerente da produção documental para a constituição de uma história pública.

Ulpiano Menezes, em sua apreciação sobre a obra *O arquivo e a experiência tangível do passado*, do Arquivo Histórico de São Paulo, a qual trata de documentos sobre a trajetória histórica de São Paulo, explicita esse protagonismo quando considera que essa publicação “permite vislumbrar toda uma política cultural que o Arquivo se propõe desenvolver” e aponta que há outras formas válidas de pesquisa e de atuação com acervos além da forma acadêmica como modalidade de escrita. Ele explica:

Com efeito, artigos, monografias e ensaios não são os únicos veículos credenciados para tanto. Entre nós, porém, ainda não há uma aceitação plena e sem resistência de que arquivos- assim como museus históricos – também dispõem de condições para integrar os lugares de produção de conhecimento histórico, não se limitando a instrumentar a pesquisa de terceiros ou a repassar aquilo que foi produzido fora de seu âmbito.

Na Inglaterra e sobretudo nos Estados Unidos fala-se muito em História Pública, para designar uma História não acadêmica, mas conduzida com o mesmo rigor e critérios acadêmicos da disciplina, e que desta difere sobretudo pelo modo de socialização de seus resultados (como exposições museológicas ou publicações como a nossa, ou ainda por outros meios de comunicação de escala). Difere ainda, por isso, pelo público mais amplo e mais diversificado que ela atinge e com menos espaço de tempo. Portanto, desempenha um papel relevante na formação da consciência histórica do cidadão comum (MENEZES, 2011, p. 11).

Mais adiante, ressalta:

Mas o livro, como foi dito, deixa entrever outras implicações dentro de uma política que faz do arquivo público não só um organismo instrumental para o conhecimento histórico, não só capaz de ele próprio produzir esse conhecimento e, finalmente, nem só responsável por compromissos e responsabilidades administrativas e técnicas, mas, além disso tudo, um espaço educacional e cultural (Idem, p.13).

1. Da necessidade de mudança

Quando se atenta à documentação que os serviços educativos necessitam produzir, na ótica exata de sua atuação como produtores de conhecimento via exposições, publicações, material destinado ao público, atividades de atendimentos especializados, assessorias e parcerias, visitas orientadas, oficinas e cursos, entre muitas outras ações sob sua responsabilidade – particularmente, sobre as ações educativas em acervos universitários –, percebe-se que, além de atuação extensionista, há a presença inalienável da pesquisa e do ensino como parte de sua designação.

Dada a enormidade de registros de espectro amplo, é necessário rever os critérios em que se baseiam os relatórios específicos e gerais, para que possamos, efetivamente, integrar os lugares de produção de conhecimento, como sustenta Menezes, a fim de que a documentação educativa gerada por essas atividades tenha não só de fato, mas também de direito sua existência efetiva como área de expertise na política cultural da instituição. Em outras palavras, que essa produção possa ser ratificada como educação no campo da cultura, em um contexto universitário que, no nosso caso, seja capaz de abranger a arquivologia, a biblioteconomia e a museologia em acervos pessoais.

De maneira geral, nos educativos de variadas instituições essa produção documental traz em seu bojo o pensamento notário. Utilizado para fins comprobatórios, certificados e atestados, inscrições e listas de presença, entre outros documentos requeridos por demanda, passa a ser aquilo que comprova a existência das atividades educativas.

Outra inversão, agora no âmbito geral, versa sobre a necessidade de se adaptar as informações específicas a um modelo externo, não compatível e formatado, incapaz de retratar em sua soma total as áreas de especificidade técnica envolvidas. Quando se desconsideram os processos de criação e desenvolvimento conceituais e práticos dessas ações, não importando o motivo, reduz-se o trabalho técnico especializado, responsável também pela produção de conhecimento, a uma mera etapa desvencilhada da cadeia operatória do conjunto das outras áreas técnicas especializadas.

Pesquisas, descrições de processo e elaboração de projetos resultam em relatórios, seminários, cursos, exposições, publicações etc. Destinam-se à etapa instrumental de coleta de dados. A ironia deste critério é que, justamente pelo fato de diferirem do modo de socialização, os resultados prescindem de todo o processo de criação e de desenvolvimento

e implementação de cada atividade especializada. Caso seja necessário recuperar alguma informação de caráter não quantitativo, pode-se pedir ao setor responsável o seu fornecimento. A própria forma de encaminhamento determina um estado de latência e, portanto, de invisibilidade, que, tempos depois, pode vir a ser descartada, a depender do encaminhamento institucional. Por tabela, acaba-se estabelecendo um acesso quase restritivo, não por serem sigilosos, mas por localização.

2. O educativo entre muitos tons de cinza...

Historicamente, embora exista desde 2006, o Educativo foi incorporado aos Serviços de Apoio por deliberação do Conselho Universitário da USP – Resolução 5.831, de 12.04.2010 – e publicado em D.O.E. de 14.04.2010, passando a constar, oficialmente, como uma área de atuação extensionista. Responde pelas atividades de ação educativa do Instituto, isto é, na extroversão dos acervos do IEB, do Arquivo, da Biblioteca e da Coleção de Artes Visuais.

A produção documental foi paulatinamente sendo construída a partir de sua consolidação. Duas publicações registram esse processo:

- *Implantação do Setor Educativo* – RIEB – Revista do IEB, ed. 47 – 2008; e
- *Notícias do Serviço Educativo do IEB-USP* – RIEB – Revista do IEB, ed. 58 – 2014.

O aprofundamento da integração entre cultura e educação vem se desdobrando por meio dos seguintes programas:

1. Entre Acervos – Programa de Exposição de Acervo e Coleções Especiais;
2. Mário, educador – Programas para Profissionais da Educação Infantil;
3. Programas Pedagógicos em Parceria Docente;
4. Programa Estágios Pedagógicos para as Licenciaturas;
5. Programa Oficinas e Cursos;
6. Programas de Atendimento a Comunidade;
7. Programas Intersetoriais e Interunidades;
8. Programas de Extroversão de Atividades Educativas; e
9. Atividades Estruturais dos Programas.

Cada um desses programas considera planejamentos e relatórios, em consonância com as determinações do Plano de Classificação de Funções (PCF) para a carreira de Educador¹, conforme orientação do Departamento de Recursos Humanos da USP. Isso significa que é preciso, com base em uma descrição sumária, orientar a construção do conhecimento, por meio de projetos pedagógicos em sua área de atuação e no plano detalhado, entre outros itens:

- Publicar experiências realizadas, elaborar e aplicar cursos de formação permanente a profissionais de outras instituições, estagiários, alunos de pós-graduação, mestrado, doutorado em fase de tese e profissionais na educação de pré-escola, ensino fundamental e ensino médio e divulgar bibliografia específica;
- Orientar, elaborar e desenvolver pesquisas, cursos e treinamento em sua área de especialização, participando do processo de avaliação, recuperação e interação do aluno e do público com a comunidade;
- Orientar, elaborar e desenvolver cursos e treinamento em sua área de atuação.

Curiosamente, na procura por um melhor direcionamento dos registros das ações educativas, uma grande amiga bibliotecária indicou que há uma categoria na biblioteconomia que responde pela classificação e guarda de documentos classificados como “literatura cinzenta”.

Diz respeito a publicações não convencionais e não comerciais, semipublicadas, difíceis de encontrar em canais tradicionais de distribuição, com controle bibliográfico ineficaz (não recebem numeração internacional e não são objeto de depósito legal em muitos países), sendo frequentemente não incluídas em bibliografias e catálogos. São produzidas em número limitado de cópias, possuem normas variáveis de produção e edição (desde as mais simples, como um trabalho encadernado em espiral que não apresenta qualidade gráfica, até formas mais elaboradas, em microfiches, microfichas e capas duras). Apresentam informação e conhecimento altamente atualizados e mais detalhados, alcançam um público reduzido e não são determinadas apenas por interesses comerciais (BOTELHO; OLIVEIRA, 2015, p. 511).

Essa nomenclatura passou a ser usada gradativamente a partir de 1980. Segundo Población, o surgimento dessa modalidade de classificação codificado por cores:

¹ <http://www.usp.br/drh/wp-content/uploads/Educador-27-07-2010.pdf>

[...] foi usada na Inglaterra para identificar novelas apresentadas em edições pouco valorizadas e vendidas a baixo custo, vulgarmente conhecidas na época como *yellow* - as amarelinhas. No entanto, os documentos oficiais ingleses, impressos em papel branco, a partir de 1899, passaram a ser conhecidos como os *white papers*. Essa tendência inglesa levou-os a denominar de *green papers*, a partir de 1967, os documentos destinados às discussões governamentais. Nas Ilhas Britânicas, a coleção de relatórios oficiais, por serem encadernados com a capa azul, passaram a ser conhecidos por *blue books*, enquanto os livros do fisco, identificados pela capa preta, caracterizavam os *black books*. Relacionando a cor com o conteúdo, os ingleses destacam o vermelho como um alerta para visualizar várias listas de espécies perigosas, conhecidas como *red data books*. Não só na Inglaterra, mas também em outros países da Europa, a cor fazia parte do "jargão" dos consumidores de informação. Adotada na França para as coleções de *livre jaune e livre blanc*; na Itália, *libre verde*; na Espanha, *las novelas rosa*; a preferência pelo branco acentua-se na Alemanha, o *Weissbuck*, e na Bélgica destaca-se o *livre gris* (POBLACIÓN 1992, p. 243).

Assumindo, então, que a nossa documentação não tem uma condição especial, por não se caracterizar como convencional, estamos agora organizando o arquivo do Educativo, dando início à construção de uma metodologia que possa atender minimamente a busca e o acesso nessas duas instâncias: Biblioteca e Arquivo.

No intuito de exemplificar, concluímos este texto com a relação das ações desenvolvidas no período 2007-2017, no âmbito do Programa Entre Acervos, para que se tenha uma amostra de sua complexidade e amplitude. Fruto das pesquisas realizadas nos diversos acervos do instituto, capilarizam-se em: curadorias conceituais, expográficas e educativas; palestras ou comunicações; publicação das experiências e atividades realizadas pelo Educativo; e cursos e oficinas, cada área com uma maneira própria de se documentar.

**ANO EXPOSIÇÕES REALIZADAS PELO EDUCATIVO DO IEB
CURADORIA E EXPOGRAFIA – CURADORIA EDUCATIVA**

2007	<i>Paisagem em transformação: o olhar modernista nas artes plásticas</i> – IEB
2008	<i>As licocós do Mário</i> – IEB
2010	<i>Mário, [Diálogos]</i> – IEB
2010	<i>Mário, Educador</i> – IEB
2011	<i>Aveso do avesso: o processo de criação de escritores, artistas plásticos e músicos</i> – Módulos: Lamego, Yan, Barão de Itararé, Ernani e A Exposição dentro da exposição – Semana de 22 – IEB
2011	<i>As manhas do Barão</i> – IEB

2013	<i>Anita gravadora</i> – Recorte curatorial e projeto expográfico do projeto Anita Gravadora, uma recuperação – Pinacoteca Municipal da Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul
2014	<i>Projeto de curadoria Coleção Cláudio Gomes</i> – Projeto Bibliotecas de arquitetos: a incorporação de acervos pessoais à Biblioteca de Pós-Graduação da FAU-USP – Biblioteca FAU-Maranhão/USP
2015	<i>ID: retratos contemporâneos</i> – Pinacoteca Municipal da Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul
2016	<i>Anita Gravadora: do moderno ao contemporâneo</i> – Casa do Olhar Luiz Sacilotto – Santo André
2017	<i>Cidades em imagens: fotografias e desenhos de crianças</i> – parceria Prof. ^a Dr. ^a Márcia Gobbi – FEUSP – IEB

ANO PALESTRAS, COMUNICADOS E TEXTOS PUBLICADOS
 RELATIVOS ÀS EXPERIÊNCIAS E REALIZAÇÕES DO EDUCATIVO DO IEB NAS ÁREAS EM QUE ESTÃO RELACIONADAS ÀS CURADORIAS CONCEITUAIS, EXPOGRÁFICAS E EDUCATIVAS

2008	<i>A instalação como pensamento cinematográfico: Peter Greenaway e a curadoria de exposição</i> – Comunicado
2008	<i>Espaço expositivo e espaço cinematográfico: relações possíveis em curadorias educativas</i> – Comunicado
2010	<i>Escritura de uma exposição: diálogos entre uma educadora e acervos pessoais</i> Tese
2011	<i>Colecionismo como construção do desejo</i> – Palestra
2012	<i>Ressignificação da memória: a exposição como construção de sentido de uma coleção</i> – Comunicado
2012	<i>A importância da exposição de acervos pessoais em instituições de pesquisa</i> – Comunicado
2012	<i>Exposição de coleção: a relação entre curadoria, pesquisa e extroversão de acervos</i> – Comunicado
2014	<i>As possibilidades de pensar curadoria hoje</i> — Palestra
2014	<i>Exposição como conteúdo: experimentação em espaços expositivos, curadoria e extroversão de acervos pessoais</i> – Comunicado
2015	<i>Deslocamentos de narrativas visuais: o arquivo fotográfico de Mário de Andrade como construtor do processo conceitual da exposição ID: retratos contemporâneos</i> – Publicação

2015	<i>Da circularidade do conhecimento: sobre a ação educativa em acervos pessoais</i> – Comunicado e Publicação
2017	<i>Memória e vivência: a relação entre acervos pessoais e suas narrativas expositivas em interação com o público visitante</i> – Comunicação e Publicação
2017	<i>Ação educativa: um relato sobre a indissociabilidade nas atividades com acervos pessoais da extensão, pesquisa e ensino</i> – Comunicado e Publicação
2017	<i>Algumas considerações sobre a experiência educativa com acervos pessoais: a extroversão universitária como construção de identidades</i> – Publicação
2017	<i>Conversas sobre o Padre Vieira e o colecionismo de obras raras</i> – Palestra Academia de Letras da Grande São Paulo – São Caetano do Sul e Curso/Oficina – IEB
2017	Recebimento de Menção Honrosa Associação dos Arquivistas de São Paulo pela apresentação (e consequente publicação) no XI Congresso de Arquivologia do MERCOSUL de 2015.

Referências

BOTELHO, Rafael Guimarães; OLIVEIRA, Cristina da Cruz de. **Literaturas branca e cinzenta**: uma revisão conceitual. *Ciência da Informação*, v. 44, n. 3, p. 501-513, set./dez. 2015. <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1804/3251>>

MACNEIL, Heather (orgs). **Correntes atuais do pensamento arquivístico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2017. pp. 07-16.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra In: **O arquivo e a experiência tangível do passado**. Arquivo Histórico de São Paulo. História Pública da cidade. Eudes Campos (org.). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. pp.11 -16.

POBLACIÓN, Dinah Aguiar. Literatura cinzenta ou não convencional: um desafio a ser enfrentado. **Ciência da Informação**, [S.l.], v. 21, n. 3, dec. 1992. ISSN 1518-8353. <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/438/3251>>; <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/04/pdf_9eb9bd10da_0009060.pdf>

14

“ARQUIVO E EDUCAÇÃO”

Sinergia agregadora às Instituições Educacionais

LINS, Adriana¹

SANTOS, Patrícia²

¹Fundação Oswaldo Cruz
Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
Email: acoimbra@ensp.fiocruz.br

²Fundação Oswaldo Cruz
Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
Email: patriciasantos@ensp.fiocruz.br

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre o processo de gestão da documentação dos arquivos acadêmicos da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP), destacando a sinergia entre a área de Arquivo e a de Educação como potencial agregador no processo de organização de acervos de ensino. A Ensp é uma unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), vinculada ao Ministério da Saúde. Não é faculdade, universidade ou centro universitário. Ao longo de sua existência, já passou por algumas modificações na estrutura e funcionamento, mas conserva sua missão, história e memória marcantes na área da Saúde Pública. Possui em sua estrutura de ensino o Serviço de Gestão Acadêmica (SECA), responsável pela guarda dos documentos de ensino. A compreensão e a aplicabilidade dos diferentes conceitos das áreas viabilizaram a organização eficiente e eficaz do acervo, o que propiciou significativa diminuição do volume documental e subsidiou a construção de um sistema acadêmico orientado para o registro e o envio de certificados digitais. O eixo conceitual da pesquisa não se limita a questões específicas das áreas de Arquivo e Educação, revelando, também, o potencial das áreas para a construção de políticas institucionais, apresentando condicionantes técnicos que podem ser compartilhados com outras instituições ou segmentos.

Palavras-chave: Arquivos. Educação. Sinergia. Acervo acadêmico.

Introdução

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre o processo de gestão da documentação dos arquivos acadêmicos da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP), unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz, vinculada ao Ministério da Saúde, destacando a sinergia entre a área de Arquivo e a de Educação como potencial agregador para a organização de acervos de ensino.

A Ensp tem como missão: “Formar profissionais, gerar e compartilhar conhecimentos e práticas no sentido de promover o direito à saúde e a melhoria das condições de vida da população”, conforme informa seu Portal de Ensino. Sua estrutura é constituída por departamentos, centros e vice-direções, um serviço de gestão acadêmica que, a partir de 2015, passou a ser vinculado à Vice-direção de Ensino e detém parte da guarda dos documentos de cursos e alunos. De acordo com sua organização e prerrogativas acadêmicas, a Ensp não se enquadra precisamente nos moldes das Instituições de Ensino Superior (IES), mas busca se ajustar às exigências legais do ensino.

Importante destacar que a Ensp não é faculdade, universidade ou centro universitário. Ao longo de sua existência, já passou por algumas modificações na estrutura e funcionamento, mas com uma missão, história e memória marcantes na área da saúde pública.

A estrutura e o funcionamento de uma escola e de um sistema educacional não são imutáveis. Ao contrário possuem natureza dinâmica, sujeita a transformações. As reformas educacionais, em geral introduzidas por mudanças na legislação, costumam ser medidas que causam impacto tanto na estrutura, como no funcionamento do ensino (VIEIRA, 2002).

Conhecer a estrutura e o funcionamento do ensino, a categoria administrativa, a organização acadêmica e as modificações é ponto fundamental para a efetivação de trabalhos de organização de acervos de ensino, além de considerar as mudanças institucionais, as legislações e as histórias das áreas de Arquivo e de Educação.

1. Sinergia entre as áreas

O destaque dado à sinergia entre as áreas de Arquivo e de Educação como potencial agregador para a organização de acervos de ensino decorre dos conceitos do livro *SINERGIA: fator de sucesso nas realizações humanas*. Segundo o autor, “não bastam a motivação e o acompanhamento constante das mudanças. É preciso que haja um comportamento baseado em valores criados pela observância de princípios e o exercício de virtudes”.

O autor afirma, ainda, que a motivação vem com os desafios e que a ética surge com os valores.

Quando ocorre um encantamento na troca mútua de experiências, amplificando o valor de tudo que realizamos em conjunto, vivenciamos a sinergia. Esta valorização crescerá na proporção em que aumentar a reciprocidade do respeito e da confiança, envolvendo pessoas numa busca pela realização de aspirações e planos futuros (LINS, 2005).

Os profissionais das áreas tinham sinergia, confiança mútua ativando os talentos e cooperação. Eles reconheciam seus objetos de estudo e a importância deles na implementação do projeto de organização dos acervos de ensino da instituição.

Os concursos públicos, geralmente, ocorrem por área de formação e os profissionais ingressam com conhecimento sobre os objetos de estudo das áreas “escolhidas”. Entretanto, deparam-se com a necessidade de obter conhecimentos de outras áreas: “A fragmentação das disciplinas é um fato. Também é um fato, conseqüentemente, a fragmentação do objetivo; vale dizer, da própria experiência” (JAPIASSU, 1976).

Segundo Luíza (2008), “a ciência não tem fronteiras. Somos os cientistas, que, para poder aprofundar e melhorar, nos preparamos, as dividimos; mas, sempre que seja possível, devemos reintegrá-las a essa realidade multidisciplinar”.

O autor reforça que não podemos nos considerar especialistas sem um aprendizado mais aprofundado, que nos possibilite o domínio do “que são as palavras, os termos, as categorias e os objetos de estudos das áreas de conhecimentos”.

A área de Arquivo e a de Educação poderiam apresentar diferentes estudos, mas a instituição possuía suas práticas, e por isso foi importante conhecê-las, para avaliá-las. Os

profissionais técnico-administrativos ensinavam como faziam e aprendiam na prática as teorias da área de Arquivo e da de Educação, quando necessário, de forma diferente ou o porquê de estarem fazendo daquela maneira.

[...] explicações bem estruturadas não são garantia de execuções fluentes e corretas. Estas últimas requerem uma aprendizagem própria, pois o saber que lhes é intrínseco não é aplicação da teoria, mas uma dimensão de conhecimento cuja base é um entendimento [geralmente não verbal] da ação (BARATO, 2008).

A necessidade de aplicar os estudos nas áreas, para melhorá-las ou modificá-las, não foi imposta, mas acordada e inserida pela própria equipe. A equipe de certificação dos cursos de Educação a Distância (EAD) foi a primeira a acolher o modelo de estudo, colocando em prática o plano de ação. Isso se deu em função do volume documental já acumulado e da perspectiva de crescimento do acervo.

O processo de trabalho de certificação iniciava-se com a atividade manual de “registro” no “Livro de registro de certificados e Diplomas”, este com texto de abertura e numeração, contendo as seguintes informações: nome do aluno, curso e ano em que o certificado ou diploma foram emitidos. Sequencialmente, a atividade de “confecção” compreendia a inserção dos dados do aluno nos sistemas acadêmicos. Depois, os referidos certificados e diplomas eram encaminhados à Direção da escola, para colher a “assinatura” dos respectivos coordenadores. Finalmente, eram enviados aos alunos egressos, via correio.

Essa prática hoje só ocorre nos cursos de Especialização. Os cursos de Qualificação Profissional em Saúde foram definidos para o projeto piloto de um Sistema de Envio de Certificados (SEC), que foi sendo idealizado junto com o processo de organização do acervo, para diminuir os custos da atividade de envio e promover a automatização dos processos acima descritos.

De acordo com Rondinelli (2002), “o avanço tecnológico mudou radicalmente os mecanismos de registro e de comunicação da informação nas instituições e, conseqüentemente, seus arquivos também mudaram”.

Para a realização do registro, era necessário efetuar a análise do conjunto de documentos enviados para compor o dossiê do aluno, como: ficha de matrícula, documentos pessoais, comprobatórios de instrução e os demais solicitados em edital. Nessa verificação,

foi possível constatar que na composição do dossiê havia duplicidade e documentos desnecessários.

Diante desse quadro, manifestou-se o desejo de transpor a análise realizada para os documentos e as informações referentes aos dossiês dos cursos.

2. A gestão de documentos no ensino

A definição de documento de arquivo formulada pelo Arquivo Nacional Brasileiro, em sua publicação técnica 47 (1995, p. 11), foi essencial para esclarecer a equipe técnico-administrativa quanto à relevância dos arquivos em seus processos de trabalho:

Documento é toda informação registrada em um suporte material, suscetível de ser utilizada para consulta, estudo, prova e pesquisa, pois comprovam fatos, fenômenos, formas de vida, pensamentos do homem numa determinada época ou lugar.

Nesta perspectiva, todo documento produzido, recebido e arquivado com a finalidade de provar e/ou informar uma organização ou pessoa no cumprimento de suas obrigações legais ou na condução das suas atividades era um documento arquivístico único na estrutura funcional, que detinha suas características quanto a: gênero, espécie, tipologia, natureza do assunto, forma e formato em cada área de atuação.

Os documentos arquivísticos devem ser autênticos, de modo a garantir que sua elaboração e conservação estejam de acordo com procedimentos normatizados; devem ser fidedignos na representação de suas atividades e funções; e devem ser íntegros, permanecendo seu conteúdo completo e inalterado. É imperioso considerar o contexto em que os documentos são elaborados, mantidos e acessados. Além disso, devem demonstrar aquilo que é comunicado, definido ou em uma ação executada e ser capazes de corroborar as necessidades da instituição em sua atuação e identificar com quem ela se relaciona, com o propósito de atribuição de responsabilidade.

Outros importantes conceitos foram considerados, como a Lei Federal 8.159/1991, art. 2º:

[...] os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos.

Com base nessa abordagem, procedeu-se à análise dos documentos de arquivos do acervo do Seca, de maneira a permitir que seu conteúdo pudesse espelhar sua atuação e guarda dos documentos, propiciando o acesso a eles e às informações neles contidas, sempre que imprescindível, de modo a assessorar a Administração no que tange aos fins administrativos, legais e fiscais. A segunda etapa consistiu na organização desses documentos, para servirem de fonte de pesquisa.

A busca pelo correto funcionamento institucional, pela racionalização e pelo aperfeiçoamento dos processos de trabalho no âmbito administrativo e no da memória institucional é uma forma sistêmica de gerenciar os acervos, de acordo com a teoria das três idades.

Para Rousseau e Couture (1998, p. 117), “o ciclo de vida dos documentos não pode ser compreendido com clareza sem que sejam consideradas outras noções (...) de valor primário e secundário”.

Para os mesmos autores (1998, p. 118), os três períodos do ciclo de vida dos documentos e as idades que o compõem se apresentam

[...] como consequência a repartição do conjunto dos arquivos em arquivos correntes (documentos activos), arquivos intermediários (documentos semiactivos) e arquivos definitivos (parte dos documentos inactivos com valor de testemunho).

Na legislação vigente, “considera-se gestão de documentos o conjunto de procedimentos e operações técnicas referentes à sua produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento em fase corrente e intermediária, visando a sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente” – Lei Federal 8.159/1991, art. 3º.

Evidencia-se que na formação dos conjuntos documentais, sejam eles de uma pessoa física ou de uma instituição, no momento de maior processo de produção os documentos encontram-se inseridos nos arquivos correntes, preponderante à manutenção das atividades de uma administração, devendo permanecer próximo dos usuários. Os

documentos que se encontram nesta fase devem ser mantidos para responder às necessidades de sua criação, considerando que possuem valor primário. É importante que nesta fase seja utilizado o código de classificação, que promove rapidez na recuperação das informações, e que seja realizado o processo de avaliação, análise e seleção daqueles que contenham prazos de guarda ou de eliminação, para o cumprimento das funções designadas da administração, fiscal ou jurídicas.

No período de menor atividade, nos arquivos intermediários, os documentos devem ser mantidos por motivos administrativos, legais ou financeiros, pois ainda são detentores de valor primário, mas não mais são utilizados para viabilizar as atividades administrativas; apenas para assegurar as pesquisas eventuais. Tais documentos podem admitir mudança de suporte, quando necessário, e ser transferidos e armazenados em depósitos, permitindo a racionalização de espaço físico e de equipamentos e a redução dos custos de conservação.

Em relação ao período de inatividade, os documentos deixam de ter valor previsto, valor secundário, para a instituição que os produziu. Assim, podem ser eliminados ou conservados como arquivos definitivos e permanentes, desde que possuam valor de prova ou testemunho e pesquisa. Nesta fase, há de se considerar o desenvolvimento da atividade de análise e descrição, para além do processo de avaliação como determinante, por meio da Tabela de Temporalidade Documental. Segundo o *Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística* (2005), trata-se de instrumento técnico “de destinação aprovado por autoridade competente, que determina prazos e condições de guarda tendo em vista a transferência, recolhimento descarte ou eliminação de documentos”.

O trabalho foi desenvolvido a partir da percepção de que a organização documental seria fundamental para melhorar os processos de ensino na Ensp. Com base no entendimento de que os conhecimentos mútuos da área de Arquivo e da de Educação poderiam agregar valor nas rotinas e contribuir para um dinamismo na realização das atividades do Serviço de Gestão Acadêmica, onde os profissionais das áreas atuavam, foi preponderante alinhar os saberes, para, posteriormente, apresentar um projeto à chefia e sensibilizar a equipe técnico-administrativa direta ou indiretamente envolvida com os acervos de ensino no setor.

Como explicam Rousseau e Couture (1998, p. 277), “não há verdadeira formação, sem que esta se baseie na investigação”. Ou seja, foi necessário passar por um processo de conhecimento dos documentos, das legislações e dos conceitos das áreas pelos respectivos profissionais envolvidos.

Com base em um diagnóstico realizado pela equipe de trabalho do Seca, foi possível identificar quais informações deveriam ser consideradas quantitativas e qualitativas na organização do acervo. Tais informações, associadas aos saberes teórico-prático arquivísticos, pedagógicos e administrativos, proporcionaram fundamento para a execução de uma promissora organização.

A primeira ação efetiva executada depois da apresentação da proposta de intervenção foi dividir entre os profissionais responsáveis pelas áreas de *stricto sensu* e de *lato sensu* a execução das atividades. Segundo o plano de ação proposto, seriam necessárias modificações na organização do acervo para a realização e desenvolvimento do tratamento, para a aplicação das metodologias e das técnicas de classificação, ordenação, avaliação, conservação, recuperação e acesso às informações e para o acondicionamento e armazenamento dos documentos do ensino sob a guarda do Seca.

Um ponto fundamental foi considerar a Política de Gestão de Documentos no sistema da Fiocruz aplicada às unidades técnico-científicas e o uso do Código de Classificação de Documentos e dos demais instrumentos técnicos relacionados aos documentos do ensino em vigor, como, a Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos de Arquivo Relativos às Atividades-fim das Instituições Federais de Ensino Superior, as legislações e os conceitos pertinentes.

Os requisitos considerados para o desenvolvimento do plano de ação contemplaram o interesse e a disponibilidade para assumir mais uma atividade além daquelas rotineiras, buscando melhorar o processo. Foi uma adesão gradativa e voluntária. Todavia, considerando o volume acumulado e a expectativa de crescimento do acervo, optou-se por iniciar com o subprocesso de certificação de alunos de cursos de qualificação profissional e pós-graduação *lato sensu* a distância, pois tal opção resultava na intervenção nas Séries Dossiês de aluno e Cursos.

3. Resultados

A atuação em conjunto das áreas de Arquivo e de Educação nas soluções e nos problemas relacionados aos procedimentos da prática arquivista e pedagógica, na perspectiva de uma abordagem integrada e sistêmica, foi fator preponderante para a organização do acervo acadêmico, atingindo resultados acima dos previstos. Os arquivos acadêmicos se apresentaram com potencial para a pesquisa e para a construção de políticas e ferramentas para o ensino,

[...] 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. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. Não há por que o documento material deva escapar destas trilhas, que caracterizam qualquer pesquisa histórica (MENESES, 1998).

Em tempos de inovação e de avanços tecnológicos, a instituição, visando aumentar a capacidade de resposta às demandas com excelência na prestação dos serviços e economia no uso dos recursos públicos, optou por utilizar um Sistema de Envio de Certificados Digitais (SEC) como ferramenta para a automatização dos processos.

O processo de certificação, anteriormente composto por várias atividades de execução, foi substituído por recursos facilitadores da informática. O espaço físico, um grande dilema, passou a ser estruturado desde a criação até a eliminação ou guarda definitiva dos documentos. Outro grande resultado alcançado foi a atualização da Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos.

Práticas de preservação também foram implementadas, de modo a proteger os acervos de sua deterioração natural. Citamos aqui apenas algumas das ações preventivas. Primeira, a higienização mecânica, por prever a menor intervenção no documento, que visa à limpeza e remoção das sujidades encontradas em um suporte documental, utilizando, para isso, pincéis, flanelas, cotonetes, borracha de vinil, luvas e máscaras. Segunda, o acondicionamento, desde o mobiliário de arquivos deslizantes, das estantes aos armários e carrinhos para deslocamento. Terceira, os invólucros utilizados, como, envelopes, pastas e caixas, verificando a adequação dos suportes e o acesso aos documentos. Quarta, a necessidade de estabelecer uma área de manuseio dos documentos pelos profissionais durante o trato da documentação, com a utilização de itens de proteção à saúde, e de definir outra área para que os usuários pudessem realizar as pesquisas.

Essas iniciativas de preservação possibilitaram a troca de suporte e dinamizaram a pesquisa. Segundo FAUSTO; LIMA e SILVA (2016), “a preservação se torna uma atividade importante por garantir que a informação esteja sempre disponível”.

‘Conclui-se que a gestão de documentos e das informações do ensino permite aos profissionais das instituições educacionais serem assertivos na organização de sua documentação, em seu de trabalho, no controle de sua produção, na iniciativa de preservação e conservação, nas tomadas de decisões e na racionalização do volume documental, além de fomentar pesquisas efetivas.

Referências

ARQUIVO NACIONAL **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em URL: <http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. B. Téc. Senac: **a R. Educ. Prof.**, v. 34, n. 3, p. 4–15, 2008. Disponível em URL: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

CONARQ. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Publicações Técnicas**. Disponível em URL: <<http://conarq.arquivonacional.gov.br/publicacoes-tecnicas.html>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ENSP. **Missão, Visão e Valores** - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Disponível em URL: <<http://ensp.fiocruz.br/apresentacao/missao-visao-e-valores>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

LEGISLAÇÃO. Portal Planalto- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA– PORTAL DAS LEGISLAÇÕES. Disponível em URL: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

LINS, Sergio. **Sinergia: Fator de Sucesso Nas Realizações Humanas**. Editora: Elsevier Campus, 2005.

LUAIZA, Benedito Almaguer. **Educação, ensino e instrução**: o que significam estas palavras. Disponível em URL: <<https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/educacao-ensino-instrucao/educacao-ensino-instrucao.shtml>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e Cultura Material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, 1998.

Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view%20File/2067/1206>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MJSP Fausto, RK de Oliveira Lima, EBF da Silva. DOCUMENTOS ARQUIVÍSTICOS: PRESERVAÇÃO E CONSERVAÇÃO DOCUMENTAL. **VII Seminário de Saberes Arquivísticos**, 2016. Disponível em URL: <<https://even3estorage.blob.core.windows.net>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

RONDINELLI, Rosely Curi. **Gerenciamento arquivístico de documentos eletrônicos: uma abordagem teórica da diplomática arquivística contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ROUSSEAU, JeanYves; COUTURE, Carol. **Os fundamentos da disciplina arquivística**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ISBN 978-856560911-1



ECI
ESCOLA DE
CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO

UFMG



Apoio:

