

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CAMILA ESTIMA DE OLIVEIRA SOUTO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORADA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203-900 - Rio Grande - RS - Brasil

editora@furg.br

Momento

EDITORA CHEFE

Caroline Braga Michel, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

EDITORA ADJUNTA

Magda de Abreu Vicente, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Gustavo Freitas, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Kamila Lockman, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

ASSISTENTE DE EDITOR

Fernanda Santos Rocha, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Eduardo Manoel de Souza Schosler, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Juliana Silva Cabrera, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Karol Silva de Lima, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Leonardo de Souza Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Lucas Costa Grimald, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Marília Zuchoski Neves, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Myrna Susan Gowert Madia Berwaldt - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Tatiane Carijio Zucchetti, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: <http://www.momento.furg.br>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



E-ISSN2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 33(1)	p. 1 a 311	2024
-------------------------------	------------	----------	------------	------

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2024

Diagramação e formatação: João Balansin

Capa: Carolina dos Santos Espíndola e Tatiane Carijio Zucchetti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 33, n. 1 (2024) – Rio Grande: Ed. da FURG, 2024.

Modo de acesso: <<https://periodicos.furg.br/momento>>.

Quadrimestral a partir de 2018.

Subtítulo varia.

Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010-. Suspenso entre 2008 e 2009.

A partir do Vol. 26, n. 2(2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.

Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2. ed.:37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação

37

Os textos publicados nesta revista –no que se refere ao conteúdo, à correção ortográfica e linguística e ao estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

Expediente	1
Editorial	7
Editorial em Inglês	11
Editorial em Espanhol	15

Dossiê Temático

Apresentação do Dossiê	19
Os Álbuns de Fotografia da Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo como fontes para a História da Educação	24
Intersecções entre Preservação Documental, Pesquisa e Atividades Pedagógicas no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS – Cemdap	48
Os objetos de ensino de ciências de uma escola do município de Diadema – SP: os artefatos como instrumento de memória	69
Instituto de pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro): um lugar de memória à cultura afro-brasileira	90
Museu Escolar dos Marrazes e o Protagonismo Docente: Uma Experiência Pedagógica	109
Interfaces entre Ensino, Pesquisa e Extensão no trabalho do Repositório Digital TATU.....	131
Acervo e Repositório Digital – ARA: Memória e História da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros	150
Arquivos escolares e acervos digitais no Nordeste brasileiro: limites e possibilidades ...	169

Artigos de Fluxo Contínuo

A lei nº 5.692/1971 e a formação de professores na educação profissional: uma revisão do estado do conhecimento	185
Metodologia problematizadora com uso do arco de maguerez no ensino de gerência de enfermagem no período de pós-pandemia	210
A Literatura infantil no processo de apropriação da leitura e da escrita	231
A ontologia do ser social Marxiana-Lukasciana: contribuições para os estudos sobre o corpo na Educação Física	247
A educação inclusiva e seu suporte teórico documental	273
Entrevista com Danilo Gandin: conversas com um velho educador	296
DANILO GANDIN INTERVIEW: conversations with an old educator	304

EDITORIAL v. 33, nº. 01, 2024

A presente edição é composta por um dossiê, cinco artigos de fluxo contínuo e uma entrevista. O dossiê *História da Educação: Acervos, Repositórios e Centros de Memória*, organizado por Alessandro Carvalho Bica, Reginaldo Alberto Meloni e Virginia Pereira da Silva de Avila reúne 08 textos produzidos por pesquisadores/as da área de história da educação que vem se dedicando nos últimos anos às temáticas de Acervos Históricos, Repositórios Digitais e Centros de Memória. O dossiê teve como propósito incitar reflexões acerca do que move a pesquisa e os pesquisadores deste campo de estudo, assim como problematizar os fazeres empíricos da pesquisa e do pesquisador e os lugares que são/tem possibilitado pensar as pesquisas históricas no século XXI, quais sejam, neste caso, *Acervos, Repositórios e Centros de Memória*.

Além de pesquisas desenvolvidas em diferentes estados brasileiros (São Paulo, Sergipe, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Pernambuco) com distintos focos de análise, o Dossiê apresenta uma investigação realizada no Museu Escolar dos Marrazes, localizado na freguesia urbana do município de Leiria, região centro de Portugal.

Na sequência, os cinco artigos de fluxo contínuo abordam temáticas sobre a formação de professores da Educação Profissional, os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, a importância da literatura infantil para o processo de alfabetização, *o corpo na Educação Física e a políticas de educação inclusiva*.

O texto de Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes, Stenio de Brito Fernandes e Marlúcia Menezes de Paiva socializa uma pesquisa que teve como intuito evidenciar a produção científica desenvolvida na pós-graduação do Brasil, sobre a Lei nº 5.692/1971, promulgada em 11 de agosto de 1971. Desse modo, no texto intitulado *A lei nº 5.692/1971 e a formação de professores na educação profissional: uma revisão do estado do conhecimento*, os autores constataam que, dos 464 trabalhos encontrados, 28 deles possuem conexão com a referida Lei ao abordarem sobre sua implementação, formação docente em algum estado do Brasil e as mudanças curriculares ocorridas em detrimento dessa legislação. Assim, em linhas gerais, a pesquisa apresentada contribui para o fortalecimento da História da Educação Profissional, como um campo de conhecimento e pesquisa, no rol científico e social,

ampliando as discussões sobre a formação de professores em uma perspectiva histórica e denotam a necessidade de investimentos em investigações sobre a formação docente para a Educação Profissional.

O artigo elaborado por Yasmin Saba de Almeida, Geilsa Soraia Cavalcanti Valente e Érica Brandão de Moraes, denominado *Metodologia problematizadora com uso do arco de maguerez no ensino de gerência de enfermagem no período de pós-pandemia* contempla uma pesquisa realizada sobre a estratégia de ensino-aprendizagem utilizada com os discentes de uma disciplina de Gerência de Enfermagem no período pós-pandêmico. A experiência foi vivenciada no processo de tutoria com os discentes da graduação de enfermagem matriculados na disciplina de Gerência de Enfermagem e foi conduzida por meio da metodologia problematizadora com uso do Arco de Maguerez. A análise da prática proporcionou o desenvolvimento de estratégias baseadas nos problemas observados na prática, tornando sua construção e aplicação significativas. Além disso, contribui para, em face as especificidades inerentes ao processo de adaptação do ensino ao período de pós-pandemia, refletir a importância de que, diante de uma nova perspectiva para a formação, o aluno permaneça como protagonista de sua aprendizagem, podendo, no caso em questão, a este ser ofertada as melhores estratégias para consolidação do seu perfil enquanto enfermeiro. Desta forma, o compartilhamento de experiências exitosas no campo educacional da saúde representa uma importante estratégia para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na formação de enfermeiros com maior autonomia e segurança em suas práticas.

Carla Maria Leidemer Bruxel e Vidica Bianchi compartilham no texto *A Literatura infantil no processo de apropriação da leitura e da escrita* resultados de uma pesquisa sobre produções científicas que tratam das contribuições da literatura infantil para a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise foi realizada a partir de duas categorias: a) literatura e imaginação; e b) literatura e construção de sentidos. As reflexões suscitadas indicam que a literatura infantil desenvolve a imaginação e propicia a imersão na cultura escrita. Por meio da literatura infantil é possível desenvolver atividades que contemplam as facetas linguística, interativa e sociocultural, assim como favorece a construção de sentidos no processo de alfabetização e letramento. As autoras

reiteram que o contato das crianças com os livros de literatura deve iniciar desde muito cedo, mesmo em ambientes externos ao contexto escolar, ainda que o aluno não saiba ler e escrever e, ainda, que esse movimento contribui para formar leitores críticos, competentes e atuantes.

O artigo produzido por Marcel Farias de Sousa, intitulado *A ontologia do ser social Marxiana-Lukasciana: contribuições para os estudos sobre o corpo na Educação Física*, discute as características essenciais da ontologia do ser social tratadas por György Lukács, a partir do reconhecimento de que na obra de Marx e Engels se encontra uma teoria social explicativa sobre o ser humano-social. O autor evidencia que a corporeidade humana é tratada na constituição do ser social presentes no método marxiano e na obra madura de Lukács, contribuindo com importantes apontamentos para o debate contemporâneo na Educação Física sobre a questão do corpo, em especial, por oferecer fundamentos para uma ancoragem sobre a constituição da corporeidade enquanto expressão das relações sociais constituídas a partir do processo sociometabólico humano com a natureza, o trabalho. Ademais, ressalta que a corporeidade humana assentada na ontologia do ser social, não significa realizar somente a gênese do tema estudado, mas significa também versar de forma rigorosa, sobre as contemporâneas determinações e mediações que afetam o ser humano, perante ao quadro das recentes reestruturações produtivas e da socialidade no modo de produção capitalista que, por consequência direta e indireta, afetam a corporeidade do ser humano e social.

No texto, *A educação inclusiva e seu suporte teórico documental*, Elizabete Cristina Costa-Renders e Fernanda de Menezes Angelo apresentam uma revisão dos principais documentos internacionais e nacionais sobre a inclusão escolar, a fim de explicitar uma visão panorâmica das disposições do marco regulatório brasileiro, tendo em perspectiva os novos desafios que a educação especial na perspectiva inclusiva impôs às redes de ensino e aos espaços escolares. Os resultados da análise identificam um impacto das políticas internacionais de educação inclusiva sobre a construção do arcabouço legal da educação brasileira, assim como demonstram uma construção contínua e gradual da nova proposta para a educação de pessoas com deficiência no Brasil no sentido de sua transformação rumo ao ensino mais acessível e equitativo. Todavia, como são possíveis os retrocessos, as autoras chamam a atenção para que fiquemos alerta quanto às questões que colocam em xeque os direitos conquistados no campo da educação inclusiva.

Por fim, o último texto socializado é uma entrevista realizada por Paulo Santos Lima Júnior e Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer com o Professor Dr. Danilo Gandine publicada em português e inglês. A mesma foi nomeada *Entrevista com Danilo Gandin: conversas com um velho educador*, inspirada na máxima que o próprio entrevistado costuma reproduzir, *o diabo é sábio não por ser o diabo, mas por ser velho*. E este velho educador honra seu título de forma exemplar: jesuíta de formação, professor, pai, avô, pesquisador nos brindando, nesta entrevista, com reflexões para assim como ele seguirmos, acima de tudo, apaixonados pela vida e pelos fazeres na educação.

Esperamos que a diversidade de temáticas contempladas nesta edição contribuam para ampliar o diálogo no campo da educação.

Editoras

Caroline Braga Michel
Magda de Abreu Vicente

EDITORIAL v. 33, nº. 01, 2024

This edition consists of a dossier, five continuous articles and an interview. The dossier *History of Education: Collections, Repositories and Memory Centers*, organized by Alessandro Carvalho Bica, Reginaldo Alberto Meloni and Virginia Pereira da Silva de Avila brings together 08 texts produced by researchers in the area of history of education who have been dedicating themselves in recent years to the themes of Historical Collections, Digital Repositories and Memory Centers. The purpose of the dossier was to encourage reflections on what moves research and researchers in this field of study, as well as to problematize the empirical actions of research, the researcher and the places that are/have made it possible to think about historical research in the 21st century, which are, in this case, Collections, Repositories and Memory Centers. In addition to research carried out in different Brazilian states (São Paulo, Sergipe, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Mato Grosso and Pernambuco) with different focuses of analysis, the Dossier presents an investigation carried out at the Museu Escolar dos Marrazes, located in the urban parish from the municipality of Leiria, central region of Portugal.

Next, the five continuous flow articles address topics on the training of Professional Education teachers, the teaching and learning processes in Higher Education, the importance of children's literature for the literacy process, the body in Physical Education and health policies. inclusive education.

The text by Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes, Stenio de Brito Fernandes and Marlúcia Menezes de Paiva socializes research that aimed to highlight the scientific production developed in postgraduate studies in Brazil, on Law No. 5,692/1971, promulgated on August 11 1971. Thus, in the text entitled *Law No. 5,692/1971 and the training of teachers in professional education: a review of the state of knowledge*, the authors note that, of the 464 works found, 28 of them have a connection with the aforementioned Law when address its implementation, teacher training in some state in Brazil and the curricular changes that occurred to the detriment of this legislation. Thus, in general terms, the research presented contributes to strengthening the History of Professional Education as a field of knowledge and research, in the scientific and social role, expanding discussions on teacher training in a

historical perspective and denoting the need for investment in investigations into teacher training for Professional Education.

The article prepared by Yasmin Saba de Almeida, Geilsa Soraia Cavalcanti Valente and Érica Brandão de Moraes, called *Problematizing methodology with the use of the maguerez arch in teaching nursing management in the post-pandemic period*, includes research carried out on the teaching strategy- learning used with students in a Nursing Management discipline in the post-pandemic period. The experience was experienced in the mentoring process with undergraduate nursing students enrolled in the Nursing Management discipline and was conducted through the problematizing methodology using the Maguerez Arc. The analysis of practice provided the development of strategies based on the problems observed in practice, making their construction and application meaningful. Furthermore, given the specificities inherent in the process of adapting teaching to the post-pandemic period, it contributes to reflecting the importance that, faced with a new perspective for training, the student remains the protagonist of their learning, being able, in this case, this person will be offered the best strategies for consolidating their profile as a nurse. In this way, sharing successful experiences in the health education field represents an important strategy for strengthening the teaching-learning process, helping to train nurses with greater autonomy and security in their practices.

Carla Maria Leidemer Bruxel and Vidica Bianchi share, in the text *Children's Literature in the process of appropriation of reading and writing*, the results of a research on scientific productions that deal with the contributions of children's literature to the appropriation of reading and writing in the early years of Elementary Education. The analysis was carried out based on two categories: a) literature and imagination; and b) literature and construction of meanings. The reflections raised indicate that children's literature develops the imagination and provides immersion in written culture. Through children's literature it is possible to develop activities that include linguistic, interactive and sociocultural aspects, as well as promoting the construction of meanings in the literacy and literacy process. The authors reiterate that children's contact with literature books should begin from a very early age, even in environments outside the school context, even if the student does not know how to read and write, and that this movement contributes to forming critical, competent readers and active.

The article produced by Marcel Farias de Sousa, entitled *The Marxian-Lukascian ontology of social being: contributions to studies on the body in Education Physics*, discusses the essential characteristics of the ontology of the social being treated by György Lukács, based on the recognition that in the work of Marx and Engels there is an explanatory social theory about the human-social being. The author shows that human corporeality is treated in the constitution of the social being present in the Marxian method and in the mature work of Lukács, contributing with important notes to the contemporary debate in Physical Education on the issue of the body, in particular, by offering foundations for a anchoring on the constitution of corporeality as an expression of social relations constituted from the human socio-metabolic process with nature, work. Furthermore, it emphasizes that human corporeality based on the ontology of the social being, does not mean only carrying out the genesis of the studied topic, but also dealing rigorously with the contemporary determinations and mediations that affect the human being, in the context of recent productive restructuring, and sociality in the capitalist mode of production which, as a direct and indirect consequence, affects the corporeality of human and social beings.

In the text *Inclusive education and its theoretical documentary support*, Elizabete Cristina Costa-Renders and Fernanda de Menezes Angelo present a review of the main international and national documents on school inclusion, in order to provide a panoramic view of the provisions of the Brazilian regulatory framework, taking into account the new challenges that special education from an inclusive perspective imposed on education networks and school spaces. The results of the analysis identify an impact of international inclusive education policies on the construction of the legal framework of Brazilian education, as well as demonstrating a continuous and gradual construction of the new proposal for the education of people with disabilities in Brazil towards its transformation towards more accessible and equitable education. However, as setbacks are possible, the authors draw attention to us to remain alert to the issues that call into question the rights achieved in the field of inclusive education.

Finally, the last socialized text is an interview carried out by Paulo Santos Lima Júnior and Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer with Professor Dr. Danilo Gandin and published in Portuguese and English. It was named *Interview with Danilo Gandin: conversations with an*

old educator, inspired by the maxim that the interviewee himself usually reproduces: *the devil is wise not because he is the devil, but because he is old*. And this old educator honors his title (Jesuit by training, teacher, father, grandfather, researcher), offering us, in this interview, with reflections so that we can, like him, remain, above all, passionate about life and doing things in the world. education.

We hope that the diversity of themes covered in this edition will contribute to expanding the dialogue in the area of education. Happy reading to everyone.

Publishers

Caroline Braga Michel
Magda de Abreu Vicente

EDITORIAL v. 33, n.º. 01, 2024

La presente edición está compuesta por un dossier, cinco artículos de flujo continuo y una entrevista. El dossier *Historia de la Educación: Colecciones, Repositorios y Centros de Memoria*, organizado por Alessandro Carvalho Bica, Reginaldo Alberto Meloni y Virginia Pereira da Silva de Avila reúne 08 textos producidos por investigadores/as del área de historia de la educación que se han dedicado en los últimos años a las temáticas de Colecciones Históricas, Repositorios Digitales y Centros de Memoria. El dossier tuvo como propósito incitar reflexiones acerca de lo que mueve la investigación y los investigadores de este campo de estudio, así como problematizar los quehaceres empíricos de la investigación y del investigador/ la investigadora y los lugares que son y han posibilitado pensar las investigaciones históricas en el siglo XXI, cuáles son, en este caso, Colecciones, Repositorios y Centros de Memoria. Además de investigaciones desarrolladas en diferentes estados brasileños (*São Paulo, Sergipe, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Mato Grosso y Pernambuco*) con focos distintos de análisis, el Dossier presenta una investigación realizada en el Museo Escolar de los Marrazes, situado en la parroquia urbana del municipio de Leiria, región centro de Portugal.

En consecuencia, los cinco artículos de flujo continuo abordan temáticas sobre la formación de profesores de la Educación Profesional, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Enseñanza Superior, la importancia de la literatura infantil para el proceso de alfabetización, el cuerpo en la Educación Física y las políticas de educación inclusiva.

El texto de Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes, Stenio de Brito Fernandes y Marlúcia Menezes de Paiva socializa una investigación que tuvo como objetivo evidenciar la producción científica desarrollada en el posgrado de Brasil, sobre la Ley n.º 5.692/1971, promulgada el 11 de agosto de 1971. Desse modo, no texto intitulado *A lei n.º 5.692/1971 e a formação de professores na educação profissional: uma revisão do estado do conhecimento*, os autores constatam que, dos 464 trabalhos encontrados, 28 deles possuem conexão com a referida Lei ao abordarem sobre sua implementação, formação docente em algum estado do Brasil e as mudanças curriculares ocorridas em detrimento dessa legislação. Así, en líneas generales, la investigación presentada contribuye para el fortalecimiento de la Historia de la

Educación Profesional como un campo de conocimiento e investigación, en el rol científico y social, ampliando las discusiones sobre la formación de profesores en una perspectiva histórica y denotan la necesidad de inversiones en investigaciones sobre la formación docente para la Educación Profesional.

El artículo elaborado por Yasmin Saba de Almeida, Geilsa Soraia Cavalcanti Valente y Érica Brandão de Moraes, denominado *Metodología problematizadora con uso del arco de maguerez en la enseñanza de gerencia de enfermería en el período de post-pandemia* contempla una investigación realizada sobre la estrategia de enseñanza aprendizaje utilizada con los discentes de una disciplina de Gestión de Enfermería en el período post-pandémico. La experiencia fue vivenciada en el proceso de tutoría con los discentes de la graduación de enfermería matriculados en la disciplina de Gerencia de Enfermería y fue conducida por medio de la metodología problematizadora con uso del Arco de Maguerez. El análisis de la práctica proporcionó el desarrollo de estrategias basadas en los problemas observados en la práctica, haciendo su construcción y aplicación significativas. Además, contribuye a reflejar, en vista de las especificidades inherentes al proceso de adaptación de la enseñanza al período de post-pandemia, la importancia de que, ante una nueva perspectiva para la formación, el alumno permanezca como protagonista de su aprendizaje, En este caso, se le pueden ofrecer las mejores estrategias para consolidar su perfil de enfermero. De esta forma, el intercambio de experiencias exitosas en el campo educativo de la salud representa una importante estrategia para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, auxiliando en la formación de enfermeros con mayor autonomía y seguridad en sus prácticas.

Carla Maria Leidemer Bruxel y Vidica Bianchi comparten, en el texto *La literatura infantil en el proceso de apropiación de la lectura y la escritura*, los resultados de una investigación sobre producciones científicas que tratan de las contribuciones de la literatura infantil para la apropiación de la lectura y de la escritura en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. El análisis se realizó a partir de dos categorías: a) literatura e imaginación; y b) literatura y construcción de sentidos. Las reflexiones suscitadas indican que la literatura infantil desarrolla la imaginación y propicia la inmersión en la cultura escrita. Por medio de la literatura infantil es posible desarrollar actividades que contemplan las facetas lingüística, interactiva y sociocultural, así como favorecer la construcción de sentidos en el proceso de

alfabetización y de letramiento. Las autoras reiteran que el contacto de los niños con los libros de literatura debe comenzar desde muy temprano, incluso en ambientes externos al contexto escolar, aunque el alumno no sepa leer y escribir y, además, que ese movimiento contribuye para formar lectores críticos, competentes y activos.

El artículo producido por Marcel Farias de Sousa, titulado *La ontología del ser social Marxiana-Lukasciana: contribuciones para los estudios sobre el cuerpo en la Educación Física*, discute las características esenciales de la ontología del ser social tratadas por György Lukács, a partir del reconocimiento de que en la obra de Marx y Engels se encuentra una teoría social explicativa sobre el ser humano-social. El autor evidencia que la corporeidad humana es tratada en la constitución del ser social presente en el método marxiano y en la obra madura de Lukács, contribuyendo con importantes apuntes para el debate contemporáneo en la Educación Física sobre la cuestión del cuerpo, en especial, por ofrecer fundamentos para un anclaje sobre la constitución de la corporeidad como expresión de las relaciones sociales constituidas a partir del proceso socio metabólico humano con la naturaleza, el trabajo. Además, subraya que la corporeidad humana asentada en la ontología del ser social, no significa realizar solamente la génesis del tema estudiado, sino también versar de forma rigurosa, sobre las contemporáneas determinaciones y mediaciones que afectan al ser humano, ante el marco de las recientes reestructuraciones productivas y de la socialidad en el modo de producción capitalista que, por consecuencia directa e indirecta, afectan a la corporeidad del ser humano y social.

En el texto, *La educación inclusiva y su soporte teórico documental*, Elizabete Cristina Costa-Renders y Fernanda de Menezes Angelo presentan una revisión de los principales documentos internacionales y nacionales sobre la inclusión escolar, con el fin de explicitar una visión panorámica de las disposiciones del marco regulatorio brasileño, teniendo en perspectiva los nuevos desafíos que la educación especial en la perspectiva inclusiva ha impuesto a las redes de enseñanza y a los espacios escolares. Los resultados del análisis identifican un impacto de las políticas internacionales de educación inclusiva sobre la construcción del marco legal de la educación brasileña, así como demuestran una construcción continua y gradual de la nueva propuesta para la educación de personas con discapacidad en Brasil en el sentido de su transformación hacia la enseñanza más accesible y

equitativa. Sin embargo, puesto que los retrocesos son posibles, las autoras llaman la atención sobre las cuestiones que ponen en jaque los derechos conquistados en el campo de la educación inclusiva.

Finalmente, el último texto socializado es una entrevista realizada por Paulo Santos Lima Júnior y Luiz Felipe Alcántara Hecktheuer con el Profesor Dr. Danilo Gandin y publicada en portugués e inglés. La misma fue nombrada *Entrevista con Danilo Gandin: conversaciones con un viejo educador*, inspirada en la máxima que el propio entrevistado suele reproducir, el diablo es sabio no por ser el diablo, sino por ser viejo. Y este viejo educador honra su título (jesuita de formación, profesor, padre, abuelo, investigador), brindándonos, en esta entrevista, con reflexiones para que podamos, así como él, seguir, sobre todo, apasionados por la vida y por los hacer en la educación.

Esperamos que la diversidad de temáticas contempladas en esta edición contribuya a ampliar el diálogo en el campo de la educación. Buena lectura a todos y todas.

Editorias:

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

APRESENTAÇÃO

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ACERVOS, REPOSITÓRIOS E CENTROS DE MEMÓRIA

O dossiê **História da Educação: Acervos, Repositórios e Centros de Memória** têm como propósito reunir textos produzidos por pesquisadores da área de história da educação que vêm se dedicando nos últimos anos a compor novas pesquisas historiográficas sobre quadros teóricos, técnicos e metodológicos a partir das áreas de Acervos Históricos, Repositórios Digitais e Centros de Memória.

Neste sentido os textos produzidos pelos autores tangenciam esses novos olhares matizados por um novo campo teórico e empírico surgido nos últimos anos, que se intensificou com a égide da pandemia de covid-19 e a imposição do fechamento gradual dos espaços e centros de pesquisas históricas.

Pensar as várias possibilidades e os distintos campos da pesquisa histórica nos possibilitou escrever este Dossiê, tendo em vista o surgimento de um novo campo semântico da pesquisa nos/dos Acervos, Repositórios e Centros de Memórias que nos a enfrentar o seguinte questionamento: O quê move a pesquisa? O quê move os pesquisadores? O quê move os fazeres empíricos da pesquisa e do pesquisador?

A partir desta proposta procuraremos pensar/propor olhares sistemáticos sobre a pesquisa da/sobre/na história da educação brasileira. Por óbvio, que não conseguiremos responder todas as perguntas desejadas, mas apresentamos aqui um dossiê com artigos importantes para começarmos a pensar e propor um debate sobre **História da Educação: Acervos, Repositórios e Centros de Memória**.

O texto “*Os Álbuns de Fotografia da Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo como fontes para a História da Educação*” que abre este Dossiê é de autoria do pesquisador André Luiz Paulilo trata dos Álbuns da SACOP como fonte para a História da Educação do Estado, investigando as fotografias dos Grupos Escolares, das turmas de alunos e das visitas oficiais de autoridades paulistas de diferentes cidades de São Paulo busca compreender o lugar da educação na propaganda oficial, além de compreendê-los como

uma importante fonte para o estudo das iniciativas da SACOP para a modernização do Estado, tanto econômica quanto culturalmente. Por fim, o autor analisa a apropriação dessas representações à época e pela historiografia a fim de problematizar os Álbuns enquanto fontes de pesquisa para a história da educação de São Paulo.

O segundo texto dos pesquisadores Joaquim Tavares da Conceição e Paulo Mateus Silva Vieira intitulado *“Intersecções entre Preservação Documental, Pesquisa e Atividades Pedagógicas no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS – Cemdap”* discute as intersecções entre preservação documental, pesquisa e atividades pedagógicas em um centro de memória no espaço escolar, tomando como objeto específico o Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (CEMDAP). Seu principal objetivo foi investigar a constituição do centro e de seu acervo e as potencialidades ou resultados das atividades efetivamente desenvolvidas. A pesquisa está inserida na área da História da Educação, especialmente dentro do eixo temático que discute questões relacionadas a acervos, arquivos e centros de memória da educação e a noção de patrimônio histórico educacional.

O artigo *“Os objetos de ensino de ciências de uma escola do município de Diadema – SP: os artefatos como instrumento de memória”* de Ana Paula Borges Eloi e Reginaldo Alberto Meloni têm como objetivo apresentar o acervo de ensino de ciências de uma escola da periferia do município de Diadema/SP e discutir a importância desta materialidade para a preservação da memória da escola e a necessidade de preservá-la. No acervo desta instituição foram localizados 252 itens, entre eles: vidrarias para laboratório de ciências, instrumentos de medidas e de meio de cultura, modelos anatômicos, material de apoio pedagógico, entre outros. Estes documentos constituem o patrimônio cultural e permitem interpretar os processos educativos/culturais que tiveram lugar no passado. A preservação e análise dessas coleções fazem parte de uma dinâmica mundial que vem discutindo os métodos presentes no campo da pesquisa, a saber: investigar, inventariar, catalogar, digitalizar e gerenciar toda essa materialidade.

O quarto artigo que compõe este Dossiê intitula-se *“Instituto de pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro): um lugar de memória à cultura afro-brasileira”* e foi escrito pelos pesquisadores Olívia Moraes de Medeiros Neta e Heverton Luis Barros Reis e propõe-se a pensar sobre o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (IPEAFRO) que é uma associação

independente, sediada no Rio de Janeiro, capital, que tem como foco o ensino, a pesquisa, a cultura e a documentação. A missão do Ipeafro passa pela busca em valorizar a história, a memória, e, as culturas negras, africanas, afro-diaspóricas e, de maneira mais direta, afro-brasileira, promovendo, assim, a produção do conhecimento sistêmico a partir, em especial, do acervo composto por textos, imagens, vídeos e áudios. Nestes termos, o acervo do Ipeafro constitui-se como objeto de investigação. A pergunta norteadora é: como o acervo do Ipeafro constitui-se como lugar de memória à cultura afro-brasileira? Para isso, dialoga com os conceitos de memória e decolonialidade. O corpus da pesquisa abrange o material disponível do acervo em sua variação e multiplicidade de conhecimentos, no entanto, destaca-se a trajetória e o legado de Abdias Nascimento no processo de criação do Ipeafro.

Assim, o acervo do Ipeafro como lugar de memória posiciona-nos frente a tentativa de forjamento das identidades negras e reivindicando uma nova história do negro na historiografia e no ensino brasileiro.

O texto “*Museu Escolar dos Marrazes e o Protagonismo Docente: Uma Experiência Pedagógica*” que atravessa o tempo produzido pela autores Virgínia Pereira da Silva de Ávila, Rita Isabel Vindeirinho da Costa Brites e Pedro Gil Frade Morouço se propõe a discutir as concepções presentes no Museu Escolar dos Marrazes, localizado na freguesia urbana do município de Leiria, região centro de Portugal, foi criado por um grupo de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico de Marrazes no ano letivo de 1992/93, entre os artefatos presentes no Museu encontra-se uma réplica de uma sala de aula do Estado Novo com carteiras, lousas, ponteiros, canetas de aparo e até orelhas de burro; uniformes; coleção de pedras; uma coleção de brinquedos, coleção de grande pedagogos, coleção de livros da instrução primária da Monarquia ao Estado Novo. Com 25 anos de existência, o museu mantém um programa de atividades para as escolas da região. Este artigo analisa o papel das professoras que estiveram direta envolvidas com o projeto pedagógico que levou à criação do Museu Escolar na última década do século XX.

O sexto texto dos autores Alessandro Carvalho Bica, Raissa Lamadril da Silva Silveira e Simôni Costa Monteiro Gervasio nomeado “*Interfaces entre Ensino, Pesquisa e Extensão no trabalho do Repositório Digital TATU*” discute as constituições técnicas e teóricas dos repositórios digitais e seus potenciais para a promoção do ensino, pesquisa e extensão é um

elemento fundamental para a concepção de espaços colaborativos e formativos tanto para quem se utiliza dos acervos dos repositórios como fonte e objeto de pesquisa, como para quem atua no seu processo de constituição e ampliação e que tem nos repositórios e, a partir da articulação entre grupos de pesquisa e universidades, uma oportunidade de aproximação com o trabalho de organização, identificação e tratamento de documentos e materiais com potencial de interpretação e campo de pesquisa. Considerando tal perspectiva, este artigo busca demonstrar o trabalho realizado pelo Repositório Digital Tatu, vinculado à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé, por meio do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA), em sua dimensão da força humana e produtiva que planeja e constrói os materiais disponibilizados pelo repositório e que tem sua origem nos bancos acadêmicos dos cursos de licenciatura da Unipampa promovendo espaços de ampliação e construção de conhecimento entre os licenciandos.

O sétimo texto “*Acervo e Repositório Digital - ARA: Memória e História da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros*” da pesquisadora: Nilce Vieira Campos Ferreira dialoga sobre as concepções presentes nos Acervos e Repositórios digitais (RDs) que armazenam de forma organizada a produção científica de uma determinada instituição ou área temática, que pode ser constituída por arquivos de diversos formatos. Os RD visam armazenar, preservar, divulgar e permitir um amplo acesso e visibilidade da investigação realizada. Neste texto, a autora apresenta e analisa o Acervo e Repositório Digital – ARA que tem como objetivo principal divulgar fontes e pesquisas que são desenvolvidas no Centro de Memória Viva do Instituto de Educação – CMVIE, em Cuiabá, na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, com a colaboração de instituições parceiras.

O texto de Nilton Ferreira Bittencourt Junior e Silvano Ramos Santana que intitula-se “*Arquivos escolares e acervos digitais no Nordeste brasileiro: limites e possibilidades*” trata da importância dos arquivos escolares para a história da educação. Estes, quando utilizados de forma adequada e disponibilizados em websites, repositórios, centros de memória, etc., constituem uma fonte inesgotável de investigação em âmbito regional, nacional e internacional.

Estes, quando utilizados adequadamente e disponibilizados em websites, repositórios, centros de memória etc., constituem uma fonte inesgotável de pesquisas em âmbito regional,

nacional e internacional., O artigo apresenta o trabalho de higienização, digitalização e catalogação realizados por estudantes de pós-graduação, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco – GEPHESF e aos Programas de Pós-Graduação na área da Educação da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina e Mata Norte. Este trabalho constitui uma das etapas de organização de acervos digitais de instituições escolares dos Estados de Pernambuco, Bahia e Piauí.

Por fim, este Dossiê é o resultado das intenções colaborativas de distintos pesquisadores de várias regiões do Brasil e constitui uma ação interdisciplinar de pensar as possibilidades teóricas e metodológicas de pesquisas nos/sobre os Acervos Históricos, Repositórios Digitais e Centros de Memória e suas interfaces com a História da Educação, para além disso, acreditamos que estes espaços se constituem em ferramentas inovadoras, contemporânea e democráticas, e importantes para a preservação e desenvolvimento de pesquisas, contribuindo para a construção de novos conhecimentos para/na História da Educação.

Abraços e Boas Leituras!

Organizadores

Alessandro Carvalho Bica

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Reginaldo Alberto Meloni

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Virginia Pereira da Silva de Avila

Universidade de Pernambuco (UPE)

**EDUCAÇÃO PARA O PROGRESSO PAULISTA:
as escolas sob as lentes da Secretária de Agricultura, Comércio e Obras Públicas
de São Paulo**

André Luiz Paulilo¹

Resumo: O artigo analisa a presença das fotografias da Escola Politécnica e da Escola Prática de Agricultura nos Álbuns da Secretária de Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo (SACOP). Na perspectiva da nova história cultural estuda as representações produzidas por essas imagens em três dimensões. Em primeiro lugar, o artigo descreve os álbuns da SACOP para circunscrever uma perspectiva geral de interpretação. Depois, o foco nas escolas cujas fotografias predominam nos Álbuns pretende mostrar a relevância da preparação técnica nas áreas da agricultura, das engenharias e das artes e ofícios na visão de progresso da SACOP. Por fim, explora as imagens da Escola Prática de Agricultura “Luiz de Queiroz” e da Escola Politécnica, sua composição e significado nos Álbuns da SACOP para interrogar a inteligibilidade das séries de fotografias dessas escolas.

Palavras-chave: Educação Paulista, Escola Politécnica, Escola de Agricultura, Álbuns de Fotografia.

**EDUCATION FOR PAULISTA PROGRESS: schools under the lens of the Secretary of
Agriculture, Commerce and Public Shell-Work of São Paulo**

Abstract: The article analyzes the presence of photographs of the Polytechnic School and the Practical School of Agriculture in the Albums of the Secretary of Agriculture, Commerce and Public Works of São Paulo (SACOP). From the perspective of new cultural history, he studies the representations produced by these images in three dimensions. Firstly, the article describes SACOP's albums to circumscribe a general perspective of interpretation. Afterwards, the focus on the schools whose photographs predominate in the Albums aims to show the relevance of technical preparation in the areas of agriculture, engineering and arts and crafts in SACOP's vision of progress. Finally, it explores the images of the Practical School of Agriculture “Luiz de Queiroz” and the Polytechnic School, their composition and meaning in the SACOP Albums to interrogate the intelligibility of the series of photographs of these schools.

Keywords: São Paulo Education; Polytechnic School; School of Agriculture; Photography Albums.

**EDUCACIÓN PARA EL PROGRESO EN PAULISTA: las escuelas bajo el lente de
la Secretaría de Agricultura, Comercio y Obras Públicas de São Paulo**

Resumen: El artículo analiza la presencia de fotografías de la Escuela Politécnica y de la Escuela Práctica de Agricultura en los Álbumes de la Secretaría de Agricultura, Comercio y Obras Públicas de São Paulo (SACOP). Desde la perspectiva de la nueva historia cultural, estudia las representaciones producidas por estas imágenes en tres dimensiones. En primer lugar, el artículo describe los álbumes de

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Professor Associado no Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP e credenciado no seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenou o Centro de Memória-Unicamp entre 2018 e 2024. É pesquisador do CNPq.

SACOP para circunscrever uma perspectiva geral de interpretação. Posteriormente, el foco em lãs escuelas cuyas fotografías predominan en los Álbumes pretende mostrar la relevancia de la preparación técnica en las áreas de agricultura, ingeniería y artes y oficios en la visión de progreso de SACOP. Finalmente, explora las imágenes de la Escuela Práctica de Agricultura “Luiz de Queiroz” y de la Escuela Politécnica, su composición y significado en los Álbumes SACOP para interrogar la inteligibilidad de las series de fotografías de estas escuelas.

Palabras clave: Educación paulista; Escuela Politécnica; Escuela de Agricultura; Álbumes de fotografía.

Introdução

Já é importante no Brasil a quantidade de estudos que a análise das imagens de prédios escolares reúne atualmente. No bojo de uma nova história, Barros (1992, p. 79) percebeu no uso da fotografia um recurso para pensar “o papel da imagem na construção de um discurso sobre a realidade da escola”. Na discussão desse papel, compreendeu que “o Estado preservou como ‘poder doador’ acervos fotográficos em arquivos públicos, transformando em documento o que, na verdade, era monumento, recorte favorável da realidade visível” (BARROS, 1997, p. 50). Assim, vertido em memória da ação pública, o registro imagético intencional das ações do Estado logrou impor-se ao futuro.

As fotografias de grupo escolar (SOUZA, 2001; BENCOSTA, 2002; BUFFA; PINTO, 2002), de escolas experimentais (SIQUEIRA; COUTINHO; PORTILHO, 2017; XAVIER, 2016) ou de importantes colégios centenários (ALMEIDA, 2002; GOLOMBEK, 2016) que a historiografia já reuniu e analisou não escapam dessa proveniência, mas também não se limitam a ela. Os estudos sobre instituições quando se ocupam das práticas do olhar, mediante o recurso a imagens em suportes como revistas pedagógicas, jornais para professores, livros didáticos, álbuns de família ou cartões-postais privilegiam outro tipo de registro. Ao analisar os álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos, Abdala (2020, p. 276) nota que, mesmo nos álbuns de formatura, “há a ocorrência da inserção de registros fotográficos da fachada da instituição de ensino”. Conforme compreende, nos álbuns, “tipos e temas são articulados no intuito de melhor narrar a trajetória do objeto abordado”. Desde o último quartel do século XIX, segundo Carvalho e Wolf (1991), o registro fotográfico das fachadas frontais ou laterais de construções escolares foi prática comum nas administrações públicas. Utilizado como peça de propaganda, resultava de uma ideia de progresso que associava modernização com a proliferação de obras públicas: saneamento, estradas e edifícios.

De fato, o registro fotográfico dos prédios escolares patrocinado pelo Estado circulou de muitas formas, garantindo-lhe tanto um futuro na memória pública quanto um lugar nas recordações de cada um. Além das técnicas de registro e composição, os artifícios narrativos que os periódicos oficiais e relatórios, as coleções e os álbuns criam para a organização das fotografias uma chave de leitura, um percurso para o olhar. De acordo com Abdala (2020, p. 202) “o álbum é um tipo de documento que se caracteriza, primordialmente, pela sua completude e pela sua lógica organizacional. Compõe uma narrativa sobre determinado assunto.” Um álbum fotográfico, portanto, compõe uma série, ordena documentos no seu interior. Na busca do controle da leitura das fotografias, apresenta de modo ordenado e dentro de uma lógica narrativa específica um registro que direciona o olhar.

Como mostram as pesquisas de Barros (2005) e Abdala (2020), são variadas as formas de registro e circulação das fotografias escolares. Foram tema de importantes fotógrafos e não só serviram à propaganda em relatórios e periódicos oficiais como estamparam cartões-postais, documentaram Álbuns institucionais e tiveram presença em Álbuns de formatura. Em cada suporte de veiculação, muda o contexto em que a escola é vista e, portanto, as circunstâncias da sua leitura. Nesse sentido, Barros (2005, p. 119) adverte que historiar a educação com o recurso de imagens fotográficas obriga “refletir sobre a produção social do olhar, encontrando imagens na especificidade de um circuito social, de um campo semântico, de uma comunidade de sentido”. É como resultado de um processo de representação que também Abdala (2020) insiste ser insuficiente apenas a análise icônica, isto é, do conteúdo da imagem fotográfica. De acordo com Abdala (2020, p. 38), “é necessário identificar o contexto de produção, o autor do registro e as técnicas por ele empregada em sua realização, para compreender as intenções de produzi-lo de determinado modo e, efetivamente, o assunto por ele enquadrado”.

No esforço da Secretaria de Estado da Agricultura Comércio e Obras Públicas(SACOP) de documentação da estrutura produtiva de São Paulo há um conjunto de fotografias de escolas ainda pouco explorado na perspectiva apontada por Barros e Abdala. Em 24Álbuns de Fotografia, com aproximadamente 2.890 registros, dos quais 144 de escolas de variados tipos, procurou-se atestar o desenvolvimento dos setores produtivos e das instituições de ensino do Estado. De fato, a monumentalidade da arquitetura escolar paulista

do início da República tem nos Álbuns da Secretaria de Estado da Agricultura Comércio e Obras Públicas de São Paulo a especificidade de pertencer a uma composição de conjunto que enaltece e dá visibilidade ao progresso do Estado. A compreensão da presença das fotografias de escola neste contexto é o objetivo deste estudo. Principalmente, pretende-se analisar o conjunto de fotos da Escola de Agricultura “Luiz de Queiroz”, do Liceu de Artes e Ofícios e da Escola Politécnica que pertence aos Álbuns da Secretaria de Estado da Agricultura Comércio e Obras Públicas de São Paulo.

Inicialmente, a descrição dos álbuns da SACOP e a compreensão do lugar das fotografias de escola em suas páginas contextualizam a documentação analisada e circunscrevem uma perspectiva geral de interpretação. Depois, o foco nas escolas cujas fotografias predominam nos Álbuns pretende mostrar a relevância da preparação técnica nas áreas da agricultura, das engenharias e das artes e ofícios na visão de progresso da SACOP. Por fim, analisam-se as imagens da Escola de Agricultura “Luiz de Queiroz” e da Escola Politécnica, sua composição e mensagem nos Álbuns da SACOP para interrogar a inteligibilidade das séries de fotografias dessas escolas.

As escolas nos Álbuns da SACOP

Os Álbuns da SACOP reúnem fotografias produzidas entre 1900 e 1920, com registros da capital e de outros sessenta e um municípios paulistas e padrões técnicos variados. Apesar da importância desses Álbuns para a documentação dos espaços, formas de vida e do progresso “de um estado que pretendia ser a locomotiva que puxava vagões vazios” (RODRIGUES, 1999), sabe-se pouco da sua produção. De acordo com Ribeiro (2016, p. 78):

Os Álbuns da Secretaria de Agricultura Comércio e Obras Públicas foram constituídos partir da criação do Serviço de Informação e Publicidade, implantado em 1907. Foi pela atuação desse departamento – com a atribuição de publicar trabalhos relativos a ações da secretaria e aos estudos por ela desenvolvidos, sistematizar a produção dos registros, bem como garantir sua qualidade técnica – que se origina esse importante conjunto fotográfico, significativo para a compreensão do processo de construção de uma nova ordem sócio-política=administrativa no Estado de São Paulo.

A qualidade das imagens faz suspeitar que a SACOP se valeu dos principais fotógrafos profissionais do período, como Guilherme Gaensly, Luiz de Souza e G. Wessel.

Entretanto, Ribeiro (2016, p. 78) reuniu pistas que mostram fotografias produzidas “pelas intendências municipais mediante a contratação de profissionais nos próprios municípios, segundo a orientação da Secretaria, para complementação das imagens já produzidas por fotógrafos contratados pelo estado”.

Ainda segundo Ribeiro (2016, p. 81), os registros fotográficos dos espaços públicos reunidos nos Álbuns da SACOP estavam em perfeito acordo com “o discurso utilizado no processo de reformulação da cidade”. Sobretudo, contribuíam para a construção de memórias baseadas na noção de progresso e na crença no bem-estar coletivo que essa noção, então, expressava. Junto às imagens de hospitais, igrejas, largos e praças, ferrovias e fazendas, a utilização de fotografias de escolas era parte do esforço do Serviço de Informação e Publicidade da SACOP para documentar o progresso do estado.

Dos 24 Álbuns consultados, metade possui registro de escolas. A vista externa do prédio reúne a maior parte das fotografias de escola, 49 imagens. Entretanto, também há 44 fotografias dos espaços internos das escolas, 22 de áreas administrativas ou de suporte, como refeitório e dormitórios e outras 22 de oficinas, laboratórios e bibliotecas. As atividades escolares reúnem 16 fotografias. São 31 fotografias das áreas e atividades rurais da Escola de Agricultura Luiz de Queiroz. O registro do entorno das escolas e das turmas de alunos somam 6 fotografias.

Desse total de 146 fotografias, 54 são da Escola de Agricultura Luiz de Queiroz, 39 são dos grupos escolares do estado e 27 da Escola Politécnica. Liceus e grandes colégios reúnem 8 registros, metade deles do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. São 3 fotografias de escolas normais e do Instituto Correccional. Constam dos Álbuns ainda 2 fotografias de escolas complementares, da escola de aprendizes de marinheiro, da escola da colônia de Nova Odessa e da Escola de Comércio Alvares Penteadó. O Ginásio de Ribeirão Preto, a Escola Profissional Bento Quirino, a Escola de Farmácia e a Faculdade de Direito aparecem nos álbuns com uma única foto.

Em conjunto, as fotografias documentam instituições públicas e privadas de educação, ensino superior e propedêutico e escolas profissionais, correccional e de educação elementar, indicando a extensão e a variedade do aparelhamento educacional paulista. As 27 fotografias de grupos escolares do interior, frente as 12 imagens dos grupos escolares da Capital,

mostram o alcance do esforço de expansão da educação no estado. Na capital e em Campinas, o registro, pela SACOP, de grandes colégios particulares reconhece na iniciativa privada um aspecto importante dessa expansão. Igualmente, a preocupação em reunir fotografias dos diferentes níveis e tipos de ensino afirma a importância não só da educação elementar, mas também do preparo profissional no projeto educacional do estado.

Como mostram, principalmente, as fotografias do Liceu de Artes e Ofícios, da Escola de Comercio Álvares Penteado, da Escola Profissional Bento Quirino e da Escola Agrícola Luiz de Queiroz, a formação técnica foi valorizada nos Álbuns da SACOP. Além das 54 fotografias da Escola Agrícola, as outras 7 fotografias das demais instituições atestam o funcionamento de escolas de referência para o preparo nos diferentes setores produtivos: agrícola, artes práticas, comércio e indústria. Os álbuns conservaram 4 fotografias do Lyceu de Artes e Officios de São Paulo, 2 da Escola de Comércio Alvares Penteado e uma da Escola Profissional Bento Quirino. Deste último conjunto, apenas duas fotografias do Lyceu de Artes e Officios de São Paulo registram suas oficinas. As demais documentam os edifícios. Já no caso da Escola Agrícola Luiz de Queiroz, apenas 16 fotografias são do edifício sede. Outras 38 são de edifícios e áreas de apoio. Deste conjunto, apenas 14 são registros de ambientes internos dos edifícios, enquanto 40 fotografias retratam exteriores.

Em comparação com o conjunto de fotografias de Grupos Escolares, em que predomina o registro dos edifícios, a SACOP privilegiou o registro dos espaços externos e de apoio da Escola Agrícola. Quase uma dezena de fotografias dos exercícios de ginástica do Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos e um par de imagens de exercícios militares no Grupo Escolar Francisco Glicério é tudo que estes álbuns reúnem sobre as práticas deste tipo de escolas. Já a sequência de fotografias da oficina, do estábulo, da vacaria, do parque, do campo de cultura, do apiário e da fazenda modelo afirmava o caráter prático e aplicado da formação na Escola Agrícola. Também o interior do edifício sede valorizava a infraestrutura da Escola com registro dos laboratórios de química, botânica e física, de uma das salas de aula, da congregação, da sala de visita, do refeitório, da cozinha, da rouparia, do pátio e dos corredores.

Quanto ao ensino superior, a presença de 27 fotografias da Escola Politécnica, uma da Escola de Farmácia e outra da Faculdade de Direito indica a maior atenção da SACOP em relação ao setor produtivo e aos melhoramentos urbanos. De fato, nos álbuns, em relação à

educação, predomina o registro de gabinetes, oficinas e laboratórios. Mais da metade das fotografias da Escola Politécnica são desses espaços. Os gabinetes de Resistência dos Materiais, de Mineração e de História Natural, os laboratórios de Química e Veterinária e as oficinas de Mecânica, Marcenaria e Eletrotécnica, além das salas de Arquitetura, de Desenho e de Pontes e Trafego, reúnem 14 fotografias que documentavam os recursos e equipamentos desses espaços. A ênfase no aparelhamento e nos recursos não negligenciou os ambientes internos que indicavam a organização da escola: pátio de recreio, congregação, corredor interno, anfiteatro e biblioteca.

Enquanto encontram-se fotografias da Escola Politécnica nos Álbuns de Photographias XVI e XVII da SACOP, aparecem fotografias da Escola de Agricultura nos Álbuns “Vistas de São Paulo” e “Secretaria de Agricultura nº 2” e nos Álbuns de Photographias VIII, X, XI e XV. Em conjunto, a Escola Politécnica e a Escola de Agricultura reúnem 81 fotografias, XX de seus recursos e equipamentos. O caráter pragmático do ensino técnico era enfatizado pelas imagens dos gabinetes, laboratórios, oficinas e campos de prática, conferindo valor à praticidade do ensino oferecido. Entre 1898 e 1907, a criação e aparelhamento desses espaços articulavam-se ao processo de melhoramentos de São Paulo. A consolidação de modelos de ensino voltados para a técnica e a prática resultou do amplo incentivo do governo ao desenvolvimento urbano e da produção agrícola e industrial. Mendonça (1998), Cerasoli (2018), Bomtempi Jr (2015), Molina e Jacomeli (2016) mostram-nos bem ao analisarem diferentes aspectos da formação técnica nas áreas agrícola e da engenharia. De fato, concordam que da aposta dos grupos mandatários de São Paulo no progresso resultaram ações voltadas para a formação de escolas práticas para a agricultura e a indústria.

Os álbuns documentam prédios de construção recente. A edificação dos Grupos Escolares entre 1897 e 1920, a construção do novo prédio da Escola Politécnica em 1899, a nova sede do Lyceu de Artes e Offícios, de 1900, a inauguração das instalações da Escola de Agricultura em 1907, a construção da sede da Escola de Comércio Alvares Penteado, em 1908, e da Escola Profissional Bento Quirino, em 1918, punham à vista instituições inspiradas em modelos de ensino que conjugavam teoria e prática na formação. No caso da Escola Politécnica, serviram de inspiração as escolas de Zurique e Karlsruhe, forjadas no modelo da École Polytechnique de Paris (1795) (BOMTEMPI JR, 2015, p. 228). As escolas agrícolas do

Estados Unidos e França são tidas por Molina e Jacomeli (2016, p.201) como modelos para a Escola de Agricultura Luiz de Queiroz. Já as Arts & Crafts Schools idealizadas por William Morris foram o modelo adotado no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

As escolas do progresso paulista

A Escola Politécnica, na capital do estado, e a Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz, em Piracicaba, são a expressão do investimento do governo paulista na preparação de práticos para a agricultura e a indústria. Nos Álbuns da SACOP, as fotografias dos seus espaços dão registro e um lugar para o ensino e a formação na paisagem dos melhoramentos urbanos e da estrutura de produção. No contexto em que aparecem, as imagens da Escola Politécnica e da Escola Agrícola Luiz de Queiroz representam os meios de difusão do conhecimento exigidos pelo progresso agrícola e industrial do estado. Resultam, entretanto, de uma conciliação habilmente orquestrada por Paula Souza.

No momento das discussões sobre a necessidade de um curso de engenharia para São Paulo, em 1892, o governo do estado passou a administrar o Instituto Agrônômico em Campinas e havia aceitado a doação feita por Luiz Vicente de Souza Queiroz de uma fazenda em Piracicaba com o objetivo de criação de uma escola de educação profissional ligada à lavoura. E se no ano seguinte a Escola Politécnica já teve aprovado o regulamento que a constituiu, a Escola de Agricultura precisou aguardar até 1898, quando Paula Souza, então, Secretário de Agricultura, Negócios, Comércio e Obras Pública e diretor da Escola Politécnica, assinou o regulamento da escola de Piracicaba (CERASOLI, 2018, p. 209). Restringindo o seu status a uma “escola prática de agricultura”, Paula Souza reservou a formação de engenheiros agrônomos à Politécnica.

Em 1899, para abrigar laboratórios de pesquisa, auditórios, oficinas didáticas e parte da administração da Escola Politécnica, foi construído o Edifício Paula Souza. Há uma fotografia deste edifício no Álbum XVI da SACOP e outras duas no Álbum XVII.

Figura 1: Escola Politécnica



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-18-7.

Figura 2: Escola Politécnica



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-19-27.

Figura 3: Escola Politécnica



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-19-28.

Inaugurada em 1901, segundo Sônia Regina de Mendonça (1998), em meio a uma crise política que opunha Campos Sales, Rodrigues Alves e Bernardino de Campos a Cincinato Braga, Cerqueira César, Julio de Mesquita e Prudente de Moraes, a Escola Prática de Agricultura ganhou novas instalações em 1907:

Figura 4: Escola Prática de Agricultura



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-4-67.

Figura 5: Escola Prática de Agricultura



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-10-124.

Figura 6: Escola Prática de Agricultura



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-10-125.

De modo que, quando da composição dos Álbuns, tanto a Escola Politécnica quanto a Escola de Agricultura ostentavam novas edificações. A primeira construída com auxílio e coordenação de Ramos de Azevedo e a outra conforme o projeto de modificações do arquiteto belga José Van Humbeecke dos arquitetos da Diretoria de Obras Públicas, Washington de Aguiar e Henrique Ribeiro, para o plano original. Monumentais, os edifícios da Escola Politécnica e da Escola Prática de Arquitetura apresentam fachadas imponentes e sólidas, com estrutura simétrica e grandes alas retilíneas. Não é diferente a perspectiva que as fotografias

conservaram destes espaços nos álbuns de fotografia da SACOP.

Internamente, a disposição e a distribuição dos espaços, como lembram Viñao Frago e Escolano (1998, p. 107), revela a ordem do conjunto. Nos álbuns da SACOP, as fotografias deixam ver o estilo do período e as semelhanças de disposição e de distribuição internas. Desde os detalhes dos entalhes até a compartimentação funcional dos espaços e suas conexões, sugere-se austeridade e organização.

Figura 7: Escola Politécnica, Corredor Central



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-19-31.

Figura 8: Escola Prática de Agricultura Luiz de Queiroz, Corredor



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-10-126.

Figura 9: Escola Politécnica, Congregação.



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-19-34.

Figura 10: Escola Prática de Agricultura Luiz de Queiroz, Congregação



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP – 1-17-21.

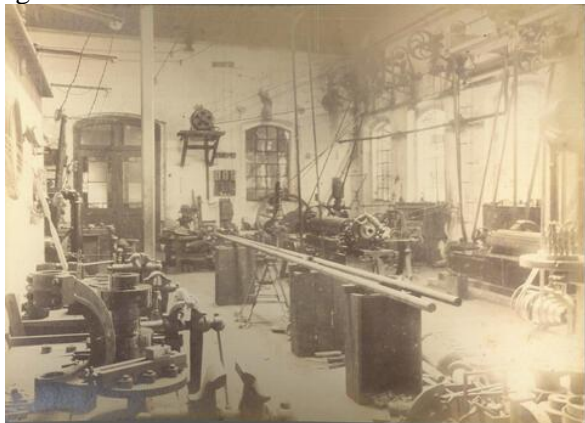
A organização dos espaços internos dessas escolas expressa a ideia de ordem e

austeridade então pretendidas. Do seu registro fotográfico não se pode depreender a distribuição do conjunto. Entretanto, a representação que oferecem da disposição material dos edifícios apreende muito da dimensão simbólica dessas construções: proeminentes, sólidas, harmônicas e ordenadas. Nos álbuns, as fotografias não só asseguram uma demonstração visual dos novos edifícios, também sugerem uma articulação simbólica delas com o melhoramento urbano e agrícola do estado.

O progresso em pedra, cal e papel

Sob as lentes dos fotógrafos da SACOP, a Escola Politécnica e a Escola Prática de Agricultura mostravam uma monumentalidade à altura do pretendido progresso paulista. Mas era, sobretudo, a presença dos espaços de prática do ofício que distinguia essas escolas nos álbuns da SACOP. Nos ambientes de ensino, as fotografias privilegiaram os equipamentos. Tanto nos gabinetes quanto nos laboratórios e oficinas, a aparelhagem protagonizava o enquadramento das imagens. Reunidas nos álbuns, as séries de fotografias das instalações destes espaços da Escola Politécnica e da Escola Prática de Agricultura associavam-se aos ambientes de fábricas e oficinas do estado.

Figura 11: Oficina Mecânica do Moinho Matarazzo.



Fonte: Centro de Memória-Unicamp
SACOP-1-24-6

Figura 12: Oficina da Companhia Mogiana



Fonte: Centro de Memória-Unicamp
SACOP-1-5-76

As fotografias dos ambientes internos da Escola Prática de Agricultura estão reunidas em sequência no Álbum XV e as da Escola Politécnica no Álbum XVII da SACOP. Em comum, no registro dos Álbuns da SACOP, tem-se o laboratório de Química:

Figura 13: Politécnica. Laboratório de Química



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-19-38

Figura 14: Escola de Agricultura. Laboratório de Química



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-17-23

Nos Álbuns da SACOP, o Gabinete de Botânica e o laboratório de Física da Escola de Agricultura também são destaques:

Figura 15: Escola de Agricultura. Gabinete de Botânica



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-17-24

Figura 16: Escola de Agricultura. Laboratório de Física



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-17-25

Em relação à Escola de Agricultura, consta nos Álbuns o registro de dois outros laboratórios, mas sem a identificação:

Figura 17: Escola Prática de Agricultura.
Laboratório



Fonte: Centro de Memória-Unicamp,
SACOP 1-13-10

Figura 18: Escola Prática de Agricultura.
Laboratório



Fonte: Centro de Memória-Unicamp,
SACOP 1-13-11

Ao lado do Edifício Paula Souza, foram erguidos dois pavilhões, um de cada lado do prédio. O do flanco direito refugiava as oficinas de marcenaria e o da esquerda abrigava o Gabinete de Resistência dos Materiais da escola, também registrados pela SACOP.

Figura 19: Politécnica. Marcenaria



Fonte: Centro de Memória-Unicamp,
SACOP 1-19-48

Figura 20: Politécnica. Gabinete de Resistência
dos materiais



Fonte: Centro de Memória-Unicamp,
SACOP 1-19-35

O Álbum XVII da SACOP ostentava ainda os gabinetes de Minerais e Veterinária da Escola Politécnica:

Figura 21: Gabinete de Minerais



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-19-36

Figura 22: Gabinete Veterinário



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-19-44

Também se deu destaque às salas de Eletrotécnica e de Pontes e Tráfego, além da oficina de Mecânica.

Figura 23: Eletrotécnica



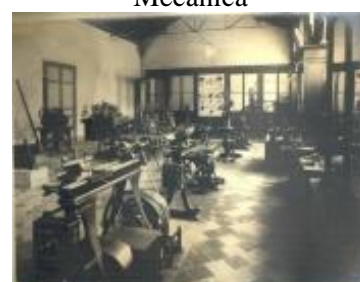
Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-19-41

Figura 24: Sala de Pontes e tráfego



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-19-43

Figura 25: Oficina de Mecânica



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-19-37

No caso da Escola Prática de Agricultura, tão importante quanto os gabinetes e laboratórios eram as construções da fazenda modelo, com seu estábulo, apiário e vacaria além dos campos de cultivo, como espaços de prática. Para esta escola, tão importante quanto os gabinetes e laboratórios localizados no interior do edifício sede, eram as instalações externas.

No projeto original, de 1895, o arquiteto inglês Alfred Brandford Hutching previu um longo edifício de cerca de 100 m, simétrico, em dois pavimentos com três corpos transversais que se destacavam. Constituía-se no centro organizador da principal área da Escola que se articulava, por um lado, com a “fazenda modelo”, e, por outro, com o “posto zootécnico”. Dessa proposta somente o edifício principal foi executado, os demais elementos foram construídos em outros pontos da fazenda. Desses espaços, os Álbuns de nº 2 e XI privilegiam:

a) A vacaria e o estábulo:

Figura 26: Vacaria



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-5-4

Figura 27: Estábulo



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-13-12

b) Apicultura:

Figura 28: Apicultura



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-5-5

Figura 29: Apicultura



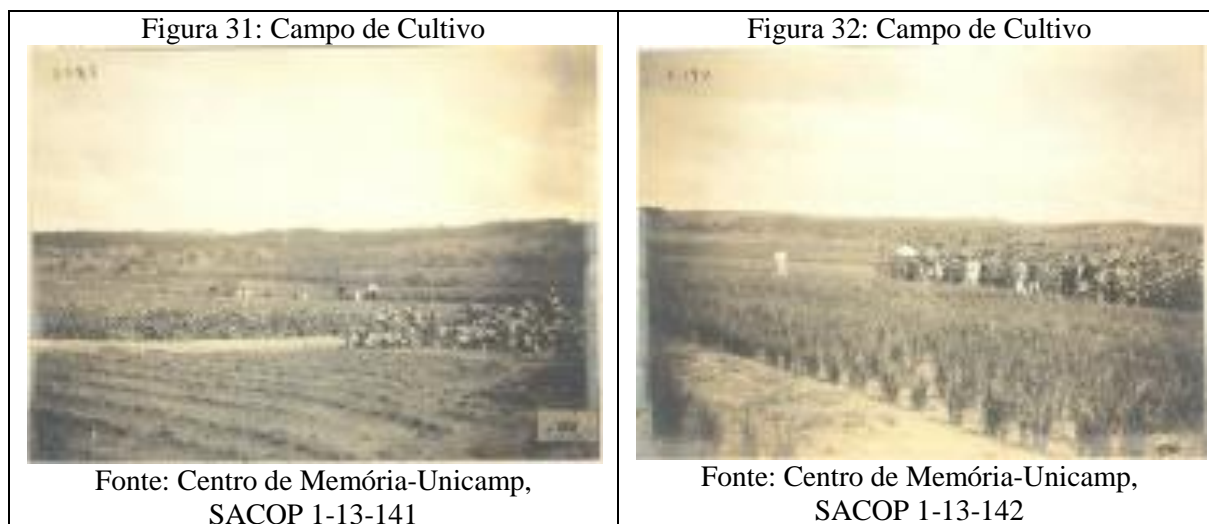
Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-5-6

Figura 30: Abelhas



Fonte: Centro de Memória-Unicamp, SACOP 1-13-125

c) Campos de cultivo da fazenda modelo:



Às vistas da SACOP, a Escola Politécnica e a Escola Prática de Agricultura materializavam as áreas do conhecimento tomadas como cruciais para os planos de desenvolvimento político-econômicos de São Paulo. As fotografias dos diversos laboratórios, gabinetes e campos de prática atestavam o potencial de inovação dos esforços de realização do estado explicitando a interdependência entre teoria e prática. Nos álbuns de fotografias da SACOP, as escolas Politécnicas e de Agricultura interessavam enquanto espaços cruciais para a validação social do progresso. Instaladas em edifícios monumentais e recém-construídos além de compostas por laboratórios e oficinas para a prática, eram as escolas que, principalmente, expressavam a importância crescente que o governo de São Paulo dava à técnica e à ciência como opção de controle das dinâmicas sociais e econômicas do período.

Considerações finais

A identificação das fotografias da Escola Politécnica e da Escola Prática de Agricultura nos Álbuns da SACOP apenas circunscreve a correspondência entre a imagem e o seu referente no conjunto de uma série. A análise aqui não pretendeu mais do que ratificar aquilo mesmo que as fotografias representavam: uma monumentalização do progresso. Mais que a busca de dividendos políticos, o registro desses espaços de legitimação do projeto industrial do governo paulista selecionava aquilo que importava enunciar.

Portanto, o efeito de reprodução mimética do real que as fotografias analisadas aqui sugerem não só coincide com os objetivos da SACOP como também lhe afirmam uma situação de enunciação: o progresso de São Paulo. Ocorre que, segundo a precisa compreensão de Sontag (2004, p. 83), toda coleção de fotografias é um exercício de montagem surrealista: “a criação de uma duplicata do mundo, de uma realidade de segundo grau, mais rigorosa e mais dramática do que aquela percebida pela visão natural” (SONTAG, 2004, p. 67). Nesse sentido, as reflexões de Benjamin (1994) e as pesquisas de, por exemplo, Annateresa Fabris (1991), Barros (2005), Silva (2008) e Freund (2011) apontam, com razão, que um Álbum é mais um recurso que permite controlar “a coisa fotografada” (SONTAG, 2004, p. 14).

No caso do registro da Escola Politécnica e da Escola Prática de Agricultura pela SACOP, além de atestar a sua existência física e confirmar uma situação de enunciação, compreende-se ainda que:

- (1) A regulagem da câmera, a posição do foco e o enquadramento, conferem um sentido para a fotografia que vai além do seu conteúdo. No esforço de documentação das instalações da Escola Politécnica e da Escola Prática de Agricultura operam técnicas, convenções e intenções que, efetivamente, vinculam-nas ao contexto de produção da fotografia. Portanto, a monumentalidade, a racionalidade e os ângulos dos espaços então fotografados resultam da gramática de composição da imagem que culminou na derradeira decisão do disparo da câmera pelo fotógrafo.
- (2) A revelação e a tiragem envolvem decisões quanto ao formato, ao papel, às operações químicas. Definidas em relação ao uso da foto, também essas escolhas resultam de gestos e processos que Dubois (2000, p. 85) identifica como “totalmente culturais”, porque dependentes de critérios humanos, tanto individuais quanto sociais. Nesse sentido, os álbuns organizam a série de códigos, de tomadas e de cortes que fixam uma aparência adequada à situação de enunciação das fotografias da Escola Politécnica e da Escola Técnica de Agricultura.
- (3) O documento fotográfico, como ensina Kossoy (2014, p. 106), “é o resultado final de elaboradas construções técnicas, estéticas e culturais desenvolvidas ao longo da

produção da representação”. Sua análise, portanto, depende da compreensão das manipulações por que passa no processo de criação, da decifração desse tipo de conteúdo da fotografia. Além das operações técnicas, também as condições políticas e sociais da sua elaboração, as ações dos órgãos produtores e controladores da informação, compõem a trama do registro fotográfico. Assim, as imagens da Escola Politécnica e da Escola Prática de Agricultura produzida pela SACOP não só participam da propaganda do progresso como se relacionam com a lógica liberal de aplicação prática do conhecimento e da ciência e seu projeto de desenvolvimento industrial para o estado de São Paulo.

Na criação das imagens da Escola Politécnica e da Escola Prática de Agricultura, portanto, a intenção de produzi-las de determinado modo e não de outro – a partir deste ou daquele corte, com esta ou aquela luz e a propósito de uma ou outra perspectiva—é constitutivo do registro. Como concordam Dubois (2000), Kossoy (2014) e Abdala (2020), ao longo do processo que envolve a produção de uma fotografia articula-se todo um conjunto de agenciamentos de enunciação. De fato, também fazem parte da estrutura de comunicação de uma fotografia.

Ainda que aqui a análise não tenha alcançado a profundidade dessa orientação teórico-metodológica, retém dela a compreensão de que a fotografia não expressa uma realidade imediata e objetiva. Preferiu-se, no entanto, insistir na realidade da representação para pensar as fotografias dos edifícios, dos laboratórios e da aparelhagem da Escola Politécnica e da Escola Prática de Agricultura nos Álbuns da SACOP a partir do esforço do governo paulista para impor ao futuro uma imagem de si associada ao progresso técnico, científico e industrial. Nesses termos, ambas as escolas emergem como índice de uma educação prática e voltada à produção. Como escolas orientadas para a profissionalização e de perfil científico e pragmático, a Escola Politécnica e a Escola Prática de Agricultura participaram da iconografia do progresso que os Álbuns de Fotografia da SACOP pretendiam, então, construir.

Referências

ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares**: práticas do olhar e representações nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos. Curitiba: Appris Editora, 2020.

ALMEIDA, Stela Borges. **Negativos em vidro**: coleção de imagens do Colégio Antônio Vieira (1920-1930). Salvador: EdUFBA, 2002.

BARROS, Armando Martins de. Os Álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar. In.: GATTI JR., Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 117-132.

BARROS, Armando Martins de. **Da pedagogia da imagem às práticas do olhar**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BARROS, Armando Martins de. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento? In.: NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 69-85.

BENCOSTA, Marcus Levy. A arquitetura e fotografias escolares no estudo histórico da escola primária pública em Curitiba (1903-1928). In.: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 4, 2002, Florianópolis, **Anais [...]**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In.: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-107.

BOMTEMPI JR, Bruno. Escola Politécnica de São Paulo: produção da memória e da identidade social dos engenheiros paulistas. **História da Educação**, vol. 19, nº 46, p. 223-242, maio/ago. 2015.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

CARVALHO, Maria Cristina Wolff de; WOLFF, Sílvia Ferreira Santos. Arquitetura e fotografia no século XIX. In.: FABRIS, Annateresa. O circuito social da fotografia: estudo de caso I. In.: FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo, 1991. p. 131-172.

CERASOLI, Josianne Francia. Escola Politécnica de São Paulo: engenharias políticas no ensino superior paulista nos inícios republicanos. **Revista Brasileira de Inovação**, vol. 17,

nº 1, p. 201-220, jan./jun. 2018.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

ESCOLA DE AGRICULTURA. Abelhas. CMU-SACOP 1-13-125

ESCOLA DE AGRICULTURA. Apicultura. CMU-SACOP 1-5-5

ESCOLA DE AGRICULTURA. Apicultura. CMU-SACOP 1-5-6

ESCOLA DE AGRICULTURA. Campo de Cultivo. CMU-SACOP 1-13-141

ESCOLA DE AGRICULTURA. Campo de Cultivo. CMU-SACOP 1-13-142

ESCOLA DE AGRICULTURA. Estábulo. CMU-SACOP 1-13-12

ESCOLA DE AGRICULTURA. Gabinete de Botânica. CMU-SACOP 1-17-24

ESCOLA DE AGRICULTURA. Laboratório de Física. CMU-SACOP 1-17-25

ESCOLA DE AGRICULTURA. Laboratório de Química. CMU-SACOP 1-17-23

ESCOLA DE AGRICULTURA. Laboratório. CMU-SACOP 1-13-10

ESCOLA DE AGRICULTURA. Laboratório. CMU-SACOP 1-13-11

ESCOLA DE AGRICULTURA. Vacaria. CMU-SACOP 1-5-4

ESCOLA POLITÉCNICA, Corredor Central. CMU – SACOP – 1-19-31.

ESCOLA POLITÉCNICA, Corredor Central. CMU – SACOP – 1-19-31.

ESCOLA POLITÉCNICA. CMU – SACOP – 1-18-7.

ESCOLA POLITÉCNICA. CMU – SACOP – 1-19-27.

ESCOLA POLITÉCNICA. CMU – SACOP – 1-19-28.

ESCOLA POLITÉCNICA. Congregação. CMU – SACOP – 1-19-34.

ESCOLA POLITÉCNICA. Eletrotécnica. CMU - SACOP 1-19-41

ESCOLA POLITÉCNICA. Gabinete de Minerais. CMU - SACOP 1-19-36

ESCOLA POLITÉCNICA. Gabinete de Resistência dos materiais. CMU - SACOP 1-19-35

ESCOLA POLITÉCNICA. Gabinete Veterinário. CMU - SACOP 1-19-44

ESCOLA POLITÉCNICA. Laboratório de Química. CMU - SACOP 1-19-38

- ESCOLA POLITÉCNICA. Marcenaria. CMU - SACOP 1-19-48
- ESCOLA POLITÉCNICA. Oficina de Mecânica. CMU - SACOP 1-19-37
- ESCOLA POLITÉCNICA. Sala de Pontes e trafego. CMU- SACOP 1-19-43
- ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ. CMU – SACOP 1-10-124.
- ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ. CMU – SACOP 1-10-125.
- ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ. CMU – SACOP 1-4-67.
- ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ. Congregação. CMU-SACOP 1-17-21.
- ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ. Corredor CMU – SACOP 1-10-126.
- FABRIS, Annateresa. O circuito social da fotografia: estudo de caso I. In.: FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo, 1991.
- FREUND, Gisèle. **La fotografia como documento social**. 14 ed. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2011.
- GOLOMBEK, Patrícia. **Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.
- KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. 3ª ed. Cotia-SP, Ateliê Editorial, 2014.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. **Agronomia e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.
- MOLINA, Rodrigo Sarruge; JACOMELI, Mara Regina Martins. Os ruralistas paulistas e seus projetos para a educação agrícola: a “Luiz de Queiroz (ESALQ/USP) em Piracicaba (1881 a 1903). **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 16, nº 4 (43), p. 190-215, out./dez. 2016.
- OFICINA MECÂNICA DO MOINHO MATARAZZO. CMU-SACOP1-24-6
- OFICINA DA COMPANHIA MOGIANA. CMU-SACOP 1-5-76
- RIBEIRO, Suzana Barretto. **Percursos do olhar. Campinas no início do XX**. São Paulo: Annablume, 2016.
- RODRIGUES, Marly. Patrimônio, espelho do passado. In.: FERREIRA, Antonio Celso; LUCA, Tania Regina de; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (orgs.). **Encontros com a história, percursos históricos e historiográficos de São Paulo**. São Paulo: Unesp//Fapesp, 1999.p. 189-193.

SILVA, Carolina da Costa e. **O álbum Parques infantis como objeto cultural (São Paulo, 1937)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIQUEIRA, Sônia Aparecida de; COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; PORTILHO, Lydia Regina de Faria Rocha. Escola Experimental Barbara Ottoni: um estudo de caso. **Revista Tessituras**, nº 3, jul. 2011, 11 p. Disponível em: <http://www.docentesfsd.com.br>. Acesso em: abr. 2017.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, n. 18, p. 75-101, 2001.

VIÑAO FRAGO; Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

XAVIER, Libânia Nacif. Da labschool de Chicago às Escolas Experimentais do Rio de Janeiro dos anos 1930. **História da Educação**, vol. 20, nº 50, p. 177-191, set./dez. 2016.

Submissão em: 07/11/2023

Aceito em: 28/02/2024

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

INTERSECÇÕES ENTRE PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL, PESQUISAS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO CENTRO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS – CEMDAP

Joaquim Tavares da Conceição¹
Paulo Mateus Silva Vieira²

Resumo: Este artigo discute as intersecções entre preservação documental e a realização de pesquisas e atividades pedagógicas em um centro de memória no espaço escolar, tomando como objeto específico o Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap). O objetivo principal foi perquirir a respeito da constituição do centro e de seu acervo e as potencialidades ou resultados das atividades efetivamente desenvolvidas. A pesquisa está inserida na área da História da Educação, especialmente dentro do eixo temático que discute questões relacionadas com acervos, arquivos e centros de memória da escola ou da educação e a noção de patrimônio histórico educacional. O Cemdap foi constituído em 2016 como resultado de ações de preservação do acervo documental permanente do Colégio de Aplicação da UFS. Atualmente o acervo é formado por documentos de gênero textual, audiovisual, iconográfico, bibliográfico e cultura material. A partir deste acervo são desenvolvidas atividades de organização documental, realização de pesquisas historiográficas e ações pedagógicas com a participação de estudantes da educação básica, da graduação e da pós-graduação.

Palavras-chave: Centro de Documentação e Pesquisa. Colégio de Aplicação. História da Educação.

INTERSECTIONS BETWEEN DOCUMENT PRESERVATION, RESEARCH, AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES AT THE CENTER OF RESEARCH, DOCUMENTATION AND MEMORY OF THE LABORATORY SCHOOL OF UFS – CEMDAP

Abstract: This article discusses the intersections between document preservation and the conduct of research and pedagogical activities at a memory center within the school environment, with a specific focus on the Center of Research, Documentation, and Memory of the Laboratory School of UFS (Cemdap). The main objective was to inquire about the establishment of the center and its collection, as well as the potential or outcomes of the activities that have been effectively carried out. The research falls within the field of the History of Education, particularly in the thematic area that explores issues related to archives, records, and memory centers in schools or in education, and the concept of educational historical heritage. Cemdap was established in 2016 as a result of actions to preserve the permanent documentary collection of the Laboratory School of UFS. Currently, the collection comprises documents of textual, audiovisual, iconographic, bibliographic, and material

¹ Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP. Doutor em História pela UFBA. Mestre em Educação pela UFS. Graduado em História pela UFS. Professor Titular na UFS. Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas. Fundou e coordena o Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. E-mail de contato: jtc20111@academico.ufs.br.

² Doutorando em Educação pela UFS. Mestre em Educação pela UFS. Graduado em Pedagogia pela UFS. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas da UFS. Compõe a equipe do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. E-mail de contato: paulorowling7@gmail.com.

culture nature. Activities such as document organization, historiographic research, and pedagogical actions involving students from basic education, undergraduate, and postgraduate levels are conducted based on this collection.

Keywords: Documentation and Research Center. Laboratory School. History of Education.

INTERSECCIONES ENTRE LA PRESERVACIÓN DE DOCUMENTOS, INVESTIGACIONES Y ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y MEMORIA DEL COLEGIO DE APLICACIÓN DE LA UFS - CEMDAP

Resumen: Este artículo analiza las intersecciones entre la preservación de documentos, la investigación y las actividades pedagógicas en un centro de memoria dentro del entorno escolar, con un enfoque específico en el Centro de Investigación, Documentación y Memoria del Colegio de Aplicación de la UFS (Cemdap). El objetivo principal fue investigar la constitución del centro, su colección y las potencialidades o resultados de las actividades llevadas a cabo. La investigación se ubica en el campo de la Historia de la Educación, particularmente en el eje temático que aborda cuestiones relacionadas con archivos, registros y centros de memoria en la educación, así como la noción de patrimonio histórico educativo. Cemdap se estableció en 2016 como resultado de acciones para preservar la colección documental permanente del Colegio de Aplicación de la UFS. Actualmente, la colección está compuesta por documentos de carácter textual, audiovisual, iconográfico, bibliográfico y material cultural. A partir de esta colección, se llevan a cabo actividades de organización de documentos, investigaciones historiográficas y acciones pedagógicas que involucran a estudiantes de educación básica, pregrado y posgrado.

Palavras-clave: Centro de Documentación e Investigación. Colegio de Aplicación. Historia de la Educación.

Introdução

Este artigo discute as intersecções entre preservação documental, pesquisa e atividades pedagógicas em um centro de memória no espaço escolar, tomando como objeto específico o Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap). O objetivo principal foi investigar a respeito da constituição deste centro e de seu acervo e principalmente como o mesmo tem fomentado a organização e preservação da documentação histórica da instituição, a produção e difusão do conhecimento e a realização de atividades pedagógicas³.

A pesquisa está inserida na área da História da Educação, especialmente dentro do

³ A pesquisa integra o projeto *Identidade e responsabilidade histórica. Organização e preservação de documentos no Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – UFS*, financiado por meio da Chamada Universal CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021.

eixo temático que discute questões relacionadas com a promoção de pesquisas acadêmicas, como também a experiência com a organização de arquivos, acervos ou centros de memória da escola ou da educação, além da utilização do patrimônio histórico educacional no processo de formação de estudantes (CONCEIÇÃO; PAULILO, 2023). Igualmente, são ações que difundem as produções da área da História da Educação e procuram fomentar a inserção de iniciantes em atividades de pesquisa e a valorização do patrimônio educacional preservado.

O Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Cemdap), objeto deste artigo, foi constituído em 2016 como resultado de ações de preservação do acervo documental permanente do Colégio de Aplicação da UFS. Atualmente o acervo é formado por documentos de gênero textual, audiovisual, iconográfico, bibliográfico e cultura material (CONCEIÇÃO, 2022). A partir deste acervo são desenvolvidas atividades de organização documental, realização de pesquisas historiográficas e ações pedagógicas com os estudantes.

A pesquisa documental consistiu no levantamento de informações no acervo do Cemdap e no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe e de referências bibliográficas relacionadas com a temática. Foram tomados como fonte a documentação permanente (histórica) do Colégio de Aplicação e dissertações e teses relacionadas com a história do Colégio e/ou produzidas a partir da documentação custodiada no Cemdap.

Além da introdução, o artigo está estruturado em quatro tópicos e as considerações finais. No primeiro, trata-se de uma discussão a respeito de centro de memória no espaço escolar, destacando o caso do Colégio de Aplicação da UFS. O segundo é focado nas ações de organização documental realizadas no Cemdap, com destaque para os gêneros da documentação constantes do acervo e as principais práticas de preservação e organização documental realizadas. Já o terceiro tópico, destaca aspectos da efetivação da “didática do patrimônio histórico educacional” realizada no espaço e com o acervo do Cemdap. O último tópico, revela com a documentação custodiada no Cemdap tem contribuído para a produção de fontes para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Por fim, as considerações finais, arremata as realizações e potencialidades das ações de organização documental, atividades pedagógicas e de pesquisa no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap).

Centro de memória no espaço escolar. O Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS

Fundado em 30 de junho de 1959, pelo Monsenhor Luciano José Cabral Duarte, o Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe foi autorizado a funcionar em 7 de julho de 1959 e iniciou suas atividades com 30 alunos, no ano de 1960. Em 1965 passou a ser chamado de Colégio de Aplicação, por passar a oferecer o curso colegial. No ano de 1968, tanto a Faculdade Católica de Filosofia quanto o Colégio de Aplicação foram incorporados à Fundação Universidade Federal de Sergipe. Com a incorporação à Universidade, passou a ser denominado de Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CEMDAP, 1959).

Na fase em que o Colégio estava vinculado à Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, de 1959 a 1968, o perfil discente apresentava a predominância de estudantes brancos, filhos, em sua maioria, de profissionais liberais, funcionários públicos, comerciantes e produtores rurais. Além disso, foi constatada a predominância de alunos “[...] residentes em bairros da capital sergipana (Centro, São José e Treze de Julho) onde se concentravam populações de maior poder aquisitivo e provenientes de escolas privadas” (MELO; CONCEIÇÃO, 2021, p. 89). Com a incorporação do Colégio de Aplicação à Universidade Federal de Sergipe, em 1968, e no decorrer do período de 1969 a 1981, ocorreram mudanças no perfil discente do Colégio, resultante do ingresso de estudantes provenientes de escolas públicas e/ou de famílias de renda baixa (ALMEIDA; CONCEIÇÃO, 2023).

Visando a preservar a memória institucional do Colégio de Aplicação, no ano de 2016, foi criado o Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap). O Cemdap resultou de um projeto iniciado em 2013, intitulado “Constituição de acervo documental do Colégio de Aplicação: Organização de documentação escolar permanente (Histórica)”, coordenado pelo professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição, que iniciou a recolha e organização em pacotilhas de parte da documentação permanente do Colégio. Com a criação do Cemdap, toda a documentação permanente (histórica) do Colégio passou a ser custodiada neste centro de memória que é localizado no prédio escolar desse Colégio de Aplicação.

A discussão a respeito de centros de memória reporta evidentemente às questões ou

sentidos da memória. Para Molina e Araki (2016), a memória é o registro de fatos ocorridos ao longo da nossa existência. Esse registro é acionado a partir de elementos que podem despertar tais recordações: fotografias, objetos, cartas etc. Camargo e Goulart (2015) reforçam esse conceito, remetendo à memória, não somente ao ato de fixar, mas também de “(...) evocar experiências passadas” (CAMARGO; GOULART, 2015, p. 91). No entanto, no espaço escolar, evocar as experiências vai além de um processo mecânico, rígido. Para que as memórias institucionais possam ser preservadas e acionadas quando deparadas com estímulos, é preciso que tenham existido na construção dessas memórias rituais que fixassem tais lembranças:

[...] los sujetos pueden asumir que la memoria no es solo um ejercicio de recuerdo, efêmero o estable y duradero, sino el sustrato de una cultura encarnada a través de toda la cadena de ritualidades en que se sustancia el cotidiano escolar, esto es, una tradición ontológicamente incorporada ala construcción de nuestra propia subjetividade. (ESCOLANO, 2015, p. 55)

Camargo e Goulart (2015) conceituam “centro de memória” como a unidade de controle que evita a dispersão e a fragmentação de algo que está em toda parte (CAMARGO; GOULART, 2015). Nas palavras de Pazin (2015) um centro de memória tem como objetivo “[...] reunir, organizar, conservar e produzir conteúdo a partir da memória institucional, presente tanto na documentação histórica da organização quanto na memória de seus colaboradores e de outros atores relacionados à vida institucional” (PAZIN, 2015, n.p.). No ambiente escolar tais centros se constituem como um espaço institucional responsável por manter o patrimônio salvaguardado, onde as memórias não serão perdidas, uma vez que a documentação e demais objetos preservados terão como objetivo evocar a memória escolar em contextos adversos que contribuem para o fortalecimento da identidade da instituição. São considerados como espaços híbridos, visto que o conteúdo salvaguardado tem aspectos arquivísticos, bibliográficos e/ou museológicos (CAVALCANTI, 2017). Neste sentido, o Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap) reúne, preserva, divulga a documentação e/ou patrimônio material e imaterial acerca da memória institucional, além de atuar como espaço de referência para a realização de pesquisas e de atividades pedagógicas dentro da própria instituição (CONCEIÇÃO, 2021; 2022).

Para Camargo e Goulart (2015) o ponto de partida para os projetos de preservação da memória constitui-se em “[...] um momento de redefinição da identidade institucional [...] ou ainda as datas comemorativas, que comumente provocam a reunião de fontes retrospectivas” (CAMARGO; GOULART, p. 66, 2015). Assim, segundo as autoras, um centro de memória pode contribuir para o fortalecimento da identidade, seus valores e suas especificidades e mesmo a compreensão do lugar da instituição na sociedade. Segundo Souza (2013), a preservação do patrimônio escolar tem sua importância relacionada com a memória “[...] remetendo a seus vínculos com a formação da infância e da juventude e a espaço de transmissão de cultura e processos de construção de subjetividades e de identidades” (p. 212). Paulilo (2023) reforça essa ideia ao destacar a importância do centro de memória em preservar e contribuir com as pesquisas a partir do seu acervo, bem como em ser uma ferramenta útil para o ensino de história. De fato, a preservação de acervos da escola ou da educação tem permitido o levantamento de questionamentos e compreensões das atividades de sujeitos e de outros aspectos da história das instituições educativas, além de funcionar como um espaço de preservação e reflexão constante da memória institucional (FRANÇA, 2011; CONCEIÇÃO *et al.*, 2018).

No Colégio de Aplicação da UFS o centro de memória, denominado Centro de Pesquisa, Documentação e Memória, funciona em uma sala específica dentro do próprio colégio e serve como local de salvaguarda da documentação histórica da instituição. Sua consolidação passou por diversos desafios relacionados à identificação de locais de guarda dos documentos escolares, à escassa mão de obra e à garantia de um espaço específico para a realização de suas atividades. O Cemdap é responsável pela preservação da documentação histórica do Colégio de Aplicação da UFS, além de difundir e disponibilizar o acervo para consultas e promover pesquisas e ações relacionadas com a sensibilização por meio do patrimônio histórico educacional preservado.

Atividade de organização documental no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS

O roteiro das ações dos pesquisadores da área da História da Educação, envolvidos com os acervos ou arquivos escolares ou da educação, iniciaram ou iniciam quase sempre de um interesse

relacionado com o levantamento de fontes para uma determinada pesquisa historiográfica nesses espaços. As primeiras investidas acabaram por diagnosticar condições precárias da documentação e isso motivou a proposição de ações para a preservação dos acervos (VIDAL, 2017). O processo de organização da documentação histórica do Colégio de Aplicação da UFS também seguiu esse percurso. Assim, antes mesmo da criação do Cemdap, as ações preservacionistas estiveram relacionadas com o projeto “Constituição de acervo documental do Colégio de Aplicação. Organização de documentação escolar permanente (Histórica)” que buscou produzir compreensões a respeito da história da instituição e/ou dos seus agentes educativos. Nesse primeiro momento, foi realizada a identificação e levantamento de parte da documentação histórica e o acondicionamento dos documentos em pacotilhas e a inserção dos dados em uma lista descritiva a respeito do conteúdo de cada pacotilha. Com a criação do Cemdap, e o desenvolvimento de novos projetos integrados, as pacotilhas organizadas foram acondicionadas em armários e caixas, como apresentados na figura a seguir:

Figura 1: Caixas e pacotilhas do Cemdap.



Fonte: Vieira (2023).

Os documentos históricos salvaguardados no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS podem ser classificados em cinco gêneros: documentação textual, documentos iconográficos, material bibliográfico, objetos tridimensionais e documentação audiovisual. A figura a seguir apresenta um infográfico que ilustra esses gêneros da documentação do Cemdap.

Figura 2: Gêneros da documentação do acervo do CEMDAP



Fonte: Vieira (2023).

A maior parte da documentação é constituída pela documentação textual, representada pelos documentos manuscritos, datilografados, digitados e impressos. Observando o levantamento do acervo feito por Cabral (2023), a documentação textual engloba provas, cadernetas, certidão de nascimento, atestados, boletins, declarações, dossiês, atas e os ofícios. Para descrever e catalogar essa documentação foi construído um inventário denominado *Inventário⁴ do Acervo Permanente do Colégio de Aplicação*. Tal instrumento “[...] expressa a classificação dos documentos e as suas séries documentais de acordo com a sua função” (CABRAL, 2023, p. 121). O inventário⁵ dos documentos do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS foi elaborado por Anne Emilie Souza de Almeida Cabral, como parte dos resultados de sua tese de doutorado, intitulada *Organização do arquivo escolar do Colégio de Aplicação da UFS: preservação do patrimônio histórico educacional e potencialidades para a escrita da História da Educação*, defendida em 2023. A autora classificou os documentos textuais nas seguintes funções: Administração; Ensino-Aprendizagem; Pedagógico-Científica e Pedagógico Cultural. Todas

⁴ Inventário da documentação permanente (histórica) do Colégio de Aplicação disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/17597/3/ANNE_EMILIE_SOUZA_ALMEIDA_CABRAL-Inventario.pdf Acesso em 31.5.2023.

⁵ Inventário da documentação permanente (histórica) do Colégio de Aplicação disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/17597/3/ANNE_EMILIE_SOUZA_ALMEIDA_CABRAL-Inventario.pdf Acesso em 31.5.2023.

as funções têm subfunções nas quais são delineadas as atividades desenvolvidas em cada uma delas. Catalogados dessa forma, os documentos textuais são acessados com mais rapidez pelos pesquisadores e, além disso, seu conteúdo – descrito no inventário – possibilita olhares para novas pesquisas na área da História da Educação (CABRAL, 2023).

A documentação presente no Cemdap, em especial os dossiês dos estudantes, está em processo de digitalização, que “[...] consiste em transferir um documento de seu suporte original para a forma de uma imagem digital [...]” (CAVALCANTI, 2017, p. 179). A digitalização é considerada uma técnica atual de preservação, uma vez que legislações mais antigas determinavam que os documentos fossem registrados em suporte de papel, microfilmagem e *CD ROOM* (CABRAL, 2023). O equipamento utilizado no processo de digitalização da documentação do Cemdap é o *FUJITSU Image Scanner ScanSnap SV600*⁶, cuja função está em capturar, por meio de um sensor, as informações do documento físico (fotos, ilustrações e textos), permitindo que tal documento seja convertido para o formato digital. Como ilustrado na figura 3, o documento é posicionado no *scanner*, de forma que uma luz o ilumine; logo após “[...] um sensor capta a luz refletida [...] formando assim uma imagem digital”. (ALECRIM, 2004).⁷

Figura 3: Processo de digitalização dos documentos do CEMDAP



Fonte: Vieira (2023).

⁶ O *scanner* utilizado no Cemdap foi adquirido com recurso do CNPq, por meio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021. Processo: 407717/2021-8.

⁷ Os detalhes técnicos sobre digitalização foram retirados do *site* Infowester. Disponível em: <https://www.infowester.com/scanners.php>. Acesso em: 10 abr. 2023.

O processo de digitalização do documento físico torna-se uma prática preservacionista, uma vez que a documentação pode ser perdida, ou até mesmo tenha a legibilidade comprometida devido ao desgaste do papel. A digitalização também possibilita que mais pessoas tenham acesso àquela documentação, já que, estando na tela do computador, o arquivo pode ser compartilhado com outros pesquisadores na *internet*. Nesse caso, digitalizar não tira a importância do documento físico, mas garante que ele não sofra danos pelo mau manuseio e demais reações químicas que afetam o ambiente e a estrutura do papel.

Didática do patrimônio histórico educacional no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS

O pesquisador espanhol Pablo Álvarez Dominguez (2018) ressalta a importância que se tem dado à pesquisa e à utilização do patrimônio educativo em atividades pedagógicas na Espanha, resultando disso o surgimento de uma linha de pesquisa relacionada com a temática centrada no patrimônio e sua introdução “[...] como conteúdo específico para a formação de futuros profissionais da educação. Desta forma, nas Faculdades Espanholas de Educação, está a ser desenvolvida uma variada oferta curricular relacionada com esta disciplina” (DOMÍNGUEZ, 2018, p. 304). Algo que o autor destaca como uma “Didáctica del Patrimonio Educativo” utilizada com a finalidade de “[...] sensibilizar a la ciudadanía en la necesidad de estudiar y recuperar el patrimonio educativo” (DOMÍNGUEZ, 2018, p. 296). Vidal (2017) também destaca a importância do “[...] papel educativo do patrimônio material e imaterial” da escola ou da educação (p. 250). No mesmo sentido, Escolano (2020) também discute o valor do patrimônio educativo como “um elemento cultural, com fortes valências formativas” (p. 3).

Dentro desta perspectiva, além das práticas de preservação documental, o Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – CEMDAP proporciona atividades educativas tanto para estudantes do próprio colégio quanto para estudantes da graduação da Universidade Federal de Sergipe. As atividades envolvem o conhecimento de aspectos da cultura educacional brasileira e da educação patrimonial a partir da amostra dos diferentes gêneros documentais existentes no acervo. Durante as visitas dos estudantes são apresentados a eles diferentes gêneros de documentos do acervo, sejam eles textuais, iconográficos, tridimensionais, bibliográficos ou audiovisuais, como também são instigados a

compreenderem os significados das informações registradas nos documentos e o seu valor para a compreensão da história institucional e da cultura educacional como um todo.

A figura 4, por exemplo, trata-se de um registro de uma típica visita realizada com estudantes da Educação Básica do Colégio de Aplicação da UFS, especificamente do 6º ano do ensino fundamental e também por estudantes de cursos de graduação. Essas visitas são agendadas pelos professores e seus estagiários ou bolsistas envolvidos nos Programas Institucionais de Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), como parte dos projetos de ensino dos respectivos programas ou plano de estágio. As visitas pedagógicas envolvem as disciplinas de todas as áreas o que demonstra o caráter interdisciplinar do centro de pesquisa e memória, uma vez que a documentação pode ser trabalhada em várias áreas do conhecimento. As atividades desenvolvidas têm como intuito despertar nos estudantes noções de memória, educação patrimonial e o conhecimento a respeito da história do Colégio e da própria Universidade.

Figura 4: Apresentando o Cemdap aos estudantes do 6º ano do Colégio de Aplicação da UFS.



Fonte: Vieira (2023).

Na sequência a figura 5, ilustra um registro de visitas de estudantes da graduação, com o objetivo de apresentar o acervo e despertar nos estudantes novos olhares para a compreensão da cultura educacional e mesmo a identificação de potencialidades de fontes para a realização de pesquisas.

Figura 5: Apresentando o Cemdap aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (2023)



Fonte: Vieira (2023).

A pesquisa e a escrita da história da educação

Pesquisadores ressaltam o perigo da incompletude do trabalho de organização documental, no âmbito da história da educação, caso não se efetive a problematização e investigação histórica. Neste sentido, o pesquisador italiano Roberto Sani (2019) destaca a importância ou centralidade da abordagem historiográfica no desenvolvimento da linha de pesquisa do patrimônio histórico educativo, no âmbito da história da educação. Portanto, dentro da perspectiva de valorização da documentação escolar como patrimônio educacional, a equipe do Cemdap tem desenvolvido a realização de pesquisas (quadro 1), em sua grande parte, resultantes da atuação de pesquisadores e estudantes membros do Grupo de Pesquisa em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS), vinculados ou egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS (PPGED/UFS), além de graduandos em iniciação científica.

A preservação do acervo do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS também possibilita a salvaguarda de potenciais fontes para o desenvolvimento de pesquisas. A esse respeito, uma busca de trabalhos acadêmicos revelou seis dissertações e três teses defendidas no âmbito da linha de pesquisa História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, as quais utilizaram como fonte a documentação salvaguardada no Cemdap. O quadro a seguir apresenta informações básicas destes trabalhos acadêmicos levantados.

Quadro 1: Teses e dissertações desenvolvidas com a documentação do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS – CEMDAP

Nº	Título do trabalho	Autor	Tipo	Instituição	Ano
1	Entre fatos e relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991)	Ane Rose de Jesus Santos Maciel	Dissertação	UFS	2016
2	"Flagrando a vida": trajetória de Lígia Pina – professora, literata e acadêmica (1925-2014)	José Genivaldo Martires	Dissertação	UFS	2016
3	Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996)	Mariza Alves Guimarães	Dissertação	UFS	2016
4	Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968)	Joelza de Oliveira Santos	Dissertação	UFS	2019
5	Ecos de um Brasil francófono: a língua francesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1960 – 2013)	Ricardo Costa dos Santos	Tese	UFS	2020
6	Cartografia Estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981)	Sayonara do Espírito Santo Almeida	Tese	UFS	2021
7	Educação, ensino e literatura: a trajetória da professora Maria da Conceição Ouro Reis no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1973-1991)	Alfredo Bezerra dos Santos	Dissertação	UFS	2022
8	Organização do arquivo escolar do Colégio de Aplicação da UFS: preservação do patrimônio histórico educacional e potencialidades para a escrita da História da Educação	Anne Emilie Souza De Almeida Cabral	Tese	UFS	2023
9	Preservação, sentidos e usos da memória e história. O patrimônio histórico-escolar em cena no Colégio de Aplicação da UFS (2000-2022)	Paulo Mateus Silva Vieira	Dissertação	UFS	2023

Fonte: Conceição (2022) e Vieira (2023).

Em relação aos trabalhos apresentados no quadro 1, os três primeiros, defendidos em 2016, utilizaram as fontes do Cemdap ainda em seu processo inicial de criação, com a “[...]”

documentação já captada e organizada em ações de projetos” (CONCEIÇÃO, 2022, p. 152). O primeiro deles foi a dissertação defendida em 2016, por Ane Rose de Jesus Santos Maciel, sob o título “Entre fatos e relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991)”. Entre os documentos levantados por essa pesquisadora, encontram-se: atas, atestado, correspondências, declaração, livros de registros, ofícios, procuração, regimentos, relatórios, solicitações, além de relações de provas, livros, corpo docente e materiais. Outro pesquisador, cujo trabalho também se encontra no quadro 1e que utilizou as fontes do Cemdap, foi José Genivaldo Martires, com sua dissertação defendida em 2016 e intitulada “‘Flagrando a vida’: trajetória de Lígia Pina – professora, literata e acadêmica (1925-2014)”. Esse autor deixou evidente em sua escrita que o Cemdap ainda estava em sua fase inicial de organização e como esse centro auxiliou em sua pesquisa (MARTIRES, 2016).

O terceiro e último trabalho dessa primeira etapa, cuja defesa deu-se em 2016, quando o Cemdap estava ganhando forma, foi a dissertação intitulada “Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996)”, de Mariza Alves Guimarães (GUIMARÃES, 2016). A pesquisadora utilizou alguns documentos já organizados no Cemdap como fontes na escrita de sua dissertação, dentre eles destacam-se: relatórios, livro de atas, fotografias.

Em 2019, com a organização do Cemdap já em avançado desenvolvimento, outra pesquisa foi elaborada, desta vez a dissertação de Joelza de Oliveira Santos, intitulada “Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968)”. A autora priorizou a utilização em sua pesquisa de fontes orais do acervo do *Banco de Histórias do Colégio de Aplicação da UFS. Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores Cemdap* (SANTOS, 2019). Além das entrevistas, Santos (2019) também fez referência a outros documentos, dentre eles: documentos da fundação do Ginásio de Aplicação, histórico do Ginásio, livro de atas, tabela de preços das mensalidades, regimento interno, recibos de mensalidades, caderneta escolar e Caderno de Memórias.

Os trabalhos de higienização, catalogação e organização do acervo do Cemdap continuaram a se estabelecer. Em 2020, Ricardo Costa dos Santos defendeu sua tese, com o

título “Ecos de um Brasil francófono: a língua francesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1960 – 2013)”, cuja “[...] investigação foi realizada, prioritariamente, no Arquivo do Colégio de Aplicação e no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação/Cemdap [...]”. (SANTOS, 2020, p. 32). O autor utilizou como fonte as entrevistas do Banco de Histórias do Colégio de Aplicação da UFS, como também as atas, avaliação de francês, relação do corpo docente e das disciplinas, fotografias, entre outros documentos do acervo do Cemdap.

Em 2021, Sayonara do Espírito Santo Almeida defendeu a tese de doutoramento intitulada “Cartografia Estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981)”. De acordo com essa autora, a escolha do objeto decorreu da potencialidade de fontes preservadas no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS – CEMDAP, o que possibilitou um número significativo de informações a respeito do perfil discente do Colégio (ALMEIDA, 2021). Além disso, Almeida fez uso das entrevistas com ex-alunos e ex-professores presentes no Banco de Histórias (ALMEIDA, 2021).

Alfredo Bezerra dos Santos, em 2022, teve sua dissertação de mestrado aprovada com o título “Educação, ensino e literatura: a trajetória da professora Maria da Conceição Ouro Reis no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1973-1991)”, e, como os três últimos pesquisadores citados anteriormente, Santos (2022) também recorreu às entrevistas do Banco de Histórias, além de documentos preservados no Cemdap e relacionados com a trajetória profissional no Colégio de Aplicação da UFS da professora Maria da Conceição Ouro Reis (SANTOS, 2022).

Defendida em 2023, a tese de Anne Emilie Souza de Almeida Cabral, intitulada “Organização do arquivo escolar do Colégio de Aplicação da UFS: preservação do patrimônio histórico educacional e potencialidades para a escrita da história da educação”. A pesquisa teve como objetivo a organização intelectual da documentação permanente do Colégio de Aplicação da UFS, custodiada no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação. Entre os documentos utilizados estão portarias, relação do corpo docente, regimento interno, histórico do colégio, livro de registros, normas para contratação de professores, ofícios, relatório anual, dossiês de estudantes e documentação audiovisual

(entrevistas do banco de histórias) (CABRAL, 2023).

Também defendida em 2023, a dissertação de Paulo Mateus Silva Vieira, com o título “Preservação, sentidos e usos da memória e história. O patrimônio histórico-escolar em cena no Colégio de Aplicação da UFS (2000-2022)”, objetivou investigar as ações de preservação e/ou difusão da memória institucional e/ou do patrimônio histórico-escolar em colégios de aplicação, tomando como objeto de análise específico o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe e as práticas preservacionistas do Cemdap. O autor utilizou um levantamento dos diferentes gêneros documentais existentes no respectivo centro de memória, bem como das atividades desenvolvidas no mesmo.

Cabral (2023), ao analisar o *Inventário de Acervo Documental Permanente do Colégio de Aplicação da UFS*, constatou os seguintes temas que podem servir como objeto para pesquisas futuras: Discussões em pauta, debates, conflitos, orientações e projetos pedagógicos, orientações da escola; aspectos de trajetórias docente e de gestão; relações com a Universidade ou comunidade externa; funções do Colégio de Aplicação; aspectos relacionados com perfil discente e/ou de estagiário; matrícula, transferência, desistência de discentes; disciplinas ministradas; parcerias entre o Colégio de Aplicação e outras instituições; relação família/escola, escola/aluno; perfil dos professores que atuaram no Colégio de Aplicação, forma de acesso, ano em que iniciaram, ano em que finalizaram o trabalho escolar; história das disciplinas do Colégio de Aplicação no decorrer dos anos em que funciona a instituição escolar; caracterização da cultura material presente no Colégio de Aplicação; a arquitetura escolar do Colégio de Aplicação: o uso dos espaços e as suas transformações; caracterização dos trabalhos dos gestores escolares e a organização da escola; perfil dos alunos do Colégio de Aplicação: formas de acesso, conteúdo dos exames de seleção, alunos classificados, avaliações dos exames; as práticas pedagógicas de estágio no Colégio de Aplicação: atuação, disciplinas, conflitos e parceria de estágio dos licenciados; as atividades e os cursos de extensão para e/no Colégio de Aplicação; os eventos culturais como prática pedagógica do Colégio de Aplicação: identificação das festas, espetáculos e outras ações; a participação dos jogos escolares e extraescolares do Colégio de Aplicação: alunos atletas; professores treinadores e esportes (CABRAL, 2023).

Considerações finais

Procuramos explorar as intersecções entre a preservação documental e a realização de pesquisas e atividades pedagógicas em um centro de memória no espaço escolar, com foco no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap). O Cemdap, criado em 2016, surgiu como resultado de esforços de preservação do acervo documental histórico do Colégio de Aplicação da UFS e é composto por gêneros documentais textuais, audiovisuais, iconográficos, bibliográficos e materiais culturais. A partir desse acervo, compreendido como patrimônio histórico educacional, são conduzidas atividades de preservação documental, pesquisas historiográficas e ações educativas envolvendo estudantes da educação básica, graduação e pós-graduação.

As atividades pedagógicas, ou a “didática do patrimônio educativo” desenvolvidas no Cemdap não se restringem a perspectiva da divulgação de ensino de determinados conteúdos de disciplinas, mas ao conhecimento sobre a própria escola, de seus agentes educativos e a historicidade dos processos educativos e/ou da cultura educacional de uma forma mais ampla. Nesse sentido, a cultura material preservada no Cemdap mostrou-se relevante para esses ensinamentos e questionamentos dos sentidos da cultura escolar de uma forma mais ampla e mesmo a formação da consciência histórica.

Além disso, o Cemdap coloca-se com o potencial fomentador do desenvolvimento de pesquisas, preservando documentação a serem selecionadas como fonte para a compreensão de questões relacionadas com a constituição do modelo “colégio de aplicação”, suas finalidades e funções sociais exercidas, a trajetória de professores/ras, as práticas educativas que tiveram lugar nesses espaços educativos ligados às universidades. Neste aspecto, a documentação preservada possibilitou a produção de fontes para dissertações e teses, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, na Linha História da Educação e tem permitido a continuação dessas investigações, inclusive em escala local e nacional.

Por fim, o estudo contribui para a área da História da Educação, especialmente na perspectiva do patrimônio histórico educacional, arquivos, acervos e centros de memória da escola ou da educação, ao ressaltar o valor dos gêneros documentais produzidos no contexto da cultura escolar em sua tríade de finalidades, ou seja, a preservação do patrimônio educacional, e material para o desenvolvimento de atividades educativas e de pesquisas e a

continuidade e problematização de processos e práticas de guarda, seleção, catalogação e preservação de acervos escolares ou da educação.

Referências

ALECRIM, Emerson. Scanners. **Infowester**, São Paulo. Publicado em 30 jun. 2003, atualizado em 10 jul. 2004. Disponível em: <https://www.infowester.com/scanners.php>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo. **Cartografia estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981)**. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14876>>. Acesso em: 18 out. 2023.

ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Formas de seleção de ingresso no Colégio de Aplicação da UFS. A busca por um perfil estudantil “ideal” (1969-1981). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 27, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/126267> . Acesso em: 10 out. 2023.

CABRAL, Anne Emílie Souza de Almeida. **Organização do arquivo escolar do Colégio de Aplicação da UFS: preservação do patrimônio histórico e educacional e potencialidades para a escrita da história da educação**. 2023. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17597>>. Acesso em: 18 out. 2023.

CAMARGO, Ana Maria.; GOULART, Silvana. **Centros de memória: uma proposta de definição**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

CAVALCANTI, Marcia Teixeira. Os websites dos centros de documentação e a pesquisa histórica: uso de fontes digitais. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 5, p. 169-190, ago. 2017.

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Ficha do Estabelecimento** (s/d). MEC/DES, Aracaju/SE, 1959. (Pacotilha 23).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Ofício ao diretor do Ensino Secundário** (s/d). Solicitação de verificação prévia para autorização do funcionamento do GA da FCFS, Aracaju/SE, 1959. (Pacotilha 23).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de verificação**, Aracaju/SE, 3 de ago. de 1959. (Pacotilha 23).

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. A preservação do acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS e a produção de pesquisas em História da Educação. In: FERRONATO,

C.; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da.; **Compreensões Historiográficas da Educação Brasileira**. - 1. ed.-- Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. pp. 143 – 159. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/compreensoes-historiograficas-da-educacao-brasileira/>. Acesso em: 18 out. 2023.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. As ações de salvaguarda realizadas resultaram na organização de mais de 200 pacotilhas contendo uma grande variedade de espécies documentais. [Entrevista concedida a Isabela Cristina Salgado] **Arquivoz**. Fev. 2021. Disponível em: Disponível em: <https://www.arquivozmagazine.org/pt/entrevista-comjoaquim-tavares-da-conceicao/>. Acesso em 02 out.2022.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da.; MONTEIRO, Rísia Rodrigues Silva.; MELO, Rafaela Cravo. Produção de documentação oral e preservação da memória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Iberoamericana do Patrimônio HistóricoEducativo**, Campinas (SP), v. 4, nº 2, p. 379 –395, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9668>. Acesso em: 18 out. 2023.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; PAULILO, André Luiz. Veredas do Patrimônio Histórico Educacional: historiografia e memória. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 31, n. 00, p. e023008, 2023. DOI: 10.20396/resgate.v31i00.8670473. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8670473>. Acesso em: 9 out. 2023.

DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez. Mapeo de la museología de la Educación en España: Aproximación al estado de la cuestión. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre v. 22 n. 55, p. 293-313, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/75395>

ESCOLANO, Augustin. Arqueologia y rituales de la escuela. In. MOGARRO, Maria João (org.). **Educação e Patrimônio Cultural: Escolas, Objetos e Práticas**. Lisboa: Edições Colibri, 2015, p. 45-60.

ESCOLANO, Augustin. Invitación a repensar la cultura material de la escuela. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 6, n. 00, p. e020023, 2020. DOI: 10.20888/ridpher.v6i00.14819. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/14819>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FRANÇA, Ronald. **Cultura escolar e as representações sobre a América Latina no Colégio de Aplicação da UFSC**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95679>. Acesso em: 18 out. 2023

FRANÇA, Ronald. Memória e arquivos escolares: A organização do acervo escolar do Colégio de Aplicação da UFSC. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino et al (org.). **História**,

memória e práticas escolares. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014, pp. 78 – 97.

GUIMARÃES, Mariza Alves. **Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996).** 2016. 158 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4809>. Acesso em: 18 out. 2023.

MACIEL, Ane Rose de Jesus Santos. **Entre fatos e relatos:** as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991). 2016. 180 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4754>. Acesso em: 18 out. 2023.

MARTIRES, José Genivaldo. **“Flagrando a vida”:** trajetória de Lígia Pina – professora, literata e acadêmica (1925-2014). 2016. 139 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4775>. Acesso em: 18 out. 2023.

MELO, Rafaela Cravo de.; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. O perfil estudantil do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968). Uma investigação de fontes seriais do arquivo escolar. **Boletim Historiar**, vol. 08, n. 04. Out./Dez. 2021, p. 69-92. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/16980/12431>. Acesso em: 18 out. 2023.

MOLINA, Letícia Gorri.; ARAKI, Cláudia. Centros de memória no ambiente digital: em foco a análise de empresas públicas e privadas. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, nº 1, p. 67-89, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/58726>. Acesso em: 18 out. 2023.

PAULILO, André Luiz. A memória em acervos da educação e da escola. In: PAULILO, André Luiz; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; CAMPELLO, Lorena de Oliveira Souza (org.). **A pesquisa em acervos da escola e da educação.** 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16qQfEIWIx2VSqdFJS5FZOpsBKS6fZUQ/view?usp=sharing>. Acesso em: 18 out. 2023.

PAZIN, Márcia. A importância dos centros de memória para as instituições e para a sociedade. **ITAÚCULTURAL.** 2015, n.p. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/a-importancia-dos-centros-de-memoria-para-as-instituicoes-e-para-a-sociedade>. Acesso em: 19 mai. 2022.

SANI, Roberto. La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 53 - 74, 2019. DOI: 10.5965/1984723820442019053. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820442019053>. Acesso em: 31 jan. 2022.



PPGEDU



SANTOS, Alfredo Bezerra dos. **Educação, ensino e literatura:** a trajetória da professora Maria da Conceição Ouro Reis no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1973-1991). 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16900>. Acesso em: 18 out. 2023.

SANTOS, Joelza de Oliveira. **Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968).** 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12676>. Acesso em: 18 out. 2023.

SANTOS, Ricardo Costa dos. **Ecos de um Brasil francófono:** a língua francesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1960-2013). 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14900>. Acesso em: 18 out. 2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. Preservação do Patrimônio Histórico-Escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, nº 26, jan./jun. 2013. p. 199 – 221. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013199>. Acesso em: 18 out. 2023.

VIDAL, Diana. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251 - 272, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017251> . Acesso em: 31 jan. 2022.

VIEIRA, Paulo Mateus Silva. **Preservação, sentidos e usos da memória e história. O patrimônio histórico-escolar em cena no Colégio de Aplicação da UFS (2000-2022).** 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18313>. Acesso em: 18 out. 2023.

Submissão em: 01/11/2023

Aceito em: 28/02/2024

Citações e referências
Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS



O ENSINO DE CIÊNCIAS: investigando práticas em uma perspectiva histórica a partir de objetos e relatos de memória – 1974/2012

Reginaldo Alberto Meloni¹
Ana Paula Eloi²

Resumo: A cultura material escolar participa do processo de ensino-aprendizagem, porém ainda não são comuns investigações que analisam as práticas escolares usando os artefatos como fontes de pesquisa. Quando os investigadores se propõem a estudar as práticas escolares são escassos os registros então, em diversas situações, só é possível localizar vestígios dessas práticas em objetos de ensino que, em muitas situações, ficam esquecidos nos armários e nos porões das escolas. As informações das práticas escolares têm se perdido com o passar do tempo e esse é um motivo da urgência de se ampliar as fontes de pesquisa sobre esse tema. O objetivo deste trabalho é verificar as práticas do ensino de ciências para crianças da Escola Estadual Raul Saddi, localizada no município de Diadema/SP, no período de 1974-2012, usando a cultura material escolar, os relatos de memória e os diários de classe como fontes de pesquisa. O trabalho foi desenvolvido em duas etapas: a primeira foi a caracterização do acervo histórico dos objetos de ensino de ciências da escola e a escolha dos artefatos mais significativos para aquela comunidade; a segunda foi a análise direta dos objetos e a realização de entrevistas para compor as análises. A investigação mostrou que uma arcada dentária e um torso bissexual foram os objetos mais citados pelos sujeitos investigados na pesquisa. As marcas de uso dos materiais e as entrevistas mostraram as disputas pela significação dos objetos e do currículo de ciências, especialmente quando se tratava do ensino das características do corpo humano.

Palavras-chave: Cultura material. Formação de acervo. Ensino de ciências.

SCIENCE TEACHING: INVESTIGATING PRACTICES IN A HISTORICAL PERSPECTIVE FROM OBJECTS AND MEMORY REPORTS – 1974/2012

Abstract: School material culture participates in the teaching-learning process, but investigations that analyse school practices using artefacts as research sources are not common. When researchers study school practices, records are scarce, so in many situations it is only possible to locate traces of these practices in teaching objects forgotten in school closets and basements. Information on school practices has been lost over time and this is one reason for the urgency of expanding research sources on this topic. The objective of this work is to verify the practices of teaching science at the Raul Saddi State School, located in the city of Diadema/SP, in the period 1974-2012, using school material culture, memory reports and class diaries as sources. The work was developed in two stages: the first was the characterization of the school's historical collection of science teaching objects and the choice of the most significant artefacts for that community; the second was the direct analysis of the objects and carrying out interviews to compose the analyses. The investigation showed that a dental arch and a bisexual torso were the objects most mentioned by the subjects investigated in the research. The marks of use of the materials and the interviews showed the disputes over the meaning of objects and the science curriculum, especially when it came to teaching the characteristics of the human body.

Keywords: Material culture. Collection formation. Science teaching.

¹ Professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Grupo de Pesquisa em História da Educação em Ciências, Unifesp/campus Diadema. E-mail: meloni@unifesp.br.

² Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Paulo (2022). Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (2015). Grupo de Pesquisa em História da Educação em Ciências, Unifesp/campus Diadema. E-mail: a.eloi@unifesp.br.

ENSEÑANZA DE CIENCIAS: PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EN UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA A PARTIR DE OBJETOS Y REPORTES DE MEMORIA – 1974/2012

Resumen: La cultura material escolar participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero aún no son comunes las investigaciones que analizan las prácticas escolares utilizando artefactos como fuentes de investigación. Cuando los investigadores se proponen estudiar las prácticas escolares, los registros son escasos, por lo que en muchas situaciones sólo es posible localizar rastros de estas prácticas en objetos didácticos olvidados en los armarios y sótanos de las escuelas. La información sobre las prácticas escolares se ha perdido con el tiempo y esta es una de las razones de la urgencia de ampliar las fuentes de investigación sobre este tema. El objetivo de este trabajo es verificar las prácticas de enseñanza de ciencias a niños en la Escuela Estadual Raúl Saddi, ubicada en la ciudad de Diadema/SP, en el período 1974-2012, utilizando como investigación la cultura material escolar, los informes de memoria y los diarios de clase. El trabajo se desarrolló en dos etapas: la primera fue la caracterización de la colección histórica de objetos de enseñanza de ciencias de la escuela y la elección de los artefactos más significativos para la comunidad; el segundo fue el análisis directo de los objetos y la realización de entrevistas para componer el análisis. La investigación demostró que una arcada dental y un torso bisexual fueron los objetos más mencionados por los sujetos investigados en la investigación. Las marcas de uso de los materiales y las entrevistas evidenciaron las disputas sobre el significado de los objetos y el currículo científico, especialmente cuando se trata de enseñar las características del cuerpo humano.

Palavras-clave: Cultura material. Formación de colecciones. Enseñanza de las ciencias.

Introdução

A cultura material escolar compreende todos os materiais que pertencem à escola e pode ser dividida em elementos fixos (por exemplo, a arquitetura da escola) e elementos móveis (mobiliário escolar, os materiais escolares, os recursos didáticos, as fotografias, os instrumentos de laboratório, os brinquedos, os instrumentos musicais, entre outros) (FUNARI; ZARANKIN, 2005).

A materialidade da escola é o resultado de um processo dinâmico. A instituição escolar adquire os objetos ao longo do tempo por meio de compras, doações e, muitas vezes, pela produção dos professores em suas práticas cotidianas, mas há também o consumo dos materiais pelos usos ou pelas perdas. Assim, ao longo do tempo, a materialidade da escola vai se transformando.

As pesquisas que buscam entender as práticas escolares usando a cultura material da escola como fonte ainda não são comuns. Existem algumas investigações realizadas a partir dos cadernos escolares (CORDOVA, 2016; GIUSTI; GODOI; COSTA, 2020), outras que analisam as fotografias (BENCOSTTA, 2011; GARNICA, 2010) e ainda outras que se

apoiam nos livros didáticos (MUNAKATA, 2016), mas em todos esses casos foram usados documentos escritos como fontes de pesquisa. Há trabalhos que procuram relacionar os objetos de educação em ciências com as práticas pedagógicas. Meloni e Alcântara (2019), por exemplo, analisaram o acervo da Escola Normal Caetano de Campos de São Paulo para fazer uma aproximação com as práticas pedagógicas para a disciplina de Química, mas, também nesse caso, a fonte de pesquisa foi o inventário da escola, ou seja, o documento escrito.

Neste trabalho, os objetos de educação em ciências foram usados como uma das fontes para a investigação das práticas escolares. A partir dos objetos e das entrevistas com os sujeitos que vivenciaram processos educativos relacionados aos materiais escolhidos, foram analisadas as características de alguns dos temas trabalhados e os processos de apropriação no contexto específico de uma escola do município de Diadema, SP.

Fundamentação teórica e metodológica

O presente trabalho é caracterizado como uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa e foi desenvolvido em duas fases: na primeira foi constituída uma fonte de pesquisa a partir dos objetos de educação em ciências; na segunda foi realizada a coleta de relatos de memória sobre as práticas escolares, especialmente as desenvolvidas com os objetos selecionados para essa investigação.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Raul Saddi, localizada no município de Diadema – SP. Na atualidade a instituição desenvolve o Ensino Fundamental I, mas, no passado, a escola oferecia a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Fundamental II. A instituição escolar foi fundada no início da década de sessenta por meio do Decreto 41.106, de 30 de novembro de 1962 (SÃO PAULO, 1962).

A delimitação temporal da pesquisa é o período de 1974 à 2012. O marco inicial justifica-se pela expansão do ensino em Diadema, uma vez que no ano de 1974 algumas unidades escolares do município foram ampliadas e, entre outras instituições, a GESC Jardim Luso (EXPANSÃO [...], 1975, p. 5) que mais tarde se tornaria a Escola Estadual Raul Saddi, foi contemplada nesse processo. O marco final foi escolhido em função dos relatos de memórias, já que as entrevistadas viveram as experiências escolares nesta instituição de ensino no período analisado seja como estudantes, professoras, coordenadoras ou diretora.

A memória pode ser um instrumento relevante para entender o passado. De acordo com Le Goff (1996, p. 423):

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Nesta investigação buscou-se fomentar uma conexão entre os objetos de ensino de ciências e as memórias trazidas pelos sujeitos. Em um primeiro momento não foram feitas quaisquer distinções entre os objetos do acervo que foi constituído na primeira fase da investigação, mas, em função das repetidas citações de dois objetos específicos pelos entrevistados(as), percebeu-se a importância desses materiais nas vivências dos sujeitos.

A análise considerou que a memória “faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios” (CHANGEUX apud LE GOFF, 1996, p. 424). Assim, não se tratou de identificar apenas as formas de uso, mas entender como os objetos constituíram a formação dos sujeitos. Nesse sentido, essa investigação procurou contribuir para a compreensão das características da formação oferecida por essa instituição de ensino, particularmente de alguns dos processos educativos do ensino de ciências, uma vez que, apoiado em Escolano Benito (2017, p. 185) considera-se que a memória “é um componente estruturador de toda a cultura da escola, e esta, por sua vez, da construção da subjetividade” que compõe a identidade dos grupos sociais.

Embora a memória possa ser difusa implicando na variação dos sentidos de acordo com as perspectivas dos sujeitos e das disputas “das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (LE GOFF, 1996, p. 426), há certos “conteúdos da memória” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 186) que emergem das vivências escolares, como os espaços, os tempos e a materialidade da escola.

De acordo com Escolano Benito (2017, p. 199) “as materialidades escolares são mediações-vestígio, que circularam no pequeno universo da instituição educativa, em que transcorreu a vida dos sujeitos, durante anos decisivos para a conformação da personalidade” e que, portanto, podem oferecer indícios das práticas pedagógicas e dos processos formativos que vigoraram em um determinado espaço/tempo.

Na escola são realizadas atividades-meio, relacionadas à gestão dos recursos humanos, monetários e de patrimônio (BARLETTA, 2005), e atividades-fim, que transformam as propostas curriculares em práticas pedagógicas. Desta forma, as documentações referentes às atividades-fim podem se transformar em fontes para a investigação da cultura escolar (BARLETTA, 2005). Os acervos escolares são constituídos por uma materialidade muito rica e diversa composta por documentos escritos, fotografias, objetos de ensino, materiais escolares, entre outros artefatos e grande parte dessa materialidade oferece indícios das ações realizadas por professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar.

Os arquivos bibliográficos e museológicos contribuem para a constituição de fontes documentais, pois trazem informações preciosas e particularidades do cotidiano escolar do tempo passado e presente que possibilitam o registro do curso da instituição escolar (MOGARRO, 2005). Estes artefatos indicam os temas que são lecionados em sala de aula e auxiliam na compreensão das práticas realizadas na instituição escolar.

Pesquisas no campo da cultura material escolar têm colocado em debate os sentidos da ligação existente entre objetos, indivíduos e o dia a dia na escola. O trato com os objetos da escola tem requerido um olhar cauteloso para o valor desse patrimônio (SOUZA, 2013). Essa materialidade carrega sinais que moldaram as ações e oferece indícios de como a comunidade escolar lida com a riqueza material da escola (VIDAL, 2004). A partir desses objetos é possível ter a dimensão dos conteúdos abordados e das práticas realizadas na sala de aula. Assim, analisar os usos dos objetos em determinados tempos e espaços pode contribuir para a compreensão do fazer do educador.

A pesquisa do patrimônio cultural educativo leva em conta a história das instituições na qual se incluem a materialidade e o cenário em que foram usados. Em geral as pesquisas em cultura material escolar envolvem, além dos métodos de análise da materialidade, as ações para a conservação dos documentos como os procedimentos para “inventariar, catalogar, digitalizar e gerenciar toda essa materialidade” (MOGARRO *et al.*, 2010).

A existência de um documento não o faz ser uma fonte, é necessário que este passe por um tratamento para ser considerado como tal (TOLEDO; GIMENEZ, 2012, p. 119). Sendo assim, nesta investigação, antes da coleta dos relatos de memória, foi constituída a fonte com os objetos de ensino de ciências da E.E. Raul Saddi a partir de ações de

conservação direta, tais como: seleção, limpeza, identificação e classificação.

A seleção dos entrevistados foi norteadada com base no lugar que o sujeito ocupava no grupo (ALBERTI, 2013). Foram entrevistadas sete pessoas, entre as quais, ex-professoras, ex-coordenadoras, ex-diretora e ex-alunas da instituição. Buscou-se entrevistar ex-professoras e ex-alunas que vivenciaram as experiências com os objetos.

O acervo da Escola Estadual Raul Saddi

A organização do acervo/fonte de pesquisa demandou algumas ações importantes: levantamento de todos os artefatos relacionados à disciplina de ciências, análise do estado de conservação dos objetos, separação dos objetos de interesse, organização dos artefatos e armazenamento dos objetos. Foram selecionados 252 objetos e classificados em 4 categorias: vidrarias para laboratório de ciências, instrumentos de medidas e de meio de cultura, modelos anatômicos e material de apoio pedagógico.

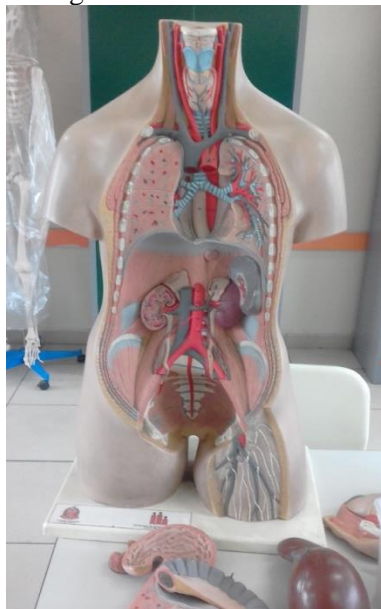
Na categoria vidrarias de laboratório foram catalogados 204 objetos, sendo eles: tubos de ensaio (181), pipetas (13), funis (5), béqueres (3) e provetas de vidro (2). Entre os instrumentos de medida e de meios de cultura estão as balanças (7), as placas de Petri (6) e as provetas de plástico (4). Há dois modelos anatômicos que representam a arcada dentária (1) (Figura 1) e o torso bissexual (1) (Figura 2) e, por fim, há lentes divergentes (2) e 25 banners com temáticas de ciências que foram classificados como materiais de apoio pedagógico.

Figura 1: Arcada dentária



Fonte: arquivo da autora

Figura 2: Torso Bissexual



Fonte: arquivo da autora

Resultados e discussão

De uma forma geral, os objetos estão em bom estado de conservação. As vidrarias estão praticamente intactas e existem algumas placas de Petri ainda nas embalagens, o que sugere que o uso não foi muito intenso. Os banners e os instrumentos de medida também estão bem conservados.

Nos modelos anatômicos – a arcada dentária e o torso bissexual - as marcas de uso são mais evidentes. Há marcas de caneta vermelha, de lápis e a cor de alguns desses objetos se encontra desbotada. Esses dados indicam que esses objetos foram usados com mais frequência nas práticas pedagógicas, o que de fato se confirmou quando foram colhidos os relatos de memória nas entrevistas. Por isso, os modelos anatômicos foram escolhidos como objetos de pesquisa para a análise das práticas pedagógicas.

A investigação das práticas pedagógicas contou, além das informações obtidas diretamente dos artefatos e com os relatos de memória, com as informações obtidas de 51 diários de classe da instituição do período de 2009-2011 das turmas do Ensino Fundamental I. Foram analisados 19 diários de 1ª à 4ª série do ano de 2009, 18 diários correspondentes do 1º ao 5º do ano de 2010 e 14 diários do 1º ao 4º ano de 2011.

As análises demonstraram que a arcada dentária (Figura 1) foi usada para desenvolver o

tema da saúde bucal. O relato da entrevistada B, que lecionou na E.E. Raul Saddi nos anos de 1994 a 2018, oferece alguns detalhes da forma como essa temática era trabalhada em sala de aula.

Tá, é nós chamamos lá no posto de saúde tinha... nós chamamos uma dentista, não é? Ela era do posto ali de Diadema. Então, nós... eu tinha uma mãe que trabalhava no posto. Então, naquela época não tinha ninguém que fazia esse trabalho. Aí eu falei: Olha, já que você trabalha no posto será que você não pode vir um dia aqui ensinar as crianças escovarem os dentes, tal. Falar um pouquinho da higiene da limpeza da boca, tal. Então, ela veio e ela fez uma big de uma aula na minha sala e eu achei tão importante que ela acabou é indo para todas as salas. Então, a partir daquela época ela começou a ir em todas as salas. Então, cada se... cada mês eu acho se eu não me engano vinha alguém lá do posto de saúde para fazer um trabalho com as crianças. Então, no começo ainda tinha o flúor que eles davam o copinho. (Informação verbal. Entrevista B, 2022a).

Pela fala da entrevistada percebe-se como a professora mobilizou sujeitos da comunidade, no caso a mãe de um dos estudantes, para contribuir com o desenvolvimento do currículo de ciências. Os saberes sobre a higiene bucal de uma profissional que trabalhava no posto de saúde se somou ao currículo prescrito, abrindo outras possibilidades para a abordagem desse tema. Uma das ações realizadas era a entrega do flúor aos estudantes e a entrevistada informa outros detalhes desse processo:

Não é? Para as crianças. Eles faziam o bochecho e ensinava as crianças a escovarem os dentes. Eles ganhavam a escovinha. Eles ganhavam a pasta de dente. É a gente tinha aquela boca*³ gigantesca que eu vivia ensinando eles a... não é? A usar aquela... os dentes. Como que fazia para escovar os dentes com aquela boca. Essa boca está lá na escola ainda. Eu usei muito essa boca então, como é que fazia pra passar* o fio dental nos dentes, tal. Então, assim e aí o que que acontece a gente começava a explicar para as crianças que a... desde a mastigação, não é? Já é importante a questão da higiene, não é? Então, assim olha o que você come, não é? Alimentação, não é? Que você é quando eu entrei na alimentação, já entrei na questão da higiene bucal porque assim quando você está falando da importância dos alimentos você está falando o que é bom pra... pra os seus dentes e não: Olha, chiclete nem pensar, não é? Bala você não pode ficar chupando bala por aí o tempo todo, não é? Então, assim como que você faz quando você escova os dentes. Quando você come Ó, depois de tantos minutos já começa ficar aquela crostinha no seu dente. Aí comecei já explicando para as crianças, não é? Então, é desde o 1º ano a gente já ia trabalhando com as criançinhas. (Informação verbal. Entrevista B, 2022a).

³O sinal de asterisco indica um gesto que acompanha a fala do entrevistado.

Observa-se pelo relato de memória que a arcada dentária fazia parte da mediação pedagógica e está muito presente nas memórias da professora. As ações realizadas no ambiente escolar, como o ensino do bochecho, a escovação dos dentes, a utilização do fio dental e a entrega de escovas e pastas de dente aos estudantes, estimulavam o hábito do cuidado com a higiene da boca.

O relato sugere que a arcada dentária era usada em muitas explicações como a mastigação e limpeza com o fio dental e a escovação, mas que ele não se reduziu a um aparato pedagógico. Pelo contrário, o objeto é um elemento importante nas memórias da entrevistada indicando que era um artefato central nas finalidades que ela planejava para a formação das crianças. Finalmente, a entrevista sugere que, mesmo de forma indireta, a arcada dentária contribuía para a discussão sobre as características dos alimentos e a importância de consumir alimentos saudáveis para os dentes.

Nos diários de classe há vários registros sobre essas práticas. Por exemplo, no ano de 2009 o diário de uma 4ª série contém o registro “triagem dentista”. Em outra turma da 4ª série do mesmo ano aparece “escovar os dentes e lista de palavras dos produtos que usamos para saúde bucal” (SÃO PAULO, 2009).

No ano de 2010 em um 1º ano os registros mostram “vídeo projeto dentista”. Em um 2º ano: “português: vídeo higiene bucal e escrita do texto informativo sobre higiene bucal”. Em um 3º ano: “higiene bucal e sua importância para a saúde e filme – saúde bucal – debate entendimento”. Em um 4º ano aparece visita da dentista (SÃO PAULO, 2010).

E por fim no ano de 2011 os dados mostram “escovação de dentes, leitura cuidados com os dentes, leitura de reportagem olha só porque os dentes caem e projeto dentista” (SÃO PAULO, 2011).

Os registros nos diários de classe indicam que, além da mobilização de sujeitos da comunidade como a funcionária do posto de saúde e o dentista, a abordagem do tema não se restringia aos conteúdos específicos das ciências. Nos registros podem ser identificadas ações pedagógicas que promoviam a leitura e a produção de textos e a discussão de um filme.

Não foram encontrados registros sobre a arcada dentária nos diários de classe, o que pode indicar que o foco do registro era o conteúdo pedagógico e não a metodologia de ensino. Um dos registros sugere que havia uma integração com a disciplina de língua portuguesa

caracterizando uma ação interdisciplinar e revelando aspectos do processo educativo que não aparecem quando a análise se limita ao currículo prescrito e busca avançar nas práticas efetivamente desenvolvidas na sala de aula.

A entrevistada B também foi aluna da escola nos anos de 1975 a 1979 e cursou de 1ª à 5ª série na instituição. Sobre a temática do corpo e da sexualidade perguntou-se como o assunto era abordado em sala de aula. A ex-aluna argumentou que:

Olha, não era tudo que a gente aprendia. É porque assim tudo muito pudor. Tinha muito pudor em a... tanto assim.. o que que acontece já começa desde pequena, por exemplo, eu estudei em uma classe feminina eram só mulheres então, o primeiro ano eram só meninas. No segundo ano é era meio a meio. No terçei... no segundo não, mintu. No segundo ainda era segunda série feminina tanto é que era assim primeira série feminina, segunda série feminina depois que entrava a terceira série era mista e quando entrava na mista ninguém queria porque já estava acostumada a estudar só com mulheres e tudo aquilo que era trabalhado para a gente, era tudo separado. Então, por exemplo, você ia trabalhar com o corpo só as mulheres. Depois um dia, era só os homens. Então, a gente tinha que sair da sala. É quando tinha alguma coisa e a gente nunca ficava sabendo o que eles aprendiam. E eles nunca ficavam aprenden... sabendo o que a gente aprendia. É com relação ao corpo, só da cabeça, tronco e membros, nada além disso. É muita coisa eu nunca fiquei sabendo porque assim as professoras morriam de vergonha e não explicavam é... pra gente o que a gente realmente precisava aprender então, assim era só o que tinha que aprender mesmo a questão de higiene, alimentação, muita alimentação [riso]. Eu acho que a gente trabalhou muita alimentação, aprender a se alimentar e a questão de higiene com relação a piolho. (Informação verbal. Entrevista B, 2022b).

Segundo a entrevistada existia muito pudor para tratar da temática do corpo. A ex-aluna discorre que o corpo era trabalhado de forma separada para as meninas e para os meninos. As meninas não sabiam o que os meninos aprendiam e vice-versa. O corpo era trabalhado apenas como: cabeça, tronco e membros.

Sobre esse assunto, a entrevistada ainda afirma que:

Lavar a mão e tudo mais. Tomar banho. Agora sim as coisas íntimas, jamais jamais. Nem acho que no quinto ano... eu acho que eu lembro que o... no quinto ano eu tive uma* aula de ciências que eu passei muita vergonha. É então, eu lembro que foi acho que a primeira aula que eu aprendi assim alguma coisa que eu passei vergonha. Fora isso* nós não tivemos assim é aula específica então, assim antigamente era tudo muito restrito. Assim é não se comentava nada. Por exemplo, ah se você... o que era falado para nós: Ah se você beijar, você vai ficar grávida. Olha você não pode ficar perto de um

menino que você fica grávida, se você ficar perto desse menino. Então, isso era falado para a gente. Eu fui aprender muita coisa depois que eu estava no magistério para você ter uma noção. Então, assim eu estava no segundo ano de magistério quando eu descobri algumas coisas que eu falei Jesus amado ninguém me contou isso [riso] ou seja, eu não aprendi muito... até o 8º ano era tudo assim muito* fechadinho. Então, assim na 8ª série eu lembro de alguma coisa assim bem contada assim coisas que assim a professora começava a contar, ela começava a ver todo mundo roxo e já mudava de assunto, sabe? (Informação verbal. Entrevista B, 2022b).

Segundo a ex-aluna a sua professora discutia a questão da higiene básica. Relata também que até a 8ª série a temática era tratada de maneira sucinta e, quando abordada, os estudantes ficavam envergonhados e a professora mudava de assunto.

Sobre a temática do corpo a ex-aluna pontuou ainda que:

E aí que eu acabei [riso] eu acabei ensinando coisa que eu nunca tinha tido oportunidade. Mas assim realmente eu acho que a... na oitava série que eu fui ver alguma coisa então, assim da primeira ao quinto não. Eu lembro de pouquíssima coisa explicada em relação ao corpo é que eu lembre porque assim como eu era muito tímida também eu não queria fazer perguntas e a gente não podia fazer pergunta mesmo. Então, é aluno nunca abria a boca. (Informação verbal. Entrevistada B, 2022b).

A ex-aluna não fez referência ao torso bissexual, o que indica que esse objeto não foi marcante em sua trajetória. O que ficou registrado em suas lembranças sobre o ensino do corpo humano são as questões relativas à higiene que, provavelmente, não eram ministradas a partir do torso bissexual que tem como foco os órgãos internos do corpo humano.

Além disso, a ex-aluna relata que do 1º ao 5º ano pouquíssimos pontos sobre o tema do corpo humano foram tratados. É possível que o tema fosse evitado em função da dificuldade em abordá-lo, mas não se descarta que a entrevistada não tenha fixado certas informações em função da sua declarada timidez, realizando um processo de ressignificação da sua representação do passado, conforme descrito por Le Goff (1996, p. 423).

A entrevistada D foi professora na instituição no período de 1996 a 2018 e a entrevista trouxe elementos de como essa temática acontecia em sua prática. Quando foi perguntada sobre os objetos de ensino de ciências possuírem algum significado para ela ou se esta se recordava de alguma prática pedagógica que tenha desenvolvido, ela relatou o seguinte:

Eu acho esse torso, não é? Assim que foi uma das coisas mais marcantes. Primeiro porque é curiosidade das crianças, não é? Do quinto ano, quando chegou menina, isso era. Tudo bem, amor [falando com outra pessoa]. Isso era fantástico, todo mundo queria pôr a mão, todo mundo queria ver. Todo mundo... é interessante você saber o que rola lá dentro. É diferente você ver o corpinho, mas você não sabe... ainda mais eles que... quando chegou não tinha tanta*tecnologia, é hoje não, hoje eles abrem e mexem, mas naquela época quando... (Informação verbal. Entrevista D, 2021).

A entrevistada relata que o torso bissexual era um objeto que causava grande interesse nos estudantes, pois, segundo ela, todos queriam ver e manusear. A entrevistada considera interessante ter esse conhecimento de como seria o corpo anatomicamente. Visualizar os órgãos por meio deste artefato pode trazer essa compreensão de como o corpo é quanto à sua forma e quanto ao seu funcionamento. Além desses pontos, a entrevistada entrou na questão de como a sexualidade era abordada na escola nesse período. Esse objeto relacionava-se a essa temática porque ele trazia os sistemas reprodutores masculino e feminino.

Nós tivemos muitas situações assim de pré-adolescentes grávidas e até alunos falando de situações sexuais um pouco mais picantes. Então, através desse torso a gente começou a trabalhar essa questão, que preservar também se ensina, não é? Acho que era o nome do projeto era preservar também se ensina, algo voltado para isso. Que a gente trabalhou a questão do uso da camisinha porque a gente pedia a autorização dos pais para a gente trabalhar porque estava muito sabe a flor da pele*. Teve um ano aqui que parecia sabe as meninas vinham... teve... a gente teve uma aluna grávida mesmo e acho que tinha 13 anos e teve outras situações assim que a gente fi... meio picante que a gente ficou meio assustado porque querendo ou não você também é responsável por esse ser que está na sua mão. (Informação verbal. Entrevista D, 2021).

Embora o torso bissexual represente os órgãos internos, a entrevistada relata que esse objeto também era utilizado para trabalhar as questões da sexualidade e da prevenção. Por meio da fala da entrevistada é perceptível a necessidade que tinha em trabalhar a temática em sala de aula. Pelo contexto vivenciado, havia uma demanda para a abordagem do tema. A preocupação é visível quanto a cuidar dos estudantes que estão sob a sua responsabilidade. Nesse caso, conforme já proposto por Escolano Benito (2017, p. 199), o objeto se consolida como um elemento importante na “vida dos sujeitos, durante anos decisivos para a conformação da personalidade”, uma vez que promoveu a discussão sobre a questão da

sexualidade, da prevenção e do funcionamento do corpo humano em sujeitos em fase de descobrimento do próprio corpo.

Observa-se claramente que o passado relatado pela ex-estudante se diferencia do que foi descrito pela ex-professora e há várias hipóteses para discutir essas diferenças. Primeiro a posição dos sujeitos, uma vez que, enquanto a ex-estudante se mantinha constrangida frente ao tema, a ex-professora demonstra domínio das finalidades formativas; segundo que a ex-estudante refere-se às experiências vividas nos anos de 1970 (1975-1979), enquanto que a ex-professora atuou na escola entre 1996, ano da promulgação da LDB/96, e 2018, período no qual houve grandes alterações nas políticas educacionais e profundas discussões sobre as metodologias de ensino de ciências.

O relato sugere que neste período havia maior abertura para trabalhar a temática do corpo humano, pois, segundo a entrevistada, houve inclusive distribuição de preservativos aos estudantes. Além disso, o torso bissexual aparece com muita força no relato da ex-professora indicando que tanto do ponto de vista do conteúdo conceitual (com a abordagem das questões relativas à sexualidade) quanto em relação à metodologia, o objeto foi marcante nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse período.

Nos diários de classe esse tema da sexualidade apareceu de forma bem tímida. Os registros indicam que o corpo humano era abordado a partir dos sistemas incluindo, de forma bem sucinta, o sistema reprodutor. Em um diário da 4ª série (2009)⁴ a temática aparece registrada como: “sistema reprodutor”. Em um diário da 4º ano (2010) o registro traz: “o menino, a menina – órgãos reprodutores” (SÃO PAULO, 2009, 2010). Os diários citados são da mesma professora. Há também um registro em um diário de 2011 de uma turma do 4º ano de outra professora com a seguinte frase: “pelinhos em lugares diferentes” (SÃO PAULO, 2011). Possivelmente a professora estava abordando as questões de desenvolvimento da puberdade.

A professora continua a sua fala dizendo que:

E de repente podia acontecer dentro da sa... dentro da escola porque você tem vários olhares, mas alguns acaba se escapando querendo ou não e a gente queria mostrar para eles o quanto que era importante seu corpo e você

⁴A lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 amplia o Ensino Fundamental para 9 anos, com a matrícula de crianças de 6 anos, e estabelece prazo de implantação pelos sistemas para 2010. Até o ano de 2009 a nomenclatura utilizada era “série”, mas a partir de 2010 passou-se a usar “ano”.

preservar. Também tinha momentos que você... o teu corpo está preparado para receber várias situações, mas é tem hora não é o momento. Com 12 anos o seu corpo não está formado totalmente. Você não está apto a estar... naquela época... agora talvez as meninas já estejam mais, não é? (Informação verbal. Entrevista D, 2021).

Percebe-se a preocupação da professora com todos os alunos. A educadora demonstrou por meio de seu relato que é difícil controlar todas as situações que ocorrem em sala de aula. Perguntou-se à entrevistada como o assunto era visto pelos familiares dos alunos:

Quando a gente falou com a família, eu lembro até a família que foi assim que teve essa questão da gravidez, não é? Eram dois avós que cuidavam da criança e eles ficaram muito apavorados porque foi criada daquela forma. Olha para você ter uma ideia eu já fui criada mais ou menos assim, imagina uns avozinhos lá atrás. Então, era muito restrito essa questão da... tabu, da questão do corpo humano em si e a questão do ato sexual, sabe do toque, do abraço... nossa um negócio muito louco. Até a questão do abraço a gente teve que trabalhar porque não tinha essa proximidade então, a criança estava muito solta e não só ela, as demais também e a gente viu que os pais tinham tabu de falar sobre isso e a gente fez uma reunião grande, não é? Cada professor com muito cuidado, muito tato porque é... (Informação verbal. Entrevista D, 2021).

O relato de memória indica o cuidado que as professoras e a instituição escolar precisavam ter para abordar a temática da sexualidade em função dos conflitos culturais e das diferenças na formação advindas de questões familiares, culturais, religiosas, políticas etc. para tratar esse tema na escola. A professora continua seu relato dizendo que:

Poderia surgir uma situação que o pai virasse para você, mas eu não quero que ensine esse tipo de coisa, mas a gente falou para ele olha se não for a gente que for orientar, que seja o senhor, mas assim e se é o senhor...a gente vai orientar de uma forma científica, de uma forma que eles compreendam e que vá levá-los a praticar, mas sim orientar até que ponto você pode chegar e que o momento não é agora porque principalmente o pessoal de 5º ano, o pessoal de 5º ano está de na época... agora não está na época certa todo mundo está praticamente caminhando na época certa, mas aquela época de retenções, essas coisas. Já começou na época de retenção sabe? De retenções, não é? Então, tinham alunos de 12 anos no 5º ano, tinha aluno de 13 anos no 5º ano, tinha aluno de 15 anos no 5º ano. Então, meu bem você tinha que ter essa... não é? (Informação verbal. Entrevista D, 2021).

A entrevistada relatou uma experiência vivenciada em sala de aula com os alunos sobre a questão do toque com o outro e do abraço. De acordo com o relato, os pais não possuíam o hábito de abraçar seus filhos por uma questão cultural e geralmente os adolescentes tinham medo do próprio corpo. Sobre isso ela disse:

Foi muito bacana porque também muitos pais nunca abraçam o filho naquela época, não é? Não sei agora. Porque agora parece que apesar da... de toda essa tecnologia muitas vezes acho que até afastou mais ainda, não é? Mais assim. Mas naquela época era questão cultural mesmo, é o abraço. A gente trabalhou muito a questão do abraço. A criança abraçava o outro desse jeito*, sabe? Quando você coloca o outro aqui e não coloca de frente. O adolescente tem muito esse hábito de não colocar a pessoa de frente porque eles ficam com medo do próprio corpo, mas é eles mesmos os menores se abraçavam assim*. A gente, não é? abraço é de coração. Geralmente abraçar tem que ser do lado esquerdo porque na verdade o coração...(Informação verbal. Entrevista D, 2021).

Ela em outro trecho ela explica:

Então, você abraça desse jeito. Aí o pessoal não tinha esse hábito e a gente começou a trabalhar essa questão na sala de aula, a questão do abraço porque muitas vezes a criança não é que ela queira ter um ato sexual, mas assim a curiosidade é tanta de saber o corpo do outro que quer tocar* então, só tocar de uma forma meio grossa, meio... então, a gente mostrou para eles que esse abraço mostrava que o corpo do outro é igual o seu então, você não precisava ter essa curiosidade, essa coisa de querer saber antes da hora, não é? Pensa bem. (Informação verbal. Entrevista D, 2021).

A vivência do abraço foi uma prática utilizada pela professora para demonstrar que o corpo do colega era semelhante e que não havia o porquê de ter pressa de tomar conhecimento de algumas questões antes da hora. A pesquisadora perguntou à entrevistada se os alunos tinham alguma resistência em relação a essa experiência:

Tinha, mas assim um tempo a gente vai quebrando. É porque abraça a professora então, dá um abraço na pro, não é? * [riso] Pro você é legal. Aí você começa a ter essa possibilidade maior e eu sou muito bagunceira, não é? Você percebeu [risos]. Eu sou muito aquela professora muito assim*, tem o momento de a gente sentar, falar sério e tem o momento de a gente ter essa proximidade, essa brincadeira e até mesmo para eles entenderem que a gente está ali. Nós somos seres humanos iguaizinhos. (Informação verbal. Entrevista D, 2021).

Sobre o assunto ainda continua sua fala dizendo que:

Então, somos todos iguais vamos dar um abraço sabe e mostrando para eles e aí até a questão do convívio com a família com eles, ficou melhor. Muitos pais chegavam para mim e falavam assim: Professora o que você fez com o meu filho? Fiz nada e eu ficava até meio assim, não é [risos]. Gente que eu sou.. por apesar de ser muito brincalhona o pessoal que muito ri, quando está bravo é outra pessoa. É vira, não é? Ó isso [riso]. Então, muitos deles eram uma peste dentro da sala de aula e de repente com esse aproximar, com esse jeito, dentro de casa mudou, podia até não mudar muito aqui, mas lá dentro de casa mudou. Nossa pro, meu filho está diferente, está mais amigo, mais amável. Você fez o quê? Eu falei eu não fiz nada, só conversei com ele. Eu acho que o máximo que vocês merecem é um pouco de carinho apesar... afinal vocês fazem tanto por ele e ele não sabe reconhecer, sabe? Então, esse tipo de coisa é muito engraçado e a gente fez essa questão da.. do abraço. Teve uma vez que a gente colocou até uma faixa que até está muito na moda na televisão, não sei se você chegou a ver. Você é novinha, não sei [riso]. Que colocava assim é uma... abraça-me e aí eu coloquei nos alunos e eles achavam pô eu não vou colocar isso. Eu falei assim bom você tem o direito de não querer, mas eu acho que seria legal receber um abraço de alguém que você nem sabe que vai te abraçar. Eles falavam... aí vinha assim: Pro, hoje eu recebi 5 abraços no recreio. Aí depois começou... (Informação verbal. Entrevista D, 2021).

Inicialmente de acordo com a fala da entrevistada foi perceptível que alguns alunos possuíam algum tipo de resistência quanto a abraçar um colega. É perceptível o contraste entre o relato sobre o interesse dos estudantes pelo torso bissexual e a atividade do abraço em sala de aula. Enquanto o objeto provoca curiosidade e vontade de manipulação, o abraço em outro corpo é visto com desconfiança ou pudor. No entanto, alguns estudantes ao desenvolverem essa atividade mudaram seus comportamentos dentro de suas casas indicando novamente como o currículo praticado é mais complexo que o currículo prescrito.

Diante desses relatos de memória foi possível perceber que a temática da educação “sexual” não se limitava às questões relativas ao ato sexual, mas tratavam também de temas como o afeto e o toque com os outros seres humanos, como a professora, o colega da classe ou os membros do núcleo familiar.

A entrevistada E foi coordenadora pedagógica da escola entre de 1998 e 2005. A entrevistada também trouxe alguns pontos importantes sobre a utilização do torso bissexual. Perguntou-se como este artefato era utilizado e sua resposta foi a seguinte:

No fundamental I, eu lembro que nós recebemos eu não lembro o nome. Existia um nome determinado que era um busto onde você ia tirando os órgãos, as partes do corpo. Esse eu lembro que era bem utilizado pelos alunos, pelos professores. (Informação verbal. Entrevista E, 2022).

A entrevistada relatou que o torso bissexual era bem utilizado pelos alunos e professores. Isso demonstra que esse objeto foi utilizado em sala de aula reforçando as memórias que descreveram as práticas que visavam trabalhar a temática do corpo. A entrevistada ainda relata que:

Eu lembro... eu lembro assim... eu não sei se esse que você fala que é o torso, mas esse você fala que é sem cabeça. O que nós tínhamos tinha cabeça. Eu lembro do... de professora é ensinando sobre o sistema eu acho que era o digestório e levando para a sala de aula e abrindo junto com os alunos e explicando para eles os órgãos, para que funcionava cada órgão. (Informação verbal. Entrevista E, 2022).

É visível o interesse em ensinar o funcionamento dos sistemas do corpo humano, apresentar aos estudantes o seu funcionamento e explicar como os processos biológicos ocorrem. Ao perguntar à entrevistada sobre a temática da educação sexual na escola e de como era a abordagem desse tema na escola, ela disse que:

É no começo foi assim teve bastante resistência até mesmo porque tinham pais que não concordavam quando se começou... quando se iniciou esse trabalho. Então, no primeiro ano no... teve meio um combinado assim. No primeiro ano você me falava disso de uma forma mais aprofundada. Claro que no primeiro ano você só falava do corpo humano, das diferenças e se aprofundando. Até chegar no caso primeira série na época até chegar a quarta série, que aí a gente fazia o aprofundamento maior até porque tínhamos caso de menina grávida na quarta série. Então, tinha um aprofundamento. Existia uma época, não lembro em que ano. Talvez ano 2000, 2001 que em um dos treinamentos eles entregaram preservativos e queriam que nós entregássemos para as crianças e aí a nossa escola com outras escolas, nos reunimos e nós definimos naquele momento que não iríamos entregar. Até porque nós achamos que precisaria primeiro um trabalho com as crianças, com os alunos. A conscientização para você chegar e entregar um preservativo. Você não pode simplesmente, não é? sem nenhum trabalho entregar algo que no final acaba sendo objeto para ser utilizado. Então, no começo teve um pouco de resistência tanto nossa e tanto dos pais, mas nós fomos fazendo um trabalho bem gradativo e sempre também conforme a necessidade que a gente sentia na sala e nos alunos. (Informação verbal. Entrevista E, 2022).

Novamente o relato realça a contradição entre o ensino dos órgãos internos do corpo humano e o grande interesse pelo torso bissexual e a educação sexual, vista com mais reservas. A abordagem da temática corpo/sexualidade era trabalhada conforme a necessidade existente nos alunos. Então, era observado pelo professor(a) em sala de aula as demandas emergentes e a partir daí os conteúdos começavam a ser trabalhados.

No relato dado pela entrevistada, inicialmente o corpo foi apresentado aos alunos mais jovens de forma mais simples, levando em consideração, o nível de ensino e a necessidade que se tem de abordar o assunto. A partir desses fatores a temática do corpo vai se complexificando gradativamente.

Verifica-se que há outras questões como a resistência dos pais e a preocupação existente com o “ensinar” antes de entregar os preservativos. Diante do relato trazido pela entrevistada foi possível perceber que a instituição escolar admitia a relevância dessa temática e seguia o conhecimento científico, mas que o currículo é um terreno de disputase o que é ensinado na escola não é determinado unicamente pela ciência ou pelas legislações.

Considerações finais

A educação escolar não se reduz ao currículo prescrito. Entre o que propõem os currículos oficiais, o que se planeja no âmbito da escola e o que se pratica nas salas de aula há diferenças muitas vezes substanciais, inclusive nas finalidades formativas. Mesmo quando o professor(a) segue rigorosamente as normas, não há como evitar as demandas que surgem no cotidiano e as disputas promovidas pelas diversas concepções e valores que penetram a vida da escola. Essas contradições só podem ser enfrentadas pelas táticas, improvisos e decisões que estão no campo das práticas realizadas pelos(as) professores(as) nos espaços de suas salas de aulas.

Grande parte dessas ações não é registrada e as que são se perdem pela falta de políticas que visam preservá-las. Junto a esses registros são descartadas experiências importantes que poderiam contribuir para compreensão da escola e de sua cultura em contextos bem específicos. Entre as poucas marcas dessas práticas escolares que sobrevivem estão alguns objetos de ensino (que muitas vezes resistem ao descarte porque foram abandonados nos porões) e as memórias dos agentes que participaram dos processos educativos.

Neste trabalho foram analisados alguns aspectos das aulas de ciências em uma escola da

periferia da cidade de Diadema entre os anos de 1974 e 2012. A opção por uma instituição que não é uma das referências na história da educação brasileira mostrou como pode ser significativo o trabalho, muitas vezes anônimo, realizado nas pequenas e discretas instituições escolares.

O trabalho usou como fontes de investigação os objetos de ensino de ciências, os relatos de memória e os registros nos diários de classe para caracterizar o processo educativo como uma produção cultural. Observou-se que a arcada dentária e o torso bissexual foram marcantes nos relatos de memória e, especialmente o torso bissexual, foram objetos de disputas sobre as finalidades do currículo escolar.

Os relatos demonstraram as diferentes formas de apropriação dos objetos e as diferenças na fixação das memórias, indicando que o currículo é um campo de disputas e que a formação pretendida pela escola é apenas uma entre as várias influências que as crianças e os jovens são submetidos no período de formação de suas personalidades.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

BARLETTA, Jacy Machado. Arquivos ou museus. Qual o lugar dos acervos escolares? **Revista brasileira de história da educação**, n. 10, p. 101-122, jul./dez. 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**, São Paulo, v.30, n.1, p. 397-411, jan/jun. 2011.

BRASIL. LEI 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. LEI 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Alterar%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade.>](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Alterar%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade.>)>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CORDOVA, Tania. Redações, cartas e composições livres: o caderno escolar como objeto da cultura material da escola (LAGES/SC - 1935). **Hist. Educ.(Online)**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 209-226, mai/ago. 2016.

ESCOLANO BENITO, Agustin. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

EXPANSÃO DO ENSINO DE 1974. **Diadema Jornal**, São Paulo, 31 de jan. 1975, p. 5.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Herança educativa e museus: Reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. **Rev. bras. hist. Educ**, Campinas, v. 11, n.1, p.67-92, jan/abr. 2011.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Pro- Posições**, v. 16, n. 1, p. 135-144, jan/abr. 2005.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Analisando Imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35A, abr. 2010.

GIUSTI, Bruna Lima Ramos; GODOI, Anieli Joana de; COSTA, David Antonioda. Cadernos escolares como patrimônio da educação brasileira. **ACERVO – Boletim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 315-333. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996.

MELONI, Reginaldo Alberto; ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Scientific didactic materials and the history of the Natural Science teaching in São Paulo (1880-1901). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e207546, 2019.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação a construção da memória educativa. **Revista brasileira de história da educação**, n. 10, p. 75-99, jul./dez. 2005.

MOGARRO, Maria João. *et al.* Inventário e digitalização do patrimônio museológico da educação – Um projecto de preservação e valorização do patrimônio. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30, p. 153-179, jan./abr. 2010.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre v. 20 n. 50 Set/dez, p. 119-138, 2016.

SÃO PAULO (Estado). DECRETO 41.106 de 30 de novembro de 1962. Dispõe sobre a criação de grupos escolares. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. ano LXXII, n. 264, p. 6, 01 dez. 1962.

SÃO PAULO (Estado). Arquivo da E.E. Raul Saddi. Diários de classe, 2009, 2010, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima. Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 199 – 221, jan./jun. 2013.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de.; GIMENEZ, José Carlos. Educação e Pesquisa Fontes e Documentos. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; LOMBARDI, José Claudinei.; MAGALHAES, Lívia Diana Rocha (orgs.). **A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação, Cultura e Memória**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2012, p. 109-125.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares**. s. l., 2004 (Publicado em CD-ROM).

Entrevistas

Entrevista B [25 de fevereiro de 2022a]. Entrevistadora: Ana Paula Borges Eloi. Diadema, 2022. Os trechos da entrevistada que foram aprovados encontram-se na seguinte dissertação: ELOI, Ana Paula Borges. A disciplina escolar ciências: o caso da escola Raul Saddi (1974-2012). Dissertação (Mestrado em ensino de ciências). Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática, Universidade Federal de São Paulo, 260f, 2022.

Entrevista B [26 de janeiro de 2022b]. Entrevistadora: Ana Paula Borges Eloi. Diadema, 2022. Os trechos da entrevistada que foram aprovados encontram-se na seguinte dissertação: ELOI, Ana Paula Borges. A disciplina escolar ciências: o caso da escola Raul Saddi (1974-2012). Dissertação (Mestrado em ensino de ciências). Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática, Universidade Federal de São Paulo, 260f, 2022.

Entrevista D [23 de novembro de 2021]. Entrevistadora: Ana Paula Borges Eloi. Diadema, 2022. Os trechos da entrevistada que foram aprovados encontram-se na seguinte dissertação: ELOI, Ana Paula Borges. A disciplina escolar ciências: o caso da escola Raul Saddi (1974-2012). Dissertação (Mestrado em ensino de ciências). Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática, Universidade Federal de São Paulo, 260f, 2022.

Entrevista E [17 de fevereiro de 2022]. Entrevistadora: Ana Paula Borges Eloi. Diadema, 2022. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice VI da seguinte dissertação: ELOI, Ana Paula Borges. A disciplina escolar ciências: o caso da escola Raul Saddi (1974-2012). Dissertação (Mestrado em ensino de ciências). Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática, Universidade Federal de São Paulo, 260f, 2022.

Submissão em: 14/12/2023

Aceito em: 16/02/2024

Citações e referências
Conforme normas da:



**O INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (IPEAFRO)
COMO CASA DE MEMÓRIA DECOLONIAL**

Heverton Reis¹
Olívia Neta²

Resumo: O Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro) é uma associação independente sediada no Rio de Janeiro, que tem como foco o ensino, a pesquisa, a cultura e a salvaguarda de um acervo digital. Sua missão é valorizar a história, memória e culturas negras africanas e afro-brasileiras, disseminando saberes dos povos negros para promover o conhecimento sistêmico para além das amarras coloniais. Nesse sentido, o estudo apresentado objetiva analisar o Ipeafro como casa de memória decolonial. Por tal, busca-se responder a seguinte pergunta: como o acervo do Ipeafro, por meio das suas ações, contribui para preservação da memória afro-brasileira? O corpus da pesquisa abrange o material disponível no acervo entre textos, imagens e produção intelectual, destacando a trajetória e legado do Abdias Nascimento no processo de criação do Ipeafro. Como resultado, percebe-se que o Ipeafro busca descolonizar o pensamento e construir uma história que vislumbre as perspectivas e experiências dos negros. Além disso, promove ações de conscientização e formação sociorracial, objetivando combater o racismo e as desigualdades étnico-identitárias, ajudando, no que lhe concerne, para a construção de uma narrativa mais inclusiva sobre a história do negro no Brasil.

Palavras-chave: Acervo digital. Memória. Decolonialidade.

**THE INSTITUTE FOR AFRO-BRAZILIAN RESEARCH AND STUDIES (IPEAFRO)
AS A DECOLONIAL MEMORY HOUSE**

Abstract: The Institute for Afro-Brazilian Research and Studies (Ipeafro) is an independent association based in Rio de Janeiro, which focuses on teaching, research, culture and the safe guarding of a digital collection. Its mission is to value black African and Afro-Brazilian history, memory and cultures, disseminating the knowledge of black peoples in order to promote systemic knowledge beyond colonial ties. In this sense, this study aims to analyze Ipeafro as a decolonial house of memory. It therefore seeks to answer the following question: how does Ipeafro's collection, through its actions, contribute to the preservation of Afro-Brazilian memory? The corpus of the research covers the material available in the collection, including texts, images and intellectual production, highlighting the trajectory and legacy of Abdias Nascimento in the process of creating Ipeafro. The results show that Ipeafro seeks to decolonize thinking and build a history that takes into account the perspectives and experiences of black people. In addition, it promotes awareness-raising and socio-racial training actions aimed at combating racism and ethnic-identity inequalities, helping to build a more inclusive narrative about the history of black people in Brazil.

Keywords: Digital collection. Memory. Decoloniality

¹ Doutorando em Educação (UFRN), na linha de pesquisa de Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos. Tendo como apoio financeiro a CNPQ, bolsa CAPES. Mestre em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA). Licenciado em História (UNEB). Bacharel em Artes (UFBA) E-mail: heverton.reis.022@ufrn.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: olivia.neta@ufrn.br

EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AFROBRASILEÑOS (IPEAFRO) COMO CENTRO DE MEMORIA DECOLONIAL

Resumen: El Instituto de Investigaciones y Estudios Afrobrasileños (Ipeafro) es una asociación independiente con sede en Río de Janeiro, que centra sus actividades en la enseñanza, la investigación, la cultura y la salvaguarda de un fondo digital. Sumisión es valorizar la historia, la memoria y las culturas negras africanas y afrobrasileñas, difundiendo el conocimiento de los pueblos negros para promover un conocimiento sistémico más allá de los vínculos coloniales. En este sentido, este estudio pretende analizar el Ipeafro como una casa decolonial de la memoria. Por lo tanto, busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo contribuye el acervo de Ipeafro, a través de sus acciones, a la preservación de la memoria afrobrasileña? El corpus de la investigación abarca el material disponible en la colección, incluyendo textos, imágenes y producción intelectual, destacando la trayectoria y el legado de Abdias Nascimento en el proceso de creación de Ipeafro. Los resultados muestran que Ipeafro busca descolonizar el pensamiento y construir una historia que tenga en cuenta las perspectivas y experiencias de las personas negras. También promueve actividades de sensibilización y formación socio-racial, con el objetivo de combatir el racismo y las desigualdades étnico-identitarias, ayudando a construir una narrativa más inclusiva sobre la historia de los negros en Brasil.

Palabras clave: Colección digital. Memoria. Decolonialidad

INTRODUÇÃO: O INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (IPEAFRO)

“Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” (NASCIMENTO Apud Itaú Cultura, online, 2016). O conceito de Sankofa é originário da cultura africana Akan (nos territórios de Gana e Costa do Marfim, na África Ocidental), e representa a ideia de que é necessário olhar para o passado para construir o futuro. Faz parte do conjunto de ideogramas chamado *adinkra*, o qual pode ser visto por meio da imagem de um pássaro de pés firmes no chão, que volta a cabeça para trás segurando um ovo com o bico. Sua simbologia quer dizer que o ovo representa o passado. Possibilitando a interpretação que o pássaro voa em direção ao futuro sem esquecer o passado. Isso nos faz refletir sobre a memória histórica e/ou social coletiva como importante ferramenta para a construção de uma sociedade menos desigual. Perspectiva com a qual o acervo, sobretudo digital, do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro), vem contribuindo de forma direta nos últimos anos³.

O Ipeafro promove pesquisa e produção de conhecimento sobre as histórias e as

³ O conceito de Sankofa não se mantém por meio de uma relação apenas simbólica com o Ipeafro, isto é, como espaço que busca guardar memórias, voltando-se para sua ancestralidade e construindo futuros decoloniais, mas também por meio de suas ações concretas, como a publicação da coleção de Livros *Sankofa: matrizes Africanas da Cultura Brasileira* em 4 edições, organizada por Elisa Larkin Nascimento e lançada pela editora Selo Negro entre 2008 e 2009. E o projeto que visa reunir e apresentar os símbolos *adinkra*, que inclui o símbolo Sankofa.

culturas negras. Logo, notamos que princípios, como: a promoção da diversidade étnico-cultural; o respeito e valorização à história e à cultura dos povos negros; a égide aos direitos humanos e as lutas contra a discriminação social, fazem parte de suas ações e projetos. Sendo, portanto, uma importante referência para os estudos afro-brasileiros e a promoção de uma educação antirracista, ao tempo que vem contribuído positivamente para recontar histórias outras sobre os povos negros no país.

Como espaço físico inicia suas atividades ainda em 1981, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelas mãos do intelectual, ativista social, professor, artista e político Abdias Nascimento. Tendo como proposta fundar um setor de estudos e pesquisas e uma biblioteca, a partir do acervo do próprio criador, a respeito de questões negro referenciadas.

Desde a sua fundação vem promovendo congressos, como: 3º Congresso de Cultura Negra das Américas (1982); cursos de extensão, como: conscientização da Cultura Afro-brasileira (1982); pesquisas de campo e produção de revista, como: Afrodiáspora (1983-1987), bem como, promoção de fóruns e palestras, como: Sankofa – Conscientização da Cultura Afro-brasileira (1985-1995). E mais, promoveu o 1.º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas nas escolas públicas (1991), 10 anos antes da promulgação da Lei de nº 10. 639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira da Educação Básica. No âmbito internacional desenvolveu o projeto: Além do Racismo - Iniciativa Comparativa sobre Relações Humanas no Brasil, África do Sul, e Estados Unidos, antes da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo de Durban/África do Sul (2001).

O Ipeafro está locado no Rio de Janeiro, capital, desde o ano de 1984, onde, além de continuar a desenvolver projetos, cursos, oficinas e debates ligados a formação de professores e a discussão em torno de uma educação antirracista, e, da organização e publicação de livros, como a coleção Sankofa, sobre as culturas negras, e Andikra, sobre símbolos de sabedoria africanas, tem se dedicado à recuperação, divulgação e manutenção do acervo físico e digital por meio da biblioteca do Abdias Nascimento⁴, sendo composto de textos, imagens e audiovisual.

⁴ Quando mencionamos a ideia de biblioteca de Abdias Nascimento, estamos nos referindo tanto ao acervo produzido pelo Abdias, como: textos em livros, jornais, revistas, entrevistas, documentários, obras artísticas: pinturas, dramaturgia, assim como, a biblioteca construída ao longo de sua trajetória como intelectual, professor,

O Ipeafro, como casa de memória⁵, tem como missão: (1) colaborar com a população afrodescendente para o resgate de suas histórias. Preservando e ampliando os valores culturais de sua origem e respeitando sua identidade, integridade e dignidade racial e humana; (2) divulgar a importância dos africanos e afro-brasileiros na construção do Brasil e do mundo; (3) facilitar uma compreensão sistemática da realidade dinâmica e multidimensional da comunidade afro-brasileira, sua relação histórica e influência atual com os africanos e sua cultura, tanto no continente, quanto na diáspora africana, aplicando uma abordagem consistente com os valores endógenos africanos da própria comunidade brasileira.

O foco de ação passa pela promoção do ensino, produção e divulgação de pesquisas, valorização étnico-cultural e disponibilização de documentos diversos. Portanto, servindo de aliado direto para construção de uma contra narrativa colonial sobre a contribuição e importância do povo negro, africanos, afrodiáspórico e afro-brasileiro, ou seja, fomentando possibilidades decoloniais por meios de memórias afrografadas.

O artigo busca, então, responder a seguinte pergunta: como o acervo do Ipeafro, por meio das suas ações, contribui para preservação da memória afro-brasileira? A partir desta pergunta, objetivamos analisar o Ipeafro como casa de memória decolonial. O corpus da pesquisa abrange o material disponível no acervo entre textos, imagens e produção intelectual, destacando a trajetória e legado do Abdias Nascimento no processo de criação do Ipeafro.

A memória como artefato de resistência, existência e valorização cultural negra

A trajetória e legado do Abdias Nascimento nos mostra como a memória serve para recontar acontecimentos e demonstrar possibilidades outras. Como homem negro, aprendeu logo cedo a importância de ajudar outros negros, ao tempo que sentiu na pele que sua cor era uma questão para os outros. Como aluno, procurou ocupar os espaços e agarrar todas as oportunidades, destacando-se dos demais pela dedicação. Como ativista social, lutou contra o

artista e político. Ou seja, tanto a biblioteca a partir de suas produções, como resultado do acúmulo de diversos materiais intelectuais.

⁵ A perspectiva de casa de memória que utilizamos é de um espaço coletivo e social, físico e/ou não, que visa preservar história e memória de uma comunidade ou grupo social. Geralmente, essas casas são organizadas pela própria comunidade, que se encarrega de coletar e expor objetos, documentos, fotografias e outros materiais que contam a história do grupo ao longo do tempo. Além de preservar a memória, a casa de memória também pode servir como um espaço de encontro. É uma forma de valorizar e reconhecer a importância da história e da cultura de um grupo social, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Possibilidades vistas ao analisar o Ipeafro e por essa razão, definimos como casa de memória.

racismo e as desigualdades socioculturais do Brasil, fazendo parte de movimentos importantes para a história dos movimentos negros. Como professor, ensinou, produziu e divulgou saberes negros, ao tempo que problematizou o racismo à brasileira. Como artista, contribuiu de muitas formas, mas, sobretudo, por fundar uma poética da negritude, referência para todos os grupos e artistas de teatros negros.

Abdias Nascimento foi um ativista incansável em busca dos direitos básicos para a população negra do Brasil, e suas atividades envolveram diversos campos de atuação, como na área social, com a participação em movimentos negros, como a Frente Negra Brasileira – FNB em 1930, e a organização da *Convenção Nacional do Negro*, em 1945/1946, propondo à Assembleia Nacional Constituinte a inclusão de dispositivo constitucional que definisse a discriminação racial como crime contra a pátria, além de ser um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU) e da Academia Afro-Brasileira de Letras.

No âmbito cultural, fundou o Teatro Experimental do Negro, em 1944, com a encenação de diversas peças com atores negros falando sobre e para a população negra. Ou ainda, no cenário político, apoiando projetos que buscavam combater o racismo, como a Lei Afonso Arinos de 1951, sendo a primeira Lei a coibir o racismo no país. Além de ser um dos fundadores do Partido Democrático Trabalhista (PDT), tendo sido eleito deputado federal em 1982 e Senador da República em 1991-1992 e 1997-1999, tornando-se um dos primeiros negros a ocupar o cargo no país. Para mais, Abdias Nascimento foi um escritor ativo, tendo publicado diversos livros sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Importante papel internacional também foi desempenhado por Abdias Nascimento, que foi um dos representantes do Brasil na Organização das Nações Unidas (ONU) e criou a Fundação Cultural Palmares em 1988, e o Museu de Arte Negra (MAN) em 1950. Seu legado inspirou e continua inspirando muitas pessoas a lutarem pela equidade racial e pelo reconhecimento da identidade negra no Brasil e no mundo.

Durante anos Abdias Nascimento atuou como presidente do Ipeafro, contribuindo para a realização de diversos projetos e iniciativas, e ao nos deixar em vida no ano de 2011, foi assumido por sua viúva, a professora e pesquisadora Elisa Larkin Nascimento. O instituto se tornou uma referência no estudo da história e da cultura afro-brasileira. Como acervo, se tornou espaço de pesquisa e fontes importantes, reconhecido nacional e internacionalmente,

embora pouco conhecido por professores que desejam pôr em ação a Lei de nº 10.639 de 2003 e pela comunidade não acadêmica.

Quando o Ipeafro divulga a biblioteca de Abdias Nascimento, por meio do acervo digital, contribui para o processo de valorização das memórias negras, visto que possibilita o conhecimento da narrativa de um homem negro que serve de referência para a cultura afro-brasileira. E mais, possibilita que tenhamos acesso a fatos ao longo dos séculos XX e XXI sobre sujeitos negros, suas contribuições para o saber, arte e política.

Nota-se, então, como a memória coletiva e/ou social, que é resultado do repositório de memórias individuais de um grupo/povo, auxilia para ações de resistência contra o apagamento colonial e da tentativa de negação de histórias e culturas negras. Ampara, também, para repensarmos possibilidades de existências para além do olhar eurocêntrico. Na perspectiva de dentro para fora, isto é, de como os sujeitos negros recontam suas histórias e como interpretam suas culturas, resultando assim, no processo de valorização dessas identidades.

Ser negro no Brasil não é uma tarefa fácil, visto que o racismo está enraizado em todos os setores da sociedade. Na dimensão cultural, observa-se que houve, ao longo da história, a tentativa de subalternização dos valores de referências negras. No campo da educação, por exemplo, percebe-se a valorização do ensino das narrativas europeias e da ideia de civilizações desenvolvidas e superiores brancas, em detrimento do ensino sobre outras sociedades não brancas. Essa dicotomia no ensino permanece atualmente, mesmo após a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas negras e indígenas. Logo, percebemos o quanto é importante os espaços, como o Ipeafro, que buscam apontar narrativas contra coloniais e de empoderamento negro. Agindo em todas as etapas do ensino, desde as movimentações para que as Leis sejam promulgadas, passando pela capacitação de profissionais da educação, até o fornecimento de materiais para serem ensinados nas escolas, como a Linha do Tempo dos Povos Africanos, desenvolvido pela Professora Elisa Larkin Nascimento, que busca mostrar a diversidade cultural africana e suas contribuições para a humanidade ao longo dos tempos. Um suplemento didático rico e detalhado, distribuído e disponível gratuitamente, para podermos recontar a existência de sociedades negras. Essa ação fomenta diretamente a luta contra o racismo, promovendo, assim, uma educação antirracista.

A historiografia colonialista tradicional que pensa, faz e ensina sobre africanos, aos africanos e afro-brasileiros é uma história falsificada e incompleta que reduz a verdadeira face da contribuição dos povos africanos para a humanidade a um contorno de conquista capitalista. Essa dimensão é mantida de forma falsificada, desencadeando o roubo da história dos povos africanos e da diáspora.

A negação, por parte do branco, da cultura africana, é responsável pelos conceitos pejorativos referentes à raça e à cor do homem nascendo na África, e pelas apreciações que, durante séculos, procuraram negar seus autênticos valores espirituais, artísticos, religiosos e políticos. (NASCIMENTO, 1961, p. 12).

E, embora não seja necessário o apontamento para provar nada, pois “Passou já o tempo para provar a maturidade cultural dos povos africanos. A irracionalidade das «teorias» racistas de um Gobineau ou de um Lévy-Bruhl não interessam nem para convencer senão os racistas” (CABRAL, 1978, p. 229). Porém, isto ainda é necessário para que mais pessoas saibam e pensem sobre as culturas africanas, ao tempo que a população afro-brasileira reconheça histórias ancestrais e possa se sentir pertencente a uma narrativa cultural. Nesse ponto, a memória faz o trabalho de guardar e transmitir saberes para a manutenção de valores, ao tempo que quebra padrões preestabelecidos de apagamento.

O conceito de memória tomado aqui se complementa por duas vertentes. A primeira da memória coletiva e/ou histórica, e a segunda, sobre afrografias da memória. Essa última, nos ajuda a dialogar diretamente com a perspectiva de decolonialidade do saber que visa repensar narrativas hegemônicas de exclusão e apagamento dos povos negros.

A história do tempo presente, como campo do ofício historiográfico, e, portanto, outro olhar sobre a disciplina histórica, é o espaço que pensa as questões do passado no presente. Desta maneira, procura englobar em seus estudos, fruição a partir do presente, permanências e possíveis rupturas no tempo histórico, que reverberam em nossa sociedade.

Ao definir o que é a história do tempo presente, o historiador Henry Rousso, afirma que essa história se insere no universo no qual “o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua” (2009, p. 202), ou seja, que, ao mesmo tempo, em que investigamos o passado, estamos refletindo o presente.

A memória, por sua vez, pode ser lida como um fenômeno social de relevância, posta

de forma individual e/ou coletiva. Estando essa memória ligada, a lembrança que “é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem manifestou-se já bem alterada”. (HALBWACHS, 2013, p. 75-76). Ou em outras palavras, e em diálogo com Le Goff (1990), o tempo da memória é o presente, mas ela necessita do passado, portanto, “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi. Salvando-o da perda total”. (CHAUÍ, 2000, p. 125).

Nesse entendimento, a memória produz muitos significados sobre os acontecimentos históricos, seja no social ou no individual; passando também, pela dimensão política, cultural, linguística e reverbera na produção e/ou na manutenção das identidades. Ao tempo em que fabrica símbolos, signos e sentidos para o grupo social.

A representação, aqui, vai para além da ideia de copiar ou imitar e reproduzir a realidade. É um caminho de construção de valores, significados e sentidos que engloba aspectos socioculturais. Nesse pensar, a representação não está cristalizada por meio, apenas, de discursos e imagens sobre a realidade, mas também pela modelagem simbólica que fomenta a realidade como bem debate o Chartier (1991). E por isso, que a representação é locus de poder. Que pode ser fixado tanto para manutenção de pensamentos e valores hegemônico e cristalizados, como, similarmente, pode quebrar paradigmas sobre histórias, narrativas e existências. Como o caso da importância de recontar a história dos povos negros e pensar uma educação antirracista para que, sobretudo, os negros se reconheçam na construção do país e das suas ancestralidades.

Quanto a memória afrografada, conceito desenvolvido por Leda Maria Martins (1997), professora e pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais, trata-se de uma abordagem metodológica que visa resgatar à memória e à história dos povos africanos e afrodescendentes, a partir de uma perspectiva que valoriza suas experiências e narrativas.

A afrografia da memória propõe uma reflexão crítica sobre as formas como a história oficial brasileira é contada e ensinada. Buscando ampliar a compreensão sobre a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação do país. Essa abordagem metodológica valoriza à memória coletiva e às narrativas populares, ao tempo que busca resgatar a dignidade e a identidade dos povos negros.

Sendo assim, passa pelo entendimento subjetivo da memória da pessoa negra. Uma memória passado-presente de escravidão, dos seus antepassados, e do racismo que marca diariamente seus corpos. Mas não somente, a afrografia, pode ser compreendida pelo sentido de grafar no corpo, por meio das memórias, suas ancestralidades e culturas. E mais, é a grafia, escrita ou não, dos corpos negros. Isto é:

[...] como littera, 'letra', grafa o sujeito no território narratário e enunciativo de uma nação, imprimindo, ainda, no neologismo, seu valor de litora, 'rasura' da linguagem, alteração significativa, constituinte da diferença e da alteridade dos sujeitos, da cultura e das suas representações simbólicas. (MARTINS, 1997, p. 25).

Portanto, afrografar é o mesmo que gravar africanamente, por meio da cosmopercepção de mundo dos povos africanos, construtores diretos do processo identitário no Brasil. Essa possibilidade, orienta filosoficamente, poeticamente, espiritualmente, deste modo, culturalmente os afro-brasileiros.

Quando o Ipeafro busca valorizar as memórias negras, por meio da manutenção de histórias antes não contadas sobre os negros e de ações que demonstram as contribuições negras para a humanidade e para a Brasil, fomenta uma narrativa decolonial da qual reconta, reanalisa e reedita as memórias desses sujeitos do passado e do presente. Memórias de luta, mas também, de valores e empoderamento.

Quanto a Teoria Decolonial⁶, devemos pensar como uma abordagem emergente que busca desafiar os fundamentos da modernidade e da colonização, investigando como a desigualdade e a opressão são perpetuadas, ou em outras palavras:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

⁶ É relevante observar que, de acordo com Silvia Rivera Cusicanqui, não seria apropriado falar em termos de pensamento decolonial ou pós-colonial, pois a socióloga considera o pensamento decolonial uma tendência passageira e o pós-colonial como um anseio. Cusicanqui expressa, então, uma preferência pelo termo "anticolonial". Embora a crítica da pensadora seja pertinente, e entendendo que o objetivo central deste estudo não é a discussão conceitual, leva-se em consideração o termo decolonial tendo em vista o sujeito de pesquisa, ou seja, termo em diálogo com o Ipeafro e seus escritos.

Nesse pensar, a decolonialidade do saber, como nos aponta Mignolo (2020), age justamente buscando libertar os sujeitos do pensamento colonial, racista e eurocêntrico. Como corrente teórica, busca questionar as formas hegemônicas de produção e disseminação de conhecimento, que historicamente têm sido dominadas pelos países do Norte Global, norteadores, em detrimento dos países do Sul Global, suleadores. Essa escola de pensamento argumenta que as formas eurocêntricas de conhecimento e produção de saberes são insuficientes para dar conta da diversidade de conhecimento e experiência humana existente no mundo, e que esse conhecimento precisa ser descentralizado e descolonizado.

Assim, a decolonialidade do saber propõe uma reflexão crítica sobre as formas como o conhecimento é produzido, disseminado e consumido, buscando valorizar os saberes e as experiências dos povos que foram colonizados. É dessa maneira que o acervo do Ipeafro contribui diretamente, pois, fornece ensino, pesquisas e documentos que possibilitam conhecer e ensinar outras histórias dos negros.

Ações do Ipeafro para preservação digital das memórias negras

Entende-se como acervo digital o conjunto de documentos, imagens, áudios e outros materiais que são digitalizados e disponibilizados online para acesso ao público. O objetivo é preservar e difundir o patrimônio cultural e histórico, permitindo que pessoas de diferentes partes do mundo possam acessar e estudar a partir dessas fontes.

O Ipeafro possui um acervo digital que reúne documentos diversos em textos, fotografias, vídeos, áudios e obras artísticas, dramatúrgicas e de pintura. Fontes de pesquisa relacionados à cultura e história afro-brasileira a partir, sobretudo, da biblioteca do Abdias Nascimento. O acervo é organizado em diferentes categorias, como as seções: o Teatro Experimental do Negro – TEN; Museu de Arte Negra – MAN; atuação Política, Biografia e Produção Intelectual do Abdias Nascimento. O acesso é gratuito e pode ser feito por qualquer pessoa, no site: <https://ipeafro.org.br/>

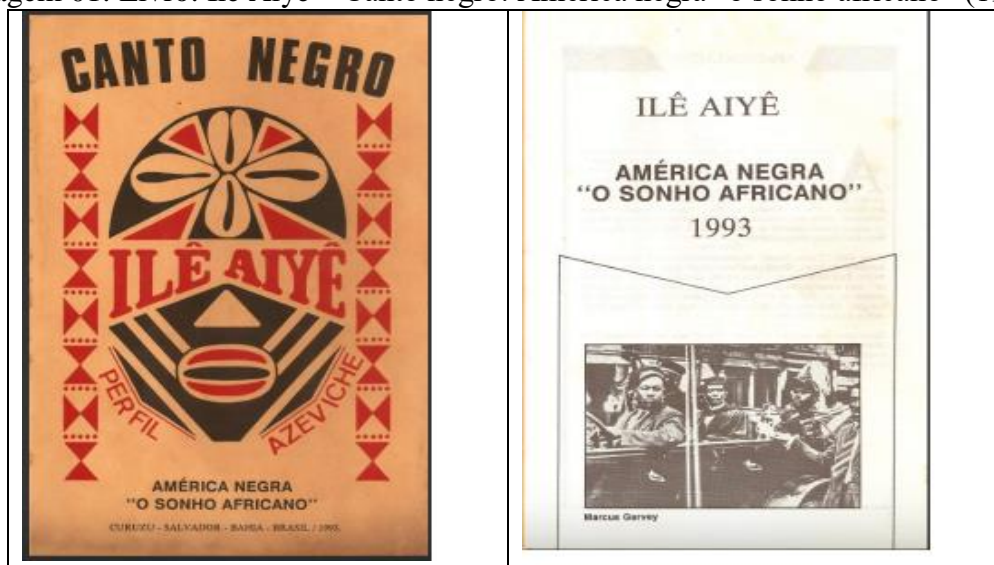
O acervo digital do Ipeafro funciona como uma ferramenta importante para a preservação da memória e difusão da cultura afro-brasileira. Proporcionando, portanto, o acesso a fontes que muitas vezes não estariam acessíveis com facilidade e agilidade,

certamente para a construção de uma nova história do negro no campo do saber⁷. Além disso, o acervo digital do Ipeafro oferece recursos para pesquisadores, estudantes e interessados em geral, que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre cultura e história afro-brasileira.

Entre as principais ações e projetos que demonstram o Ipeafro como casa de memória, incluem:

1. Digitalização de documentos e obras raras relacionadas à história e à cultura afro-brasileira, garantindo o acesso a fontes que muitas vezes não estão disponíveis em outros formatos, como documentos referentes ao movimento negro brasileiro. Exemplo: Livro de canções do Ilê Aiyê referentes aos anos de 1989 a 1993.

Imagem 01: Livro: Ilê Aiyê – Canto negro: América negra “o sonho africano” (1993).



Fonte: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/movimento-negro/>

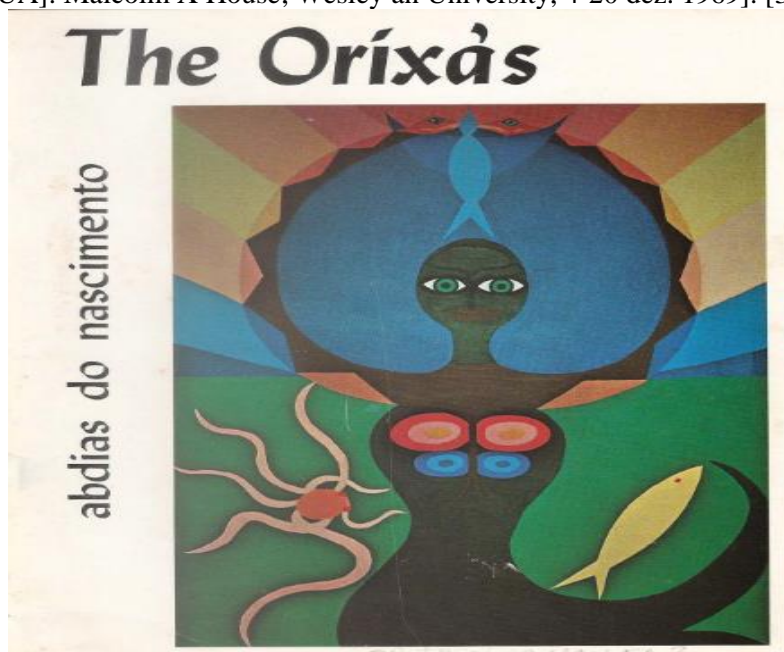
O livro, composto por letras das canções do Bloco afro Ilê Aiyê, do período de 1989 a 1993, aborda temas de acontecimentos e figuras importantes, como: República de Palmares,

⁷ A discussão sobre fontes digitais, suas facilidades e dificuldades, bem como problematizar os acervos digitais no novo fazer historiográfico e científico, não é o foco deste estudo, objetivando-se apenas a demonstrar o acervo digital do Ipeafro como possibilidade para professores, estudantes e pesquisadores que estão interessados em compartilhar saberes. Todavia, sendo a discussão muito importante, vale ao nível de melhores entendimentos, a leitura do artigo: MEDEIROS-NETA, O. M. de. (2023). Travessia epistêmica: o digital e transformações no ofício do historiador (da educação). Revista Educação Em Páginas, 2, e12130. <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12130>

Revolta dos Búzios. Para além, o livro traz uma homenagem ao Apolônio de Jesus (Popó) que fundou o Bloco musical baiano, e aborda a história do grupo artístico. Ao longo do livro é possível encontrar imagens e fotografias de figuras importantes para os movimentos negros, como Mãe Hilda Jitolu, Vovô do Ilê, Angela Davis, Martin Luther King, Malcolm X. O objetivo para com a obra é “que este novo "Canto Negro" seja um instrumento de educação e preservação da nossa memória musical. Você associado e amigo simpatizante do Ilê Aiyê está convidado a propagar os nossos ideais de fé e liberdade por um mundo melhor” (SANTOS, 1993, p. 02)

1. Criação de exposições virtuais que podem ser acessadas por qualquer pessoa. Essas exposições abordam diferentes temas relacionados ao povo negro, contribuindo para a difusão desse conhecimento, como: Ocupação Abdias Nascimento, em parceria com o Itaú Cultura, disponível digitalmente em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/>, ou ainda, o projeto de exposição de pinturas de Abdias que foi transformado em livro com todas as obras fotografadas.

Imagem 02: Capa do Livro: *The Orixás: Afro-Brazilian paintings and text* by Abdias Nascimento. [EUA]: Malcolm X House; Wesleyan University, 4-20 dez. 1969]. [36] p



Fonte: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/man-exposicoes-de-abdias/malcolm-x-house/>

O Livro também tem sua versão em português, intitulada *Os orixás do Abdias*, de mesma forma, com organização de Elisa Larkin Nascimento e publicado pelo Ipeafro e a Fundação Palmares em 2006. O livro apresenta os quadros produzidos por Abdias quando esteve em exílio, bem como poesias, ambos relacionados à sacralidade afro-brasileira. A obra conta ainda com textos de Elisa Larkin Nascimento, Fotografia das obras de Lula Rodrigues e projeto gráfico de Luiz Carlos Gá.

O desejo para com a obra, novamente, passa pela perspectiva de valorização das culturas negras, a produção artística do Abdias, ao tempo que trata sobre a religiosidade negra, visando falar sobre identidades negras. A obra, nas palavras de Elisa Larkin, “transmitem os princípios da harmonia cósmica e da unicidade vital, caros ao universo religioso afro-brasileiro e à reflexão artística e espiritual humana. São valores tão intimamente brasileiros quanto perenes e universais.” (2006, p. 01).

1. Promoção de debates e eventos sobre temas relacionados à cultura e à história afro-brasileira, permitindo a participação de pessoas de diferentes partes do país e do mundo, como: o Fórum Social Mundial (FSM), sediado em Salvador/BA, entre 13 e 17 de março de 2018, em parceria com a Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funcub/SecultBA), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que tratou sobre o genocídio da população negra e o legado de Abdias Nascimento.

Imagem 03: Cartaz de divulgação do Fórum Social Mundial de 2018.



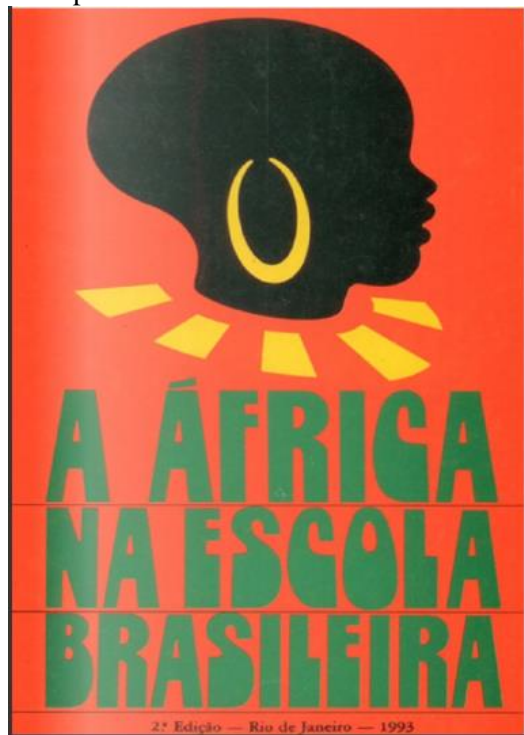
Fonte: <https://ipeafro.org.br/acoes/ipeafro-no-forum-social-mundial-2018/>

O fórum foi, para os idealizadores, “um evento que envolveu movimentos sociais de várias partes do mundo, um espaço que teve seminários, plenárias, oficinas, atividades culturais e conferências, além de marchas e atos por toda cidade” (IPEAFRO, online, 2023). O FSM de 2018, contou com a participação e apoio de diversas entidades ligadas aos movimentos negros, como: o *Coletivo Boca Quente*, *Coletivo Luíza Bairros* (UFBA), *Odara Instituto da Mulher Negra*, *Fórum Negro de Artes Cênicas*, *Acosta Produções Artísticas e Vida Brasil*, entre outros. Como eixo temático central, ‘Vidas Negras Importam’, o evento contou com atividades entre as áreas das artes e ativismo social.

O fórum contou, ainda, com a entrega do troféu *IPEAFRO Sankofa*, além da exibição da estreia do documentário *Abdias Nascimento - Memória Negra*. O Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros, “se dedica à continuidade da ação pioneira de seu fundador, o professor Abdias Nascimento, contribuindo para a defesa dos direitos dos afrodescendentes, a preservação, divulgação da memória, cultura, história e ativismo negros” (IPEAFRO, online, 2023)

1. Disponibilização de materiais didáticos para professores e estudantes, que podem ser utilizados para promover uma educação antirracista, como: o suplemento didático *A Linha do Tempo dos Povos Africanos*, de concepção e texto de Elisa Larkin Nascimento e com o apoio do Ministério da Educação – MEC, 2007, ou, ainda, a reunião em texto do 1.º Fórum *A África na Escola Brasileira*, 2º edição de 1993, com a organização de Elisa Larkin Nascimento e apoio da Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Imagem 04: Capa do Livro: A África na Escola Brasileira, 1993.

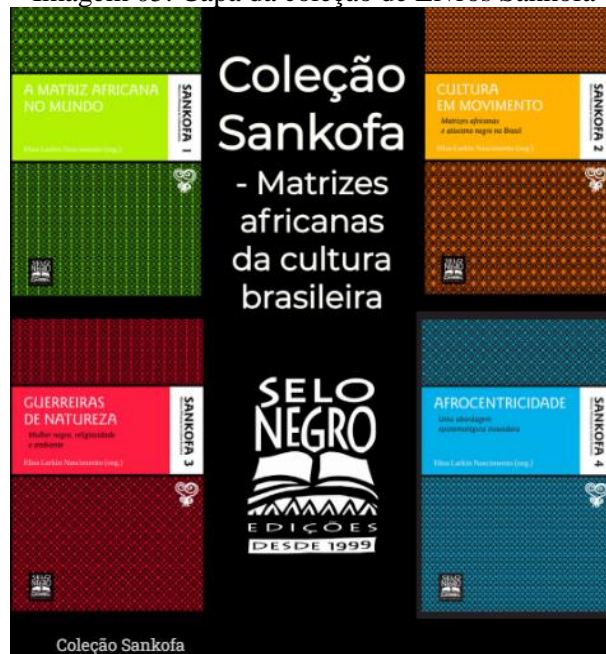


Fonte: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/publicacoes-do-ipeafro/a-africa-na-escola-brasileira/>

O livro aborda temas, produz discussões e gera sugestões para educadores sobre o ensino de História das Civilizações Africanas nas escolas brasileiras. De forma semelhante à *Linha do Tempo dos Povos Africanos*, possibilita que educadores e interessados em entender mais sobre as populações africanas, tenham acesso a histórias, acontecimentos históricos e contribuições negras para o mundo. Com a utilização de imagens que ilustram e facilitam o entendimento e o ensino.

1. Publicação de livros e coleções, como: a iniciativa da coleção de livros *Sankofa*, cujo objetivo é resgatar e valorizar a história e a cultura afro-brasileira por meio de obras literárias. A coleção é composta por diversos títulos que abordam temas variados, como: religiosidade afro-brasileira, literatura de cordel, história do quilombo dos Palmares, entre outros.

Imagem 05: Capa da coleção de Livros Sankofa



Fonte: <https://www.gruposummus.com.br/colecao/sankofa-matrizes-africanas-da-cultura-brasileira/>

A produção da coleção *Sankofa* é uma forma de ampliar o acesso da população à literatura afro-brasileira e difundir conhecimentos sobre a história e a cultura do povo negro do Brasil. Além disso, a coleção busca estimular a reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e a importância da valorização da diversidade étnico-cultural. Todavia, esse último material, embora esteja colocado como link no acervo, é uma publicação para compra, seja do livro impresso ou digital. Ainda assim, merece ser apontado como material produzido pelo Ipeafro que contribuiu para a construção do conhecimento negro-referenciado.

Essas ações e projetos demonstram como o acervo digital do Ipeafro funciona de maneira a potencializar e instrumentalizar a preservação da memória e, também, combater o racismo e as desigualdades. Contribuindo para uma sociedade mais justa e equânime, sobretudo no campo da educação antirracista.

De maneira específica, o Ipeafro atua na construção, manutenção e ressignificação da memória, na qual lemos como um conjunto de representações coletivas que se formam a partir de uma experiência compartilhada, sendo transmitidas de geração em geração. Nesse sentido, a memória é uma forma de preservar a história e a identidade de um povo. Contribuindo para a construção de uma narrativa mais inclusiva e representativa sobre o passado.

Considerações finais

Pelo objetivo de analisar o Ipeafro como casa de memória decolonial conclui-se que o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro) situa-se como projeto de ação e de reformulação da memória sobre a história do negro, atuando como casa de memória e no empoderamento negro a partir da lógica decolonial das ideias/saber.

A trajetória do intelectual e ativista das causas raciais negras, Abdias Nascimento, se confunde com a história da luta contra o racismo no Brasil. Sua atuação foi, e é, pois, mesmo tendo nos deixado em vida, seu legado permanecerá, fundamental para a construção de memórias que valorizam as culturas afro-brasileiras e reconhecem a importância da luta contra a discriminação racial.

Ao longo de sua trajetória, Abdias Nascimento deixou uma importante herança à população negra do Brasil e do Mundo. Incentivando a reflexão sobre questões raciais e promovendo a luta contra a discriminação, ao tempo que construiu e difundiu o saber, as artes e o patrimônio cultural ancestral. Seu exemplo continua inspirando muitas pessoas a lutarem por um país mais justo e equânime; estando sua biblioteca disponível no acervo do Ipeafro, boa parte digitalizada e disponível para qualquer pessoa que tenha acesso à internet a baixar conteúdo para estudo, pesquisa e/ou para ensinar.

Ao ler o Ipeafro em diálogo com o conceito de Sankofa, podemos perceber que a preservação da memória, a luta contra o racismo e a produção e difusão dos saberes e experiências negro referenciados, são elementos fundamentais para a construção de uma sociedade que respeita a diversidade étnico-cultural.

O acervo digital do Ipeafro, ao disponibilizar documentos, imagens, artigos e outros materiais que destacam a história e a cultura afro-brasileira, contribui para uma reflexão crítica sobre o passado, ao tempo que recoloca na trincheira sociocultural outras possibilidades dos povos negros, assim como, ajuda na construção de uma narrativa de empoderamento e resistência para as populações futuras. Logo, o Ipeafro, em diálogo com o conceito de Sankofa, nos convida a olhar para o passado, reconstruindo o presente, na busca de um futuro esperançoso para todos.

Referências

CABRAL, A. A Cultura Nacional. In: ANDRADE, M. de (Org.) **Obras escolhidas de Amílcar Cabral. A arma da teoria-unidade e luta I.** Lisboa: Seara Nova, 2.ed. 1978.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, 5(11), 173-191. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000

Fórum Social Mundial 2018. In: FÓRUM SOCIAL MUNDIAL de 2018, Salvador/BA (Anais). Disponível em: <https://wsf2018.org/wp-content/uploads/2020/10/Relat%C3%B3rio-FSM-2018> acessado em: 04/03/2023

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

ITAÚ CULTURAL, IPEAFRO, ELISA LARKIN NASCIMENTO E VINICIUS SIMÕES. Ocupação Abdias Nascimento. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento> . Acesso em: 9 mar. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução, Bernardo Leitão. [et al.] -- Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1990.

MARCEDO, Fábio e AREND, Silva. Sobre a História do Tempo Presente: **Entrevista com o historiador Henry Rousso.** Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201 – 216, jan. / jun. 2009.

MARTINS, Leda. **Afrografias da memória: o reinado do Rosário do Jatobá.** 1.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

Mignolo, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar** / Walter D. Mignolo; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **Dramas para negros e prólogo para brancos.** Rio de Janeiro: Teatro Experimental do Negro, 1961.

NASCIMENTO, Abdias. **Orixás: os Deuses Vivos da África/ Orishas: the Living GodsofAfrica in Brazil.** Rio de Janeiro/ Philadelphia: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros/TempleUniversity Press, 1969. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/man-exposicoes-de-abdias/malcolm-x-house/> acessado em: 10/03/2023

NASCIMENTO, Abdias. **Os Orixás – Os Deuses Vivos da África.** Pinturas e poesia de Abdias Nascimento/ Organizadora, Elisa Larkin Nascimento. Brasília: IPEAFRO e Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/orixas-deuses-vivos-da-africa/> acessado em: 11/03/2023

NASCIMENTO, E. L. **Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro)**. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/>. Acesso em: 1 mar. 2023.

NASCIMENTO, Elisa. **L A África na Escola Brasileira**. 2.º ed. Ipeafro. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/publicacoes-do-ipeafro/a-africa-na-escola-brasileira/> acessado em: 05/03/2023

NASCIMENTO, Elisa. L. Coleção Sankofa - **Matrizes Africanas na Cultura Brasileira**. Elisa Larkin Nascimento (org.). Editora Selo Negro, 2008

NASCIMENTO, Elisa. L. Fórum Social Mundial. (2018) **Fórum Social Mundial – Resistir é Criar. Resistir é transformar**. Salvador. BA, 2018. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acoes/ipeafro-no-forum-social-mundial-2018/> acessado em: 04/03/2023

SANTOS, Antônio. C. (Vovó do Ilê). NASCIMENTO, Elisa. L. **Ilê Aiyê – Canto negro: América negra “o sonho africano”** Livro de canções do Ilê Aiyê referentes aos anos de 1989 a 1993. IPEAFRO, 1993. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/movimento-negro/> acesso em: 03/03/2023

Submissão em: 23/07/2023

Aceito em: 05/12/2023

Citações e referências
conforme normas da:



**O MUSEU ESCOLAR DE MARRAZES E O PROTAGONISMO DOCENTE:
uma experiência pedagógica que atravessa o tempo**

Rita Brites¹
Virginia Ávila²
Pedro Morouço³

Resumo: Este texto destaca o papel do Museu Escolar de Marrazes na divulgação do património histórico-educativo. Localizado numa freguesia urbana do município de Leiria, região centro de Portugal, foi criado por um grupo de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico de Marrazes em 1992, resultado do projeto pedagógico “A Escola através dos tempos”. Devido ao volume do espólio reunido, com a participação ativa da comunidade, a Junta de Freguesia de Marrazes assumiu a sua conservação e exposição, abrindo o museu ao público a 16 de maio de 1997. Em 2001 passou a integrar a Rede Portuguesa de Museus. Na exposição permanente do museu destaca-se a réplica de uma sala de aula do Estado Novo, com as carteiras, lousas, ponteiros, canetas de aparo, orelhas de burro, régua, palmatória e as batas. É também possível visualizar uma coleção de brinquedos tradicionais, uma mostra sobre a Mocidade Portuguesa e os livros de Instrução Primária desde o século XIX. Com 25 anos de existência, o museu mantém um programa de atividades para as escolas da região e para o público em geral. No entanto, sofre as consequências da falta de recursos financeiros, de pessoal e de espaço físico adequado para o seu funcionamento. Neste sentido, pensar num museu mais interativo, inclusivo e social requer a responsabilidade da autarquia local com a manutenção deste importante património que está reunido em Leiria, mas que reflete a realidade nacional. O texto aborda estudos sobre a cultura material, a museologia e o património histórico-educativo.

Palavras-chave: Museu Escolar. Cultura material. Formação de professores. História da Educação.

**THE SCHOOL MUSEUM OF MARRAZES AND THE TEACHING PROTAGONISM:
a pedagogical experience that crosses time**

Abstract: This text highlights the role of the Marrazes School Museum in the dissemination of the historical-educational heritage. Located in an urban neighborhood in the municipality of Leiria, in the central region of Portugal, it was created by a group of teachers of the 1st Cycle of Basic Education of Marrazes in 1992, as a result of the pedagogical project "The School through the Ages". Due to the volume of the collection gathered, with the active participation of the community, the Parish Council of Marrazes assumed its conservation and exhibition, opening the museum to the public on May 16, 1997. In 2001 it became part of the Portuguese Museum Network. In the museum's permanent exhibition, the reply of a Estado Novo classroom stands out, with desks, blackboards, pointers, nib pens, donkey's ears,

¹ Mestre em Museologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Mestre em Gestão da Formação e Administração Educacional pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Diretora Técnica do Museu Escolar de Marrazes. E-mail de contato: museuescolar@museuescolar.pt

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus Araraquara. Professora associada na Universidade de Pernambuco. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco – Gephesh. E-mail de contato: virginia.avila@upe.br

³ Doutor em Ciências do Desporto. Professor adjunto do Politécnico de Leiria – PLeiria. Diretor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS. Investigador do Centro de Investigação em Desporto, Saúde, e Desenvolvimento Humano do Politécnico de Leiria. E-mail de contato: pedro.morouco@ipleiria.pt

ruler, palmatoria and gowns. It is also possible to view a collection of traditional toys, an exhibition about the Portuguese Youth and Primary Education books since the nineteenth century. With 25 years of existence, the museum maintains a program of activities for schools in the region and for the general public. However, it suffers the consequences of a lack of financial resources, staff and adequate physical space for its operation. In this sense, thinking about a more interactive, inclusive and social museum requires the responsibility of the local authority with the maintenance of this important heritage that is gathered in Leiria, but which reflects the national reality. The text addresses studies on material culture, museology and historical-educational heritage.

Keywords: School Museum. Material culture. Teacher training. History of Education

EL MUSEO ESCOLAR DE MARRAZES Y EL PROTAGONISMO DOCENTE: una experiencia pedagógica que atraviesa el tiempo

Resumen: Este texto destaca el papel del Museo Escolar Marrazes en la difusión del patrimonio histórico-educativo. Ubicada en un barrio urbano del municipio de Leiria, en la región central de Portugal, fue creada por un grupo de profesores del 1er Ciclo de Educación Básica de Marrazes en 1992, como resultado del proyecto pedagógico "La Escuela a través de los Tiempos". Debido al volumen de la colección reunida, con la participación activa de la comunidad, el Consejo Parroquial de Marrazes asumió su conservación y exhibición, abriendo el museo al público el 16 de mayo de 1997. En 2001 pasó a formar parte de la Red Portuguesa de Museos. En la exposición permanente del museo destaca la réplica de un aula de Estado Novo, con pupitres, pizarrones, manos, plumas, orejas de burro, regla, palmatoria y toga. También es posible ver una colección de juguetes tradicionales, una exposición sobre libros portugueses de Juventud y Educación Básica desde el siglo XIX. Con 25 años de existencia, el museo mantiene un programa de actividades para las escuelas de la región y para el público en general. Sin embargo, sufre las consecuencias de la falta de recursos financieros, personal y espacio físico adecuado para su funcionamiento. En este sentido, pensar en un museo más interactivo, inclusivo y social requiere de la responsabilidad del municipio con el mantenimiento de este importante patrimonio que se reúne en Leiria, pero que refleja la realidad nacional. El texto aborda estudios sobre cultura material, museología y patrimonio histórico-educativo.

Palavras-clave: Museo de la Escuela. Cultura material. Formación del profesorado. Historia de la Educación.

Introdução

O interesse pelos museus pedagógicos/educativos ganhou destaque no final da década de 1970, a partir da revisão do ensino de História da Educação na Europa e na América. O museu pedagógico/educativo passou a ser visto não só como um local de coleção, mas sobretudo como uma espaço cultural e social. Tais mudanças são observadas desde a concepção, diversificação de conteúdos, estruturas, atividades, papel dos visitantes, incorporação dos

profissionais de museologia e novas tecnologias da informação (Berrio (2013)⁴ e Felgueiras (2013)⁵.

Em Portugal, estudos realizados por Felgueiras (2012, 2013), Janeirinho (2003), Mogarro (2003, 2010, 2013a, 2013b, 2013c, 2020); Mogarro & Namora (2013, 2015); Mogarro & Sanches (2009), Miranda (2019, 2021) entre outros não menos importantes, enfatizaram a contribuição dos museus escolares na compreensão do cotidiano, rotinas, estruturas básicas, formas de organização de grupos sociais, crenças e valores que, quando identificados em objetos, utensílios, mobiliário, coleções e fotografias, por exemplo, tornam-se agentes de informação e construtores de significados, como sugerem Silva e Petry (2012).

Mogarro (2013c), ao analisar o Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, inaugurado em 1 de julho de 1883, situa-o como dispositivo fundamental da moderna pedagogia, para o estudo da educação e do ensino e para a formação profissional dos professores. Foi criado no contexto das exposições universais, no final do século XIX, quando surgiram os primeiros museus de educação e os museus escolares se tornaram populares.

Sobre essa questão, Felgueiras (2012, p. 71) considera que:

os primeiros procuravam ser vitrinas das novidades e saberes produzidos no campo educativo, desde teorias e métodos de ensino, livros, coleções de materiais (alguns para estudos experimentais em educação), mobiliário e normas de higiene. Por sua vez, os museus escolares (coleções de materiais sobre ciências da natureza, adequados às lições de coisas e podendo incluir dados etnográficos e de geografia humana), pensados para as escolas, deram origem a orientações didáticas e à produção editorial de quadros parietais impressos como a conjuntos de frascos com amostras diversas: sementes, minérios, rochas, pequenos animais embalsamados.

No Brasil, os museus escolares foram introduzidos em escolas no final do século 19 e ao longo do século 20, acompanhando o movimento de renovação educacional que ocorria no mundo (Petry e Gaspar da Silva, 2013). Reconhecidos não apenas pela sua materialidade (objetos e artefatos, como quadros, carteiras, instrumentos de laboratório, livros) mas como espaço físico, as autoras chamam a atenção, concordando com Felgueiras (2012), para uma diferença importante, a saber: os museus escolares foram impulsionados pelos museus

⁴ Artigo publicado em 2006.

⁵ Artigo publicado em 2000.

pedagógicos. O museu escolar alojado no interior da escola para servir os professores e alunos na realização dos seus estudos e o museu pedagógico “como um centro de formação para professores, onde seriam desenvolvidos, testados, apresentados e difundidos novos métodos, mobiliários e instrumentos didáticos” (Petry e Gaspar da Silva, 2013, p. 82).

Tema caro à comunidade de historiadores da educação, seja como fonte de memória e educação histórica (Magalhães, 2020), preservação, conservação e divulgação do património escolar (Domínguez e Espinosa, 2020) ou como espaços de interação e práticas educativas (Muller, 2020), o(s) museus escolar(es) têm tido um amplo alcance no século XXI, através de espaços virtuais mercê do uso das tecnologias de informação e comunicação.

Neste artigo, apresentamos a experiência pedagógica do Museu Escolar de Marrazes, criado em 1992 por um grupo de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico de Marrazes no ano letivo de 1992/93, resultado do projeto pedagógico “A Escola através dos tempos”. Devido ao volume do acervo reunido, com a participação ativa da comunidade, a Junta de Freguesia de Marrazes assumiu a sua conservação e exposição, abrindo o museu ao público a 16 de maio de 1997. Em 2001 passou a integrar a Rede Portuguesa de Museus.

Quanto à sua estrutura, o artigo está organizado em duas partes. A primeira, *Museu Escolar de Marrazes – De projeto a Museu*, apresenta uma breve história da criação do museu e das suas idealizadoras. A segunda apresenta *A exposição permanente* com um conjunto de fotografias. E por fim, tecemos algumas considerações sobre o papel do museu na formação dos professores e na ampliação do repertório cultural dos seus visitantes, bem como as dificuldades enfrentadas na sua manutenção e financiamento.

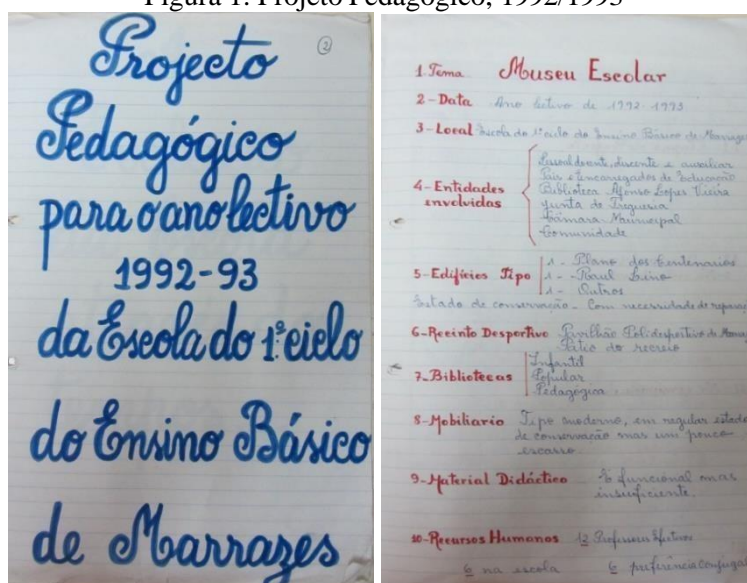
Um agradecimento especial à Professora Graça Sampaio pela revisão do texto. Neste trabalho, utilizamos a ortografia do português de Portugal.

Museu Escolar de Marrazes – De projeto a Museu

No final do ano letivo de 1991/1992, numa reunião de professoras da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Marrazes, em Leiria, do que fariam de um conjunto de rochas que foram utilizadas como material didático pela professora Maria do Céu Cunha que estava prestes a reformar-se. Como já não precisaria das rochas, a professora sugeriu que ficassem na escola, tendo surgido nesse momento a ideia de fazer uma exposição com esse e outro material didático mais antigo.

Em setembro do ano letivo seguinte, nas reuniões de preparação para o plano anual de atividades, as professoras lembraram-se da ideia deixada pela professora Maria do Céu, e assim começou a ser desenvolvido o projeto pedagógico “*A Escola através dos tempos*”.

Figura 1: Projeto Pedagógico, 1992/1993



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

O projeto envolveu a comunidade escolar, pais, avós e a população envolvente. Ao longo do ano reuniram materiais e, para explorar melhor este tema, os alunos e professores entrevistaram antigos alunos de Marrazes, como foi o caso do Sr. Afonso Oliveira e a D. Adelina Gordalina, para obterem informações sobre as suas vivências, o ambiente escolar e os materiais que utilizavam na escola no princípio do século XX. Para Felgueiras (2012, p. 67), o esforço simultâneo de salvaguarda destas fontes permitiu atentar para a sua importância como um “legado a transmitir”, trazendo à luz aspetos da cultura escolar na sua materialidade como ainda memórias de alunos e professores.

Figura 2: Entrevistas a alunos que frequentaram a Escola de Marrazes no início do séc. XX



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

No final do ano letivo 1992/1993 o ponto alto do projeto foi atingido com a inauguração de uma exposição, numa sala com 12m², no edifício escolar. A mostra era composta por espólio encontrado na própria escola como livros, documentos, material didático, mobiliário e por peças cedidas pela população de Marrazes que, ao tomar conhecimento do projeto, foi doando alguns materiais.

Figura 3: Convite para a Inauguração do “Museu da Escola” (21 junho de 1993)

À POPULAÇÃO DE
MARRAZES

OS alunos e professores
DA escola Primária de Marrazes
Participam a todas as Pessoas
que vão inaugurar no dia
21 de Junho próximo
às 10h o seu
MUSEU DA ESCOLA.

Estará aberto 3, 4 e 5 feiras
das 10h às 12h e durante as
férias para as pessoas
interessadas na visita.

Os alunos
e os professores



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

Figura 4: Exposição, 1992/1993



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

A exposição foi tão bem aceite que logo na inauguração foram dadas ideias para o desenvolvimento e prolongamento do projeto. As cerca de 15 professoras que na altura lecionavam na escola não desistiram e iniciaram contactos e reuniões, alguns muito motivantes, outros porém, nem tanto, contudo levaram o trabalho por diante e o projeto foi progredindo.

Figura 5: Grupo de Professoras que iniciaram o Projeto



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes.

Da esquerda para a direita, na primeira fila: Maria Madalena Gomes; Maria Isabel Rosário Francisco; Maria Manuela Brás da Silva Fróis Pereira; Rodrigues (não sabemos o nome do professor, apenas o apelido); Maria de Fátima Ramiro Sagueiro Pereira; Maria do Céu Pinto Gaspar; Adelaide de Jesus Ferreira Simões; Rosa Maria de Jesus Gregório Ferreira Felizardo. Segunda fila: Maria Filomena Morais Botelho Diogo; Teresa Maria Guedelha Miranda Nabo;

Maria Cristina Filipe Pereira Trindade Oliveira; nome não identificado. Terceira Fila: Maria Paula Viana de Brito e Sá André; Maria do Amparo dos Reis Silva Simões e Maria dos Santos Simão Gamboa David Paixão.

Dado o entusiasmo e o envolvimento da comunidade envolvente, a exposição passou a ter visitas por marcação e os jornais, principalmente regionais, editaram vários artigos sobre a iniciativa, o que a tornava cada vez mais conhecida.

Figura 6: Iniciativa inédita em Leiria – Primária de Marrazes abre Museu do Ensino (23/6/1993)



Fonte: jornal “Região de Leiria”, 1993.

Nos dois anos letivos seguintes o projeto teve continuidade, principalmente pelas professoras Maria dos Santos Paixão e Fátima Salgueiro que, entretanto, se aposentaram e se dedicaram por inteiro ao trabalho. Foram feitos vários contactos, nomeadamente com a Direção Regional de Educação do Centro, com o intuito de ser cedido um edifício escolar a fim de se poder instalar condignamente a exposição, mas sem sucesso. Nas várias reuniões estabelecidas com a Rede Portuguesa de Museus, foi possível obter mais informações sobre como se poderia desenvolver o projeto e quais os procedimentos necessários para a criação de um espaço museológico. O apoio foi total desde o primeiro momento, com o estabelecimento de parcerias com os museus nacionais mais próximos, nomeadamente com o Museu Nacional de Machado de Castro, em Coimbra, que destacou uma técnica Superior, a Dra. Virgínia Gomes, para

orientar a organização do espaço e o projeto museográfico do Museu Escolar.

Como assinala Felgueiras (2013, p. 62), “museografar a escola é, em primeiro lugar, um exercício que exige rever a origem e função dos museus”, isto porque, a criação de museus responde a um determinado contexto histórico. No século XIX, os museus estavam ligados aos sistemas de ensino, através de exposições para escolas e eventos destinados a popularizar a cultura entre as classes populares (Felgueiras, 2013). Além de jornais e instituições culturais, as escolas também promoveram a ideia de disseminar conhecimento, a ciência e a cultura como símbolos da modernidades através dos museus.

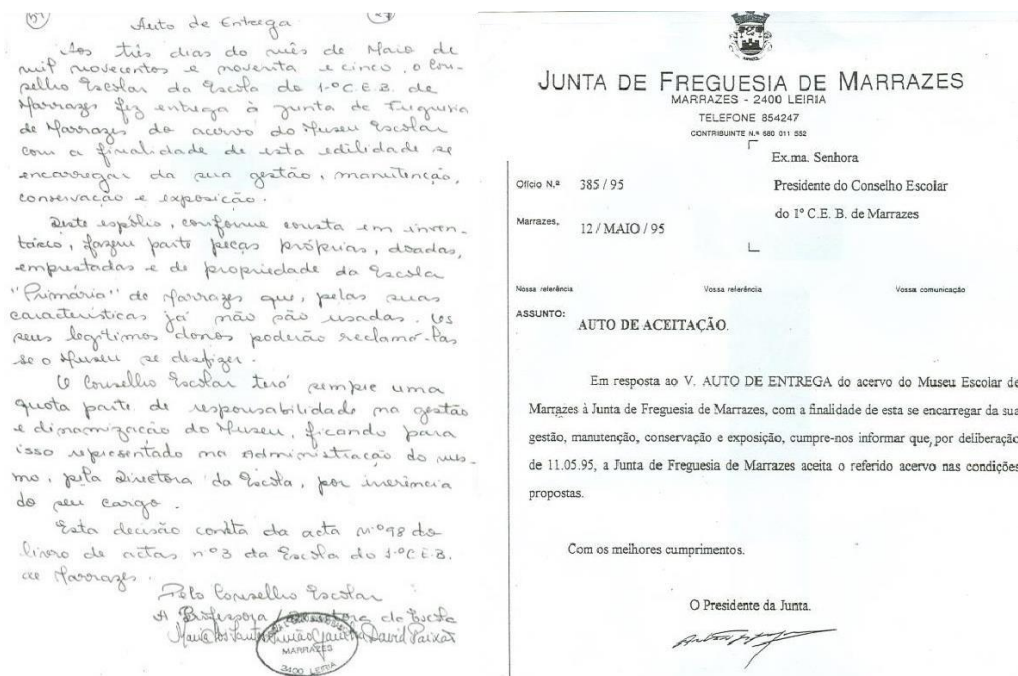
Para Mogarro (2013a , p. 88):

O interesse sobre o património cultural da educação insere-se nas novas perspectivas sobre a cultura escolar e a materialidade, que olham os materiais didáticos e os objectos de uso quotidiano como artefactos que iluminam as inovações tecnológicas e sua aplicação às realidades educativas. Em si, estes objectos permanecem inertes (lápiz, carteiras, quadros, livros, computadores) mas colocados nos contextos dos usos que deles fizeram professores e alunos, passam a constituir poderosos instrumentos para iluminar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e as rotinas quotidianas. É uma dimensão da vida escolar que tem permanecido na penumbra e no silêncio, mas recentemente afirmou-se como uma linha de investigação das mais ricas e mobilizadoras da história da educação e da história cultural, exigindo novas abordagens metodológicas.

No ano letivo 1994/1995 as professoras enfrentaram o primeiro grande obstáculo, quando foram informadas de que a escola iria sofrer remodelações e que era preciso retirar todo o material, para se dar início às obras. Era então necessário encontrar um novo espaço para acolher as mais de mil peças que se encontravam em exposição, ou abandonar o projeto e devolver as doações que tinham sido feitas até aquele momento. Recorreram à Junta de Freguesia de Marrazes expondo o problema, onde foram questionadas se aceitariam entregar o legado das peças para a responsabilidade da Junta de Freguesia, em troca de um espaço maior e da manutenção dos objetos, com abertura permanente ao público.

As professoras aceitaram e a 3 de maio de 1995 foi redigido um *Auto de entrega*, ficando a Junta de Freguesia de Marrazes encarregue pela gestão, manutenção e conservação da exposição. A 12 de maio de 1995 foi assinado um “Auto de Aceitação” pela Junta de Freguesia de Marrazes, aceitando o acervo entregue pelo Conselho Escolar e as condições propostas por este.

Figura 7: Auto de Entrega e Auto de Aceitação do acervo do Museu Escolar



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

O Museu foi instalado num espaço com 200m², numa parte do Edifício Social da Junta de Freguesia de Marrazes, onde a distribuição do seu acervo obedeceu ao espaço existente e por esse motivo, não foi possível colocá-lo cronologicamente. Dada a necessidade de existir uma entidade com personalidade jurídica e suporte legal para administrar os meios financeiros para o desenvolvimento do museu e para a contratação de funcionários, foi criada a Liga de Amigos do Museu Escolar. Seguindo as orientações e os procedimentos museológicos indicados pela Rede Portuguesa de Museu foi possível inaugurar o Museu Escolar de Marrazes a 16 de maio de 1997.

Segundo Felgueiras (2013, p. 62)⁶ “Todo museu reflete uma concepção de saber, uma noção de humanidade e de cidadania e idealizar um, no nosso tempo, convida a uma visita a experiências passadas, para que o pensar se torne uma utopia possível” (Felgueiras, 2013, p. 62). É nesta perspectiva de preservação do património histórico e educativo da região que se constrói o Museu Escola de Marrazes como projeto comunitário que articula o passado e presente, com vistas à construção do futuro.

⁶ Artigo publicado originalmente em 2000.

Figura 8: Inauguração do Museu Escolar – 16 de maio de 1997



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

Desde então começou o Museu Escolar a desenvolver atividades de serviço educativo, exposições temporárias subordinadas a diversas temáticas, parcerias e colaborações com inúmeras instituições o que o foi fazendo desenvolver-se.

Após todos os pressupostos satisfeitos e cumpridos os requisitos necessários, em 2001 o Museu Escolar de Marrazes integrou a Rede Portuguesa de Museus.

Como apontado por Mogarro (2013a, p. 71):

O património educativo, a sua história e a sua memória comungam das propostas políticas de renovação social e são parte integrante de um movimento que atribui grande significado aos discursos dos actores educativos, principalmente aos sujeitos comprometidos com as práticas educativas e com os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em tempo real nas escolas e nas salas de aula e em que eles adquirem o seu conhecimento experiencial. Os artefactos materiais fazem parte destes processos e é por via deles que abordamos os sistemas e as realidades educativas.

Presentemente, o Museu Escolar de Marrazes é uma referência no panorama museológico português, mas o seu desenvolvimento está, porém, condicionado dadas as carências físicas e de qualidade do seu espaço, que não acompanham a crescente recolha de materiais que enriquecem a coleção do Museu Escolar, muitos deles, objetos, livros e materiais pedagógicos que não são usados nas escolas dada a constante evolução técnico-pedagógica.

A exposição permanente

A coleção do Museu Escolar remonta ao início do século XIX, remete para os grandes pedagogos, e chega ao presente, através de materiais, livros e referências atuais, como é o caso das alterações nas escolas provocadas pela pandemia da Covid-19. A exposição permanente é constituída por mobiliário, equipamentos, utensílios escolares e pedagógicos, iconografia, brinquedos e um vasto acervo bibliográfico e documental.

A exposição permanente do Museu Escolar expande-se por dois pisos. No primeiro piso, o rés-do-chão, a exposição inicia-se no espaço da *recepção* (fig.3), onde é possível visualizar um cabide de madeira característico das escolas do Plano dos Centenários, onde as crianças colocavam os cestos de vime e as sacas de pano, que transportavam a merenda. Neste cabide está também pendurado um saco de serapilheira dobrado que servia de resguardo da chuva para os meninos de famílias mais pobres.

Figura 9: Entrada do Museu Escolar



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

Figura 10: Pormenor do transporte da merenda



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

Ao entrar na *sala da geologia* deparamo-nos com duas vitrinas de rochas, minérios e fósseis, alguns dos quais utilizados nas aulas de ciências da natureza e que foram o ‘embrião’ do Museu de Marrazes.

Mais à frente, o espaço é dedicado à *carpintaria* e ao *material de laboratório*. Evidenciam-se os materiais e as ferramentas que eram utilizados nas aulas de Trabalhos Manuais, assim como a máquina de costura representativa das aulas de labores das meninas. Além das peças relacionadas com a educação, outras se encontram neste local, como os ferros de engomar a carvão, os candeeiros a petróleo e as socas de madeira, calçado das gentes rurais. Embora de características etnográficas, estas peças pretendem retratar a época, o modo de vida e os materiais que eram utilizados no quotidiano.

Figura 11: Sala da Carpintaria



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

A sala seguinte assume-se como o espaço com maior destaque no Museu Escolar. É a reconstituição de uma sala de aula das escolas do Período do Estado Novo⁷, que conta com grande parte dos objetos que faziam daqueles espaços únicos e inesquecíveis para os alunos que os frequentaram. Na parede, por detrás da secretária do professor os três objetos mais importantes: o crucifixo de bronze ao centro, acompanhado pelo retrato do presidente da República Marechal Carmona (1926-1951), à esquerda, e pelo do chefe de governo, António de Oliveira Salazar, à direita. Ao canto destaca-se um quadro rotativo, datado da 1.^a República, evidenciando a possibilidade de escrita em ambos os lados. Em relevo a secretária do professor, em cima do estrado de madeira, que permitia ter uma visão mais ampla da sala de aula, uma vez que os professores tinham uma posição de destaque na sala de aula, por serem figuras de bastante importância e de respeito não só na escola como na sociedade. Em cima da secretária encontram-se os objetos utilizados pelos professores: livro de sumário, mata-borrão, canetas de aparo, régua, palmatória e cana-da-índia. À sua frente muitas carteiras escolares, de diferentes formatos e materiais, todas elas de dois lugares. Também são visíveis lousas, ponteiros, almofadas de trapos, cadernos de duas linhas, canetas de aparo, tinteiros, papel mata-borrão e armários de madeira com manuais escolares, livros de correspondência e documentação da caixa escolar (estatutos, atas e livro de receitas e despesas).

As caixas métricas são também objetos de destaque. De diferentes fabricantes, épocas

⁷ Em Portugal a ditadura nacional começou em 1926, com o golpe militar, mas só em 1933, com a elaboração da nova Constituição, António de Oliveira Salazar teve todo o aparelho constituído, surgindo o que designou por Estado Novo. A ditadura vigorou até abril de 1974.

e modelos, mostram um enorme número de peças de geometria e métrica, como os sólidos geométricos, medidas, pesos e balanças.

Ainda na mesma sala, estão presentes duas Bibliotecas Populares, com um vasto número de livros, alguns deles com referências à ideologia salazarista e que foram resgatados de serem “saneados”, conforme indicação do Ministério da Educação e Cultura, na circular n.º 1/75. No acesso ao piso inferior é ainda possível observar diferentes tipos de batas, que eram utilizadas por alunos e professores, e ainda, diversos modelos de sacolas, umas em tecido, outras em serapilheira, outras ainda em couro, evidenciando as diferentes possibilidades económicas.

Figura 12: Vista panorâmica da Sala de Aula



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

Figura 13: Pormenor do transporte da merenda



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

Ao descer para o piso inferior, encontramos duas vitrinas com objetos pertencentes à *Mocidade Portuguesa*, organismo criado no período do Estado Novo, com propósito ideológico. No seu interior estão presentes os cartões de admissão, as insígnias, condecorações, manuais de jogos, revistas infantis, fardamentos oficiais e de atividades de ginástica, as Bandeiras da Mocidade Portuguesa e Nacional, acompanhadas dos respectivos hinos.

Figura 14: Fardamento da Mocidade Portuguesa



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

O espaço seguinte é dedicado à *sala do brinquedo*, onde os visitantes podem recordar as suas brincadeiras de infância, ou admirar a criatividade das crianças na construção dos seus próprios brinquedos. Bonecas de trapos, colares de flores, miniaturas de roupas para bonecas, mobiliário ou utensílios de cozinha, são algumas das peças expostas que faziam parte do universo das meninas que assim ocupavam os seus tempos livres, simulando atividades semelhantes às das suas mães nas lides domésticas ou no cuidado dos filhos. Do universo masculino fazem parte objetos como os piões, as fiskas, os carrinhos de lata, as andas, os arcos e muitos outros objetos. Também se encontram expostos materiais de fabrico industrial, evidenciado alguns dos brinquedos adquiridos em feiras, feitos de lata, madeira, plástico ou verga.

Figura 15: Sala do Brinquedo



Fonte: Acervo Museu Escolar de Marrazes

Na *sala dos métodos* estão patentes livros de Instrução Primária do século XIX, incluindo o Método Silabado, Método Português de Leitura de António Castilho e Método João de Deus com a Cartilha Maternal. Esta sala ainda nos dá uma visão do que foi a escrita, o desenho e um destaque para os labores femininos, com trabalhos do início do século XX, altura em que a aprendizagem feminina compreendia as atividades de labores, costura e bordados. Estão igualmente representados os cadernos de exercícios e problemas, a tabuada e os exames para obtenção do diploma de escolaridade obrigatória.

Figura 16: Labores Femininos



Figura 17: Cadernos e tabuadas



Fonte: Acervo do Museu Escolar de Marrazes

A última sala apresenta dois espaços distintos: um lado dedicado às exposições temporárias e o outro que completa a exposição permanente. Estão expostos importantes documentos que registam procedimentos escolares muito antigos como a legislação para escolas primárias emitida pelo Rei D. Luís (1879), diplomas desde a 1.ª República, sanções, atestados de bom comportamento, condecorações e regras gerais ou específicas para

professores que lecionaram na 1.^a República e no Estado Novo, bem como ainda as emblemáticas setes lições de Salazar que o Museu se orgulha de possuir na sua totalidade.

Figura 18: Atribuição de grau de Cavaleiro da Ordem de Instrução Pública



Fonte: Acervo Museu Escolar de Marrazes

Figura 19: Lições de Salazar



Fonte: Acervo Museu Escolar de Marrazes

Para finalizar a visita, o Museu disponibiliza aos seus visitantes uma *sala de experimentação* onde estão presentes objetos representativos do ensino de outros tempos, sendo possível sentar-se numa carteira e escrever nas lousas utilizando o ponteiro, escrever com a caneta de aparo molhando a caneta no tinteiro e ainda utilizar a máquina de escrever.

Figura 20 – Sala de Experimentação



Fonte: Acervo Museu Escolar de Marrazes

Considerações finais

Património histórico-educativo do concelho de Leiria, o Museu Escolar de Marrazes tornou-se uma realidade graças ao empenho de um grupo de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de Marrazes, nomeadamente as professoras Fátima Salgueiro e Maria dos Santos Paixão, e da participação ativa da comunidade escolar. É visitado por escolas locais e escolas de outras regiões do país, de diferentes graus de ensino, instituições de terceira idade e turistas. O seu acervo é procurado por professores e estudantes universitários, para estudos e investigações.

Em relação à formação de professores, especialmente da instrução primária, o museu preserva informações que ajudam a melhor compreender os processos de escolarização em Portugal e até na Europa, nos séculos XIX e XX. Desde métodos pedagógicos, artefactos, utensílios, mapas, vestuário, coleções, brinquedos, livros, mobiliário, o espólio revela-se como uma fonte inesgotável de questionamentos sobre a escola ao longo dos tempo.

Em 2023 o museu conta com cerca de 50.000 peças no seu acervo. Uma parte significativa está guardada em duas salas. São objetos, mobiliário, cartilhas, livros, quadros parietais, uniformes, mapas, entre outros, doados pela comunidade ou escolas.

Como em outras partes do mundo, o Museu da Escolar de Marrazes sofre com a falta de recursos financeiros, pessoal e espaço adequado para o seu funcionamento. Para, de forma apropriada, fazer jus a este amplo e importante património escolar português, há que (re)criar um museu interativo, inclusivo, acessível e social e isso requer a responsabilidade, o empenho e o financiamento autárquicos.

Referências

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo.; REBOLLO ESPINOSA, María José. Análisis de la práctica educativa de los museos pedagógicos españoles mediante una experiencia de evaluación de iniciativas, actividades y recursos. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 6, n. 00, p. e020007, 2020. DOI: 10.20888/ridphe_r.v6i00.13508. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/13508>. Acesso em: 6 nov. 2023.

RUÍZ BERRIO, Julio. Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. **Historia de la Educación**, [S. l.], v. 25, p. 271–290, 2013. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11182>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 1 [25], p. 67-92, 6 jan. 2012. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38507>.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. O Museu da Escola Primária no Porto: orientações histórico culturais. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 16, n. 31, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42755>. Acesso em: 27 nov. 2023.

JANEIRINHO, Luisa. **Dar Voz aos Objectos: Contributos dos Documentos de Vida na Construção de um Museu de Escola** (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora). 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/15292>.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MAGALHÃES, Justino. Arquivos e museus escolares – Fontes de memória e educação histórica. **Sensos-e**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 47–54, 2022. DOI: 10.34630/sensose.v9i1.4382. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/4382>. Acesso em: 6 nov. 2023.

MIRANDA, Maria Fontoura. Património Escolar do Ensino Primário (PEEP) e coleções nos museus do norte de Portugal. In P. M. Homem, B. Andrez, G. Soares, & L. Amaral (Eds.), **Ensaio e Práticas em Museologia**, Vol. 10, 2021, p. 108-130). Porto: FLUP/DCTP/MMUS. <https://doi.org/10.21747/978-989-9082-06-9/102021a7>.

MIRANDA, Maria Fontoura. **Património Escolar do Ensino Primário e Coleções nos Museus do Norte de Portugal** (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/124644>.

MOGARRO, Maria João. O Museu Pedagógico Municipal de Lisboa (Portugal, 1883-1933):

Percurso e significado de uma instituição renovadora. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 21, n. Contínua, p. e103, 2022. DOI: 10.14393/che-v21-2022-103. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/65790>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MOGARRO, Maria João. Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade. In V. P. Saavedra (Coord.). I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico – **O Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectiva** (pp. 85-114). Santiago de Compostela: Xunta da Galicia / Mupega –Museu Pedagógico da Galicia. 2003, p. 85-114.

GONÇALVES, Fernanda.; MOGARRO, Maria João.; OLIVEIRA, Inês Cavadas de.; CASIMIRO, Jorge. Inventário e digitalização do património museológico da educação: um projecto de preservação e valorização do património educativo - The inventory and digitalization of the heritage museum of education: a project of preservation and valorization of the ed. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 153–179, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28916>. Acesso em: 1 mar. 2024.

MOGARRO, Maria João. Cultura material e modernização pedagógica em Portugal (sécs. XIX-XX). **Educatio Siglo XXI**, Facultad de Educación. Universidad de Murcia, Vol. 28, n.2, 2010, p. 89-114.

MOGARRO, Maria João. Patrimonio de la escuela y modelos de cultura escolar en la Historia de la Educación portuguesa. **Cuestiones Pedagógicas**, 22, 2012/2013, p. 67-102. Disponível em: https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_3.pdf.

MOGARRO, Maria João. (Coord). **Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas**. Lisboa: Colibri/ IEUL. 2013b.

MOGARRO, Maria João. Francisco Adolfo Coelho e o Museu Pedagógico de Lisboa. In A. C. V. Mignot (Org.). **Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ. 2023c, p. 281-306.

MOGARRO, Maria João. **Educação e Património Cultural Escolas, Objetos e Práticas**. Lisboa: Edições Colibri. 2015.

MOGARRO, Maria João. O Museu pedagógico de Lisboa num tempo de modernização educativa e de circulação transnacional de ideias. In A. Barausse, T. F. Ermel, V. Viola (Ed.). **Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo /Perspectivas cruzadas sobre o Patrimonio Histórico Educativo/Perspectivas entrelazadas en el Patrimonio Histórico Educativo**. Lecce, Rovato: Pensa MultiMedia Editore. 2020, p. 151-178 .

MOGARRO, Maria João.; NAMORA, Alda. Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas, perspectivas multidisciplinares sobre a cultura material. In M. J. Mogarro (Coord). **Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas**. Lisboa: Colibri/IEUL. 2013, p. 9-44.

MOGARRO, Maria João; SANCHES, Isabel. A presença de obras alemãs nas bibliotecas portuguesas: a acção pedagógica de Francisco Adolfo Coelho. In J. M. Hernández Díaz (Coord.). **Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)**. Salamanca: Globalia Ediciones Anthema. 2009, p. 535-550.

MULLER, Christine. Práticas educativas em museus da educação: algumas experiências. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 6, n. 00, p. e020010, 2020. DOI: 10.20888/ridphe_r.v6i00.13515. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/13515>. Acesso em: 6 nov. 2023.

OLIVEIRA, João Paulo Gama; CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. O patrimônio educativo em tela: incursões pelos Anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação (2011-2019). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 339–367, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023339. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21925>. Acesso em: 6 nov. 2023.

PETRY, Marília Gabriela; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). **História da Educação**, v. 17, n. 41, p. 79–101, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/3PqpYzXpymZnhNSqvXMHgq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da.; PETRY, Marília Gabriela. A aventura de inventariar: uma experiência no Museu da Escola Catarinense. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 1 [25], p. 19-42, 6 jan. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38505>

Submissão em: 04/01/2024

Aceito em: 16/02/2024

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

INTERFACES ENTRE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO NO TRABALHO DO REPOSITÓRIO DIGITAL TATU

Alessandro Bica¹
Simôni Costa Monteiro Gervasio²
Raissa Lamadril da Silva Silveira³

Resumo: As constituições técnicas e teóricas dos repositórios digitais são essenciais para o seu desenvolvimento e sucesso, no entanto, o seu potencial para a promoção do ensino, pesquisa e extensão é fundamental para a concepção de espaços colaborativos e formativos tanto para quem se utiliza dos acervos dos repositórios como fonte e objeto de pesquisa, como para quem atua no seu processo de constituição e ampliação e que tem nos repositórios e, a partir da articulação entre grupos de pesquisa e universidades, uma oportunidade de aproximação com o trabalho de organização, identificação e tratamento de documentos e materiais com potencial de interpretação e campo de pesquisa. Considerando tal perspectiva, este artigo buscará demonstrar o trabalho realizado pelo Repositório Digital Tatu, vinculado à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé, por meio do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA), em sua dimensão da força humana e produtiva que planeja e constrói os materiais disponibilizados pelo repositório e que tem sua origem nos bancos acadêmicos dos cursos de licenciatura da Unipampa. O objetivo é explorar o potencial dos repositórios digitais em sua concepção e processo de organização de modo a demonstrar a sua capacidade de fomento a iniciativas de pesquisa, extensão e inovação entre alunos da graduação, incentivados por bolsas de iniciação científica, que passam a vivenciar experiências complementares a sua formação acadêmica-profissional. Espera-se, então, que este artigo seja capaz de destacar a idealização do repositório e o trabalho realizado, amadurecido nas potencialidades de seus alunos.

Palavras-chave: Repositório Digital Tatu. Ensino. Pesquisa. Extensão. Alunos.

INTERFACES BETWEEN TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION IN THE WORK OF THE TATU DIGITAL REPOSITORY

Abstract: The technical and theoretical constitutions of digital repositories are essential for their development and success, however, their potential for promoting teaching, research and extension is fundamental for the design of collaborative and training spaces for both those who use the collections

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor efetivo na Universidade Federal do Pampa. Líder do grupo de pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA). E-mail de contato: alessandrobica@unipampa.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-2532-5007>.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa. Professora substituta na Universidade Federal do Pampa. Membro do grupo de pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) e do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). E-mail de contato: simonigervasio@unipampa.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1554-1726>.

³ Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Pampa. Membro do grupo de pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA). E-mail de contato: raissasilvv03@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1479-9514>.

of repositories as a source and object of research, as well as for those who work in their constitution and expansion process and who have in the repositories and, through the articulation between research groups and universities, an opportunity to get closer to the work of organization, identification and treatment of documents and materials with potential for interpretation and field of research. Considering this perspective, this article will seek to demonstrate the work carried out by the Tatu Digital Repository, linked to the Federal University of Pampa (Unipampa), Bagé campus, through the Research Group on History of Education, Digital Repositories and Historical Collections (PHERA), in its dimension of the human and productive force that plans and builds the materials made available by the repository and that has its origin in the academic banks of Unipampa under graduate courses. The objective is to explore the potential of digital repositories in their conception and organization process in order to demonstrate their capacity to promote Research, Extension and Innovation initiatives among undergraduate students, encouraged by scientific initiation scholar ships, who begin to experience complementary to their academic-professional training. It is hoped, therefore, that this article will be able to highlight the idealization of the repository and the work carried out, matured in the potential of its students.

Keywords: Tatu Digital Repository. Teaching. Search. Extension. Students.

INTERFACES ENTRE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN EL TRABAJO DEL REPOSITORIO DIGITAL TATU

Resumen: Las constituciones técnicas y teóricas de los repositorios digitales son esenciales para su desarrollo y éxito, sin embargo, su potencial para promover la docencia, la investigación y la extensión es fundamental para el diseño de espacios colaborativos y de capacitación tanto para quienes utilizan las colecciones de los repositorios como fuente como para objeto de investigación, así como para quienes trabajan en su proceso de constitución y expansión y que tienen en los repositorios y, a través de la articulación entre grupos de investigación y universidades, una oportunidad de acercarse a las labores de organización, identificación y tratamiento de los documentos y materiales con potencial de interpretación y campo de investigación. Considerando esta perspectiva, este artículo buscará demostrar el trabajo realizado por el Repositorio Digital Tatu, vinculado a la Universidad Federal de Pampa (Unipampa), campus Bagé, a través del Grupo de Investigación en Historia de la Educación, Repositorios Digitales y Colecciones Históricas (PHERA) en su dimensión de fuerza humana y productiva que planifica y construye los materiales que pone a disposición el repositorio y que tiene su origen en los bancos académicos de las carreras de pregrado de Unipampa. El objetivo es explorar el potencial de los repositorios digitales en su proceso de concepción y organización con el fin de demostrar su capacidad para promover iniciativas de Investigación, Extensión e Innovación entre los estudiantes de pregrado, incentivados por becas de iniciación científica, quienes comienzan a vivir experiencias complementarias a su formación académico-profesional. capacitación. Se espera, por tanto, que este artículo pueda resaltar la idealización del repositorio y el trabajo realizado, madurado en el potencial de sus estudiantes.

Palavras-clave: Repositorio digital Tatu. Enseñando. Buscar. Extensión. Estudiantes.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir o potencial do Repositório Digital Tatu, enquanto projeto de extensão, para a formação acadêmico-profissional de estudantes das licenciaturas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé, considerando sua inserção e participação em atividades de pesquisa, extensão, ensino e inovação na interface do trabalho desenvolvido pelo Repositório. Neste sentido, para contextualização da proposta, será apresentado o trabalho do Repositório, em articulação com as concepções de Pesquisa, Extensão, Ensino e Inovação adotadas pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA), visando demonstrar a organização do trabalho e proposta metodológica adotada.

Na sequência, serão discutidas as respostas apresentadas por oito dos doze integrantes do Repositório Digital Tatu, coletadas por meio de um formulário digital, que objetivou investigar as percepções dos integrantes a respeito do seu trabalho. Para tal, foram apresentadas 10 questões introdutórias e iguais para todos os participantes, com foco nos dados de identificação e percepções iniciais sobre o trabalho no Repositório. Na sequência, cada grupo, respondeu outras três perguntas específicas de cada área (Pesquisa, Extensão e Inovação⁴) e, para finalizar, outras três perguntas foram propostas visando as considerações finais e balanço geral do trabalho realizado. São as respostas deste formulário que demonstram a dimensão da força humana e produtiva que planeja e constrói os materiais disponibilizados pelo repositório e que tem sua origem nos bancos acadêmicos dos cursos de licenciatura da Unipampa, buscando demonstrar a sua capacidade de fomentar experiências complementares à formação acadêmico-profissional, com incentivo, ainda, de bolsas de iniciação científica.

Preliminarmente, espera-se que este artigo seja capaz de contribuir com o campo da História da Educação no sentido de complementar outros materiais já publicados sobre os processos criativos e de desenvolvimento tecnológico e teórico do Repositório Digital Tatu, destacando a inquietude do grupo de pesquisa PHERA que idealizou o repositório e, em sua prática, aprimora o trabalho realizado ao mesmo tempo em que amadurece a proposta e desenvolve as suas potencialidades e de seus alunos.

⁴ Na sequência do texto será detalhado a adoção deste tripé, em referência ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

As constituições técnica e teóricas do Repositório Digital Tatu

O Repositório Digital Tatu surge ancorado em discussões sobre a relação do pesquisador com seus documentos e fontes de pesquisa, considerando, principalmente, a preocupação de acesso e preservação desses materiais. A importância de preservação de documentos históricos fundamenta-se na perspectiva de que os mesmos carregam histórias, memórias e possibilitam a compreensão de determinados períodos sociais e suas transformações. É mediante o contato com os mais distintos acervos que se torna possível acessar diferentes narrativas que, por variados motivos, por vezes se perdem e não são contadas.

Neste ínterim, o Repositório Digital Tatu, iniciativa do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos, se propõe a pensar estratégias para preservação e disponibilização de fontes de pesquisa, de maneira digital, em diálogo com as Tecnologias da Informação, com diferentes ferramentas capazes de possibilitar novas formas de armazenamento e, por conseguinte, outras maneiras de uso pelos usuários. Outra questão está relacionada ao objetivo de busca “de aproximação entre fontes históricas e historiadores interessados em pesquisar, produzir conhecimento e colaborar para o fortalecimento da educação, da cultura e da justiça social por meio de movimentos de aproximação de tempos pretéritos” (BICA; GERVASIO; RODRIGUES. p. 1, 2019).

De acordo com Rodrigues (2020), os Repositórios Digitais (RDs) surgiram como uma alternativa no processo da comunicação científica uma vez que, além de possuírem um potencial versátil, suas características favorecem o uso pelas mais variadas áreas do conhecimento, possibilitando e preservando a informação. Nesta perspectiva, os RDs podem ser institucionais ou temáticos; os repositórios institucionais lidam com a produção científica de uma determinada instituição, já os repositórios temáticos com a produção científica de uma determinada área, sem limites institucionais (BRASIL, 2019).

Dentro desta concepção, portanto, o Repositório Digital Tatu se desenvolve, considerado um repositório nichado, que centra-se na preservação de documentos relacionados à História e à História da Educação, abrigando revistas, livros, livretos, cartilhas, documentos de instituições de ensino e relatórios da intendência. Ainda dentro desta concepção, o Repositório Tatu possui algumas intencionalidades que lhe são próprias, como o

acesso aberto e irrestrito aos documentos históricos que disponibiliza, possui também um *layout* dinâmico e uma navegação interativa e intuitiva, oferece obras completas, possibilitando *download*, permite a busca por categorias, título, palavras-chave e vem buscando alternativas de fomentar a criação de novos ambientes virtuais como forma de mais uma alternativa de pesquisa.

Um dos elementos marcantes no Repositório é a sua identidade visual, que possui um mascote como símbolo, o Tatu-mulita, que, além de ser um animal encontrado no pampa gaúcho, região em que está localizada a Universidade Federal do Pampa, possui como sua característica ser um animal escavador e que cavouca e fareja até encontrar suas presas, possuindo um faro aguçado. Dessa maneira, é feita uma analogia com o trabalho do historiador que precisa garimpar suas fontes e fazer a lapidação das mesmas para compor suas pesquisas. Na figura 1, pode-se visualizar a logomarca do Repositório Digital Tatu, que também acompanha a imagem de um livro físico à esquerda que passa pelo processo de digitalização realizada pelos membros do Repositório, e se torna digital.

Figura 1 – Logomarca do Repositório Digital Tatu.



Fonte: Autores (2023).

A concepção técnica adotada ancora-se no fator de utilização de soluções de licença do tipo *Software Livre* e *Software Gratuito*, que permite definir o Repositório Digital Tatu como um conjunto de múltiplas soluções essencialmente livres e gratuitas combinadas e que podem ser replicadas (RODRIGUES, 2020). Dentre os *softwares* que são mobilizados destaca-se o site utilizado, que é o *Wordpress*; um *plugin* que permite o folhear dos livros digitais, imitando o material físico, o aplicativo *Android Notebloc*; utilizado para a digitalização das obras, e o *Libre Office*; que auxilia na produção dos arquivos para publicação. Uma explicação mais detalhada de todos estes elementos pode ser conferida abaixo.

As soluções utilizadas para compor o RDT foram: um sistema de gerenciamento de conteúdo para web - o utilizado foi o *Wordpress*, um aplicativo de sistema, escrito em PHP16, com banco de dados *MySQL17*, voltado principalmente para a criação de sites e blogs via web; um plugin para *wordpress*, para simular um livro no formato de códice - o utilizado foi o *3D FlipBook*, que consiste em versão gratuita do plugin capaz de simular o processo de abertura (folhear) de livros; um aplicativo de celular para digitalização do acervo - a solução que melhor atendeu à demanda foi o aplicativo para Android *NoteBloc*, considerando que o aplicativo possui funções que permitem correções de brilho, contraste e perspectiva da imagem e um software para montar os arquivos para publicação - sendo utilizado o processador de textos *Writer*, componente do *LibreOffice*, que é uma suíte de escritório livre e de código aberto (RODRIGUES, 2020, p. 83).

Para além da parte mais técnica, foi preciso organizar um fluxo de produção interna, buscando atender à demanda que surgia e oferecendo uma alternativa de agilidade ao trabalho, já que o Repositório é mantido por bolsistas e voluntárias e possui diferentes categorias a serem alimentadas. A figura 2 exemplifica essa organização.

Figura 2 – Fluxo de Publicação no Repositório Digital Tatu.



Fonte: Rodrigues (2020).

A etapa 01, de triagem, auxilia a selecionar documentos e obras com, no máximo, 100 páginas, ou que transitem por este limite, com o cuidado também para a data de produção do documento, uma vez que é preciso atentar para o marco temporal de 40 anos em que já não há mais a questão dos direitos autorais. A etapa 02, de catalogação, consiste na criação de uma ficha catalográfica com informações sobre a obra, sua tipificação, estado de conservação e outros. Cada obra digitalizada, recebe uma ficha catalográfica com todas essas informações também no formato digital. A etapa 03 é a limpeza propriamente do documento, com o objetivo de retirar poeira e outros itens que possam causar danos ao documento. A etapa 04 é a digitalização, realizada com apoio do aplicativo *Notebloc* que permite a edição da imagem fazendo os ajustes necessários de cortes, mas sem o uso de filtros que possam mascarar o estado, cor e aparência atual do documento. As fotografias são transformadas em PDF e,

então, estão prontas para serem disponibilizadas no site. A etapa 05 é a publicação dos documentos com todos os recursos que o Repositório Digital Tatu⁵ oferece aos seus usuários para uma experiência intuitiva e mais próxima do contato com o documento original possível.

Por fim, é importante destacar que o Repositório Digital Tatu, busca ser um ambiente digital, com potencial inovador, construtivo, interdisciplinar, relevante, contemporâneo e democrático, comprometido com a preservação das memórias de ensino e com a pesquisa, ou seja, com a construção de novos conhecimentos, como uma ferramenta que, ao final, ajuda na preservação do passado, ao mesmo tempo em que instrumentaliza o futuro da História da Educação. Neste sentido, é o resultado da união de esforços e do trabalho de pesquisadores e estudantes da graduação e pós-graduação comprometidos com o campo do estudo e com a busca das soluções e discussões que compõem e permeiam o trabalho executado.

Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação no Repositório Digital Tatu

A articulação Ensino-Pesquisa-Extensão-Inovação é, em grande parte das universidades brasileiras, expressão do seu compromisso social e de formação de seus alunos para além dos conhecimentos curriculares, mas na perspectiva prática da inserção social, formação profissional, apropriação e produção de conhecimento. Seu caráter indissociável está presente nas dimensões ético-política e didático-pedagógica e, neste sentido, pode ser entendido em estreita relação com a proposta de ensino superior de qualidade, conforme Severino (2002):

(...) numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2002, p. 11).

No mesmo sentido, Martins [s.d.] destaca a dupla função do ensino superior:

Se por um lado ele é via de formação profissional, implicando a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios metodológicos-técnicos é também via estruturante de recursos afetivo-cognitivos

⁵ Para mais informações sobre as constituições técnicas e teóricas do Repositório Digital Tatu ver

imprescindíveis para que os educandos possam conhecer rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas de seu futuro exercício profissional como também as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá, dado que reafirma a importância da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (MARTINS, p. 04, [s.d.]).

Em meio a este contexto, no entanto, a indissociabilidade só há de ser atingida enquanto objetivo educacional na medida em que os sujeitos integrantes do processo de ensino e de aprendizagem tenham uma educação holística, considerando, portanto, as demandas sociais existentes e integrando-as ao meio universitário como forma de desenvolver e implementar a tríade supracitada como maneira de promover transformações sociais em diálogo com a realidade existente. A universidade, por conseguinte, como palco, muitas vezes, originador de debates e análises, vem trabalhando com a perspectiva do sentido formativo necessário, buscando uma integralidade ao sujeito para o exercício da sua carreira profissional.

Esse processo, para que possa ser desenvolvido, envolve o movimento natural de docentes e discentes, mas também pode ser aprimorado por meio da iniciação científica (IC). A IC se coloca como lugar de fomento ao pensamento científico promovendo uma formação ainda mais rudimentar aos envolvidos. No que tange à pesquisa, por exemplo, fomenta a construção de uma autonomia intelectual e um posicionamento crítico do/da pesquisador(a), estimulando o desenvolvimento do rigor científico e o olhar indagador ao que está a pesquisar. É nesta perspectiva que o trabalho desenvolvido pelo Repositório Digital Tatu vem se colocando, na intencionalidade de promover cada um desses pilares - o ensino, a pesquisa e a extensão - incluindo nesta discussão, o pilar da inovação.

Desta forma, os integrantes do Repositório Digital Tatu vivenciam a oportunidade de desenvolver suas pesquisas no âmbito de um grupo de pesquisa que é formado por pesquisadores da graduação, da pós-graduação a nível de mestrado e de doutorado, incluindo egressos que já passaram pelo grupo e seguem no processo da pesquisa. Com isso, por meio deste movimento e para além do trabalho mais técnico de organicidade que um repositório requer, a minúcia da pesquisa se insere, seja para a elaboração de trabalhos para eventos (locais, regionais, nacionais e internacionais) seja o próprio Trabalho de Conclusão de Curso.

Vale ressaltar que a pesquisa propriamente dita é inerente ao Tatu, isto é, também inseparável e se constitui como um valor pedagógico que oferece o aprimoramento do

processo de pesquisa bem como o amadurecimento do pesquisador, com o bônus da experiência e trocas com outros pesquisadores, mais recentes e mais antigos, que estão imersos neste contexto de produção. A iniciação científica:

[...] garante maior embasamento teórico; garante mais prática em laboratório; maior contextualização do conteúdo, ensina a organizar e desenvolver projetos; permite formação de hábitos de estudo; desenvolve a iniciativa de buscar o que não se sabe em diversas fontes; permite o aumento da responsabilidade e o crescimento pessoal; aumenta a possibilidade de diálogo com as pessoas mais experientes (AGUIAR, 1997, p.84).

Já no que tange à extensão, que é justamente o processo de diálogo com a comunidade por meio de atividades educativas, econômicas e culturais, é possível compartilhar conhecimentos e promover a divulgação científica àqueles que não estão diretamente nos bancos das universidades mas tem ligação a ela, seja por meio do vínculo familiar, seja pela presença da universidade na cidade, seja ainda por ela nos bairros. A extensão possibilita, para além da divulgação do acesso ao ensino superior, dividir projetos, experiências e atividades com um público que não está habituado a estas vivências. Neste caso, há no mínimo duas possibilidades de realização: uma levando o público à universidade, outra, levando a universidade ao público e, em ambas, instigando o acesso a ela.

Esse elo, por vezes frágil mas muito preciso, possui um escopo interdisciplinar que pode acessar e transformar diferentes setores sociais, garantindo os valores democráticos e o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e com equidade, mantendo a integralidade da dimensão humana. A extensão permite a universidade ser vista e ver a realidade que a cerca, para além do que as atividades rotineiras permitem, ainda:

[...] possibilita ao acadêmico a experiência de vivências significativas que lhe proporciona reflexões acerca das grandes questões da atualidade e, com base na experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, o desenvolvimento de uma formação compromissada com as necessidades nacionais, regionais e locais, considerando-se a realidade brasileira (FERNANDES *et al*, 2012, p. 171).

As ações extensionistas promovidas pelo Tatu, em diálogo com a questão da indissociabilidade, permitem a articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas, sob a forma de participação direta de formulação e implementação, apresentando

potencial de contribuição para a superação da fragmentação e desarticulação de programas e projetos sociais, considerando que muitas vezes esse processo se dá de maneira residual e temporária com seu financiamento. A proposta dos movimentos do Repositório Tatu, neste sentido, vão ao encontro da comunidade, levando o repositório, por meio dos seus estudantes, aos mais diversos espaços e compartilhando os conhecimentos e saberes que são produzidos pelo grupo. Com isso, desde sua criação, o diálogo que perpassa as paredes da universidade se dá na medida em que o Repositório se movimenta em desdobramentos das ações desenvolvidas, planejadas e executadas na universidade.

Um outro pilar que solidifica a articulação - ensino, pesquisa, extensão e inovação -, e que faz parte da dialética de um espaço de formação que seja vivo e de transformação, é a base do ensino, que vai se ocupar justamente do auxílio de profissionais críticos, formados e capacitados a compartilharem seus conhecimentos não como mera transmissão, mas como agentes que provoquem a mudança de comportamento em quem os escuta. O ensino, de maneira bastante abrangente, continua sendo um dos mecanismos mais viáveis para ressignificar o aspecto sócio-político-educacional dos sujeitos e, em consequência, da sociedade. Desta maneira, o desenvolvimento da capacidade profissional está atrelada ao quanto este processo foi vivenciado e como foi concedido enquanto espaço de formação de conhecimento para a sustentação e sincronização das funções da universidade atualmente. Como se trata da indissociabilidade dos quatro elementos, é orgânico que os mesmos não se desdobrem de maneira isolada, mas aconteçam concomitantemente, mesmo que, em alguns momentos, um deles se sobressaia.

É pertinente destacar, ratificando o que já foi apresentado e discutido até o momento, que a fluidez dessa base sólida da universidade como um todo ainda vem caminhando a passos lentos e é pauta de discussão por diferentes pesquisadores que se detêm a contribuir com a supracitada indissociabilidade, dada a inesgotabilidade do debate. Ainda assim, o trabalho a que o Repositório Digital Tatu se propõe, é em consonância com essas propostas, já que se coloca como espaço de promover tais diálogos. O pilar do ensino se desdobra nas mais diversas fases que os bolsistas e/ou voluntárias perpassam, se tornando inerente ao processo e se constituindo na medida em que é desenvolvido, isto é, o ensino, neste contexto, acontece transversalmente por entre os membros.

Uma interface que aqui arrisca-se a fazer, e que vem se consolidando como um outro eixo de discussão que deve ser considerado, é a inovação. Em linhas gerais, o trabalho do Repositório Tatu já se configura como inovador na medida em que cria um ambiente alternativo para a preservação documental, que é o site do projeto. Por outro lado, a inovação vem ganhando espaço nas discussões que se assentam nas questões de currículo, planejamento do ensino, processos de ensino e as novas formas de avaliar e que, para que possa ser implementado, necessita de diálogo e apoio institucionais.

Não muito diferente desse encadeamento, foi o que aconteceu com a criação do RD Tatu, que, ao inovar na sua concepção, promoveu uma nova maneira de realizar pesquisas, especificamente, no campo da História e da História da Educação. A inovação, no entanto, não se reduz apenas a aparatos digitais ou como uma metodologia simplista; mas, possuindo um aparato teórico-metodológico robusto, envolve distintos setores e atores sociais para que possa ser desenvolvida.

O RDT, fazendo a união de todos estes elos, também passou por esses movimentos de diálogo em diferentes áreas para que pudesse constituir um processo de produção que fosse orgânico e não se reduzisse a mera produtividade técnica. E aqui cabem algumas considerações: a primeira delas é que, de fato, o trabalho técnico possui muita relevância dentro deste contexto, pois só desta forma é possível manter um site em circulação; a segunda, é que, de um processo orgânico, o RDT possibilita para além do técnico, passando para as perguntas e indagações que são próprios da pesquisa; e, a terceira, é que, em inúmeras vezes todos esses ciclos acontecem de maneira conjunta, sendo impossível desassociá-los. Por isso, então, sendo o *locus* da pesquisa-ensino-extensão e inovação.

O potencial do RDT pelos seus integrantes

Considerando o objetivo central deste artigo de demonstrar o potencial do Repositório Digital Tatu para além do trabalho de digitalização e publicação de documentos, destacando sua capacidade de articulação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação para alunos de graduação que participam do projeto, foi realizada uma pesquisa, por meio de formulário online, em que os integrantes do repositório foram questionados sobre seus conhecimentos e impressões a partir do trabalho realizado. Dos doze integrantes atuais do repositório (em

dezembro de 2023), oito responderam as perguntas, sendo cinco respostas do grupo da pesquisa, dois da inovação e um da extensão. Importante destacar aqui que para organização das demandas e foco do trabalho, os doze integrantes estão organizados em três grupos: pesquisa, extensão e inovação, realizando atividades direcionadas com o grupo a que pertencem e alinhadas com o entendimento sobre o papel e função de cada eixo (pesquisa, extensão e inovação), conforme já discutido neste texto. Importante destacar também que todos os integrantes que responderam o questionário, informaram receber bolsa, de diferentes fontes: PRO-Iniciação Científica UNIPAMPA, Programa de Desenvolvimento Acadêmico Pesquisa (**PDA-UNIPAMPA**), Programa de Desenvolvimento Acadêmico Extensão (**PDA-UNIPAMPA**), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - Iniciação Científica (**FAPERGS**) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio- Grande do Sul - Iniciação Tecnológica (**FAPERGS**), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Iniciação Científica (**CNPQ**) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Inovação Tecnológica (**CNPQ**).

Sobre a caracterização do grupo, percebe-se que seis alunos fazem o curso de Letras, Línguas Adicionais, cursando entre o 4º e 6º semestre, um cursa o 7º semestre de Engenharia de Energia e outro está no 6º semestre da Licenciatura em Química. Este dado é interessante na perspectiva da interdisciplinaridade do repositório e sua capacidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento, com intercâmbio de ideias e representatividade dos distintos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Outro dado que se relaciona com a atuação da Unipampa, é o que aponta que antes do repositório, três alunos ainda não haviam participado de nenhum programa de extensão da universidade, enquanto os outros cinco já haviam vivenciado outras experiências, na maioria como voluntários. Como consequência deste grau de engajamento nas propostas de extensão da universidade, os alunos conseguem expressar sua percepção sobre a importância da participação de alunos de graduação em projetos como o repositório e outros oferecidos no âmbito da extensão universitária:

Quadro 1: Respostas da questão: na sua percepção, qual a importância da participação de alunos da graduação em projetos de pesquisa, inovação e extensão?

- 1- Toda! Quanto mais alunos, mais conhecimentos, compartilhamentos de outros pensamentos e de ver as coisas de outras formas.
- 2- Contribui para o repertório do currículo oculto do aluno, uma vez que cada graduando vivencia experiências diferentes dentro de um mesmo curso. A participação em projetos de pesquisa, inovação e extensão podem contribuir como norteador para a escolha da área acadêmica.
- 3- É algo muito importante, pois desenvolve habilidades e maior interação com o curso, com a universidade, motiva os alunos a interagir também com a comunidade externa, pois muitos projetos são apresentados além do ambiente universitário.
- 4- Pra mim essa pergunta é complicada, além das horas que precisamos, esses projetos fazem os alunos verem além de seus respectivos cursos.
- 5- Evolução pessoal e profissional.
- 6- Acredito que pelo vasto conhecimento na área, o aluno pode aprender muito, conhecer outros estudantes e ter a possibilidade de entrar para uma pós graduação. Também, auxilia no desenvolvimento tanto como profissional quanto pessoal.
- 7- Muito importante, pois abre novos caminhos e novas ideias para que os alunos possam se aprofundar no ramo que tem mais afinidade, como por exemplo no ramo da pesquisa
- 8- Essencial. A proposta da Universidade Federal é justamente incluir a comunidade no meio acadêmico, o que só é possível através destes projetos.

Fonte: Entrevistas realizadas via Google Forms.

Em complementação, os alunos foram questionados sobre a sua percepção da importância do trabalho que realizam no repositório para a sua formação e demonstraram a relação entre a execução das atividades e sua inserção no meio acadêmico, com a iniciação científica, a inter-relação com o campo da História da Educação, com o fazer historiográfico, com o exercício da escrita e fala acadêmica em eventos, além da possibilidade de convivência e aprendizado com outros alunos de diferentes cursos e semestres. Além disso, é evidente na fala dos alunos o incentivo para a participação em eventos, com envio de trabalhos, apresentações orais e que auxiliam no desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica, desinibição, como também inserem os alunos no meio acadêmico da pesquisa e produção de conhecimento.

Quadro 2: Respostas da questão: como percebe a importância do trabalho que desenvolve no Tatu para a sua formação acadêmica? Dê exemplos.

- 1- Sim, vejo a importância da história e como muda a cada momento, e também já tive ideias para o meu TCC que antes estava sem rumo, mas com o desenvolvimento que estou tendo, percebi que é muito importante estudar a história da educação e como as coisas mudam. Isso me encantou.
- 2- Foi um importante instrumento de aprendizado para além das disciplinas, o TATU (tanto como projeto, tanto como repositório e tanto como sala de estudos) faz com que o conhecimento aplicado na execução de trabalhos nas disciplinas seja mais plural.
- 3- Quanto às atividades de pesquisa, percebo o olhar analítico ao lidar com diversos documentos e dados contidos nestes, já ao visitar os acervos das escolas, relacionado a digitalização, percebo sobre trabalhar com atenção e delicadeza, pois ao comparar com a engenharia também é necessário ter cuidado com instrumentos, e contribuir com o desenvolvimento de trabalhos. Sempre trará também um encorajamento a seguir em frente com a pesquisa, independente do curso que faça parte.
- 4- O Tatu tem me ajudado a me abrir mais, um exemplo seriam os trabalhos que apresentamos. Me sinto menos envergonhado agora. Estar num ambiente que trabalha a história todos os dias me fez ter mais vontade de focar em outra graduação quando terminar essa.
- 5- Principalmente no desenvolvimento de trabalhos para eventos.
- 6- Acredito que a oportunidade de conhecer outras pessoas, compartilhar saberes com alunos da área e como professora, é de extrema importância estudar sobre a História da educação brasileira, assim podemos entender mais sobre a nossa caminhada.
- 7- A importância de catalogar e digitalizar os acervos documentais das escolas é fundamental para que futuramente esses documentos não sejam perdidos e possam ser acessados por pessoas de qualquer lugar do Brasil ou do mundo.
- 8- Para mim, o Tatu é uma maneira de manter vínculos com a História, que era minha primeira opção de curso. É mais que 'gostar do projeto', é um vínculo especial. Apesar de ter descoberto uma admiração muito grande pelo curso de Letras, ainda tenho aquela faísca de fascínio por essa área de estudo, e se tudo der certo, planejo continuar pesquisando sobre História da Educação Brasileira mesmo depois de formada.

Fonte: Entrevistas realizadas via Google Forms.

Em específico, o grupo que integra as atividades de pesquisa do Repositório Digital Tatu, demonstrou compreensão sobre o alinhamento entre o que se propõe em termos de pesquisa no repositório e as atividades que desenvolvem, citando a busca por documentos e fontes históricas para a realização de trabalhos acadêmicos, tanto a partir dos materiais já disponibilizados no site como em visitas a outros acervos.

Quadro 3: Respostas da questão: O que você compreende que integra as ações de pesquisa no contexto universitário (o que é? para o que serve?).

- 1- A pesquisa nos ensina e motiva a investigar, descobrir e inovar quanto ao conhecimento. Contribui para o entendimento em determinado campo, gerar novos conhecimentos, além de ter forte contribuição para o desenvolvimento acadêmico, ao trabalharem em áreas diferenciadas.
- 2- Não sei se compreendi essa pergunta. Para mim, a todo momento que estou na sala do Tatu, estou pensando em algo sobre o Tatu, e como posso colocar aquilo dentro da graduação que estou fazendo. O Tatu já me trouxe várias ideias de projetos de TCC.
- 3- São projetos que proporcionam aos alunos a experiência de participar de um trabalho no âmbito escolar ou de nível superior, serve para dar experiência e conhecimento para os alunos.
- 4- Tudo dentro do repositório te ajuda no meio acadêmico e também fora dele, os livros, as fotos, servem para te ajudar em pesquisas.
- 5- A pesquisa é o que move não só a universidade, mas o mundo todo. Se não buscarmos evoluir nosso conhecimento (e isso se dá através da pesquisa), hoje ainda teríamos uma baixíssima expectativa de vida, por exemplo. Tudo o que temos e somos hoje, enquanto sociedade, ocorre por meio do ato de buscar, pesquisar e experimentar - a universidade, desde os seus primórdios, é a concretização deste princípio. É um conjunto de indivíduos (alunos e professores) unidos em prol de um único objetivo - analisar e reunir o máximo possível de informação, e fazer com que esta esteja ao alcance de todos.

Fonte: Entrevistas realizadas via Google Forms.

Já o integrante do grupo de extensão que respondeu o questionário citou que suas atividades estão relacionadas com ações que conectam a comunidade interna e externa com o repositório na medida que promovem ações de intercâmbios de saberes e atividades, por meio da presença do repositório em congressos, palestras, feiras e eventos variados. Já os integrantes do grupo da inovação, expressaram suas ações no contexto do projeto e contexto universitário como o trabalho com tecnologias e ferramentas digitais importantes como a oferta de soluções e complementações ao trabalho desenvolvido pelos demais grupos do repositório. Entre as atividades citadas estão a produção e edição de uma revista digital, os posts em redes sociais e a manutenção do site oficial do repositório.

Quadro 4: Respostas da questão: De que maneira o projeto se configura como de Inovação?

- 1- Inovação e pesquisa, fazer artigos sobre educação, mas também conseguir ver o mundo de outra maneira.
- 2- Como eu falei anteriormente, inovação é tudo que envolve tecnologia ou o meio digital. Dessa forma, como o projeto visa digitalizar obras e trazê-las para o digital, então é importante que o projeto tenha essa equipe.

Fonte: Entrevistas realizadas via Google Forms.

Em termos de avaliação, todos os integrantes disseram gostar de participar do projeto, pois aprendem com a experiência e indicaram que recomendam outros colegas que também participem da iniciativa. Ao citar suas aprendizagens com o repositório, os alunos destacam ainda as vivências práticas e as relações pessoais estabelecidas, demonstrando o caráter formativo e humano do projeto, em estreita relação com todo o trabalho teórico realizado e que, de forma complementar, também contribui para a formação acadêmico-profissional de seus integrantes.

Quadro 5: respostas da questão:
de maneira geral, comente sobre suas aprendizagens e experiências no Tatu.

- 1- Siepe, feira do Bradesco, revista e Encif.
- 2- Minha experiência com o Tatu foi inteiramente positiva, tanto que decidi sair do projeto pois não estava conseguindo lidar com algumas demandas pessoais e acadêmicas.
- 3- Aprendi a ter maior cuidado ao manusear os livros, passei a entender que a História da Educação é muito importante e não deve ser tratada de qualquer maneira. A preservação dos livros, fotografias e documentos escolares têm grande relevância, pois podem conter informações cruciais sobre a educação em si e o desenvolvimento escolar.
- 4- Além do aprofundamento na História da Educação, o TATU me inspirou a escrever mais.
- 5- Experiência com editorial e produção de revista, com resumos expandidos que não tinha nenhum.
- 6- De forma geral, aprendi bastante sobre as digitalizações e sempre tive ótimas experiências no Tatu, principalmente nos eventos.
- 7- Eu venho tendo ótimas experiências no Tatu, tanto em eventos como no planejamentos de coisas novas para o site, tenho feito novas amizades e conhecidos novos lugares também.
- 8- Tenho um carinho imenso por toda a oportunidade de participar do projeto, pelos amigos que fiz e pelos ensinamentos que absorvi. Não sei se minha experiência com o repositório está perto do fim, mas espero que não. De qualquer forma, já sou grata por esses poucos meses, e espero que o projeto ainda alcance muitos lugares e pesquisadores no país inteiro.

Fonte: Entrevistas realizadas via Google Forms.

O que se percebe, então, a partir das respostas dos oito integrantes do Repositório Digital Tatu que participaram da pesquisa é que o trabalho realizado está posto de modo a ultrapassar a mera organização e digitalização de documentos e fontes históricas para a disponibilização no site do projeto, mas integra uma proposta de formação de alunos de graduação a partir da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão, e no caso do Tatu, ainda a inovação, proporcionando aos alunos, de diferentes cursos e semestres, contato estreito e produtivo com iniciativas que ultrapassam os conteúdos curriculares, e incentivam a inserção social, a produção do conhecimento e a busca por novas alternativas e soluções para as vivências do projeto, da universidade e da comunidade externa. Os integrantes do repositório, incentivados por bolsas de

iniciação científica, pesquisa, extensão e inovação, põem em prática a premissa do compromisso social das universidades públicas brasileiras como espaço de formação acadêmico-profissional, mas também de formação humana-social. E, neste sentido, o projeto de extensão Repositório Digital Tatu, cumpre seu papel no desenvolvimento de ações contínuas de caráter educativo, social e cultural, científico e tecnológico.

Considerações finais

O Repositório Digital Tatu se caracteriza como um projeto de extensão, no campo da História da Educação, e que tem como objetivo ser um espaço de organização, digitalização e disponibilização de documentos e fontes históricas. Para tal, em sua estrutura, conta com o apoio de estudantes de graduação, ligados à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé, que por meio de bolsas, exercem as atividades necessárias para a manutenção do projeto em ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, na medida em que ao manusear as fontes e documentos históricos do repositório, estão também tendo contato com possibilidades de produzir novos conhecimentos, participar de eventos acadêmicos, de eventos comunitários, realizar ações de escrita e apresentações orais, produzir materiais digitais, como uma revista eletrônica, e atuar no gerenciamento de redes sociais, assim como se inter relacionar com outros estudantes, com pesquisadores do campo da História da Educação e com a comunidade em geral, representando o repositório e a Unipampa.

Neste sentido, este artigo buscou, por meio de entrevistas com os integrantes do projeto, complementar outras publicações já realizadas e que tem o Repositório Digital Tatu como fonte de investigação, em seu trabalho técnico e teórico, destacando a força produtiva que move o projeto e as ações complementares que permeiam o trabalho e que impactam direta e significativamente na formação acadêmico-profissional de seus integrantes. Ainda, se buscou explorar a indissociabilidade universitária do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, adotada na organização e distribuição de funções no repositório como forma de demonstrar que suas ações extrapolam o objetivo inicial do projeto e promovem espaços formativos para os integrantes que se veem envolvido em diferentes e diversas atividades, exercitando praticamente o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação ainda no contexto da graduação acadêmica.

Assim, em termos de considerações finais, se espera que este artigo tenha demonstrado mais uma vertente do trabalho desenvolvido pelo Repositório Digital Tatu, desta vez centralizada no caráter formativo de seus integrantes, evidenciando que a discussão sobre repositórios digitais pode estar para além da sua funcionalidade técnica ou do manuseio com fontes e documentos históricos, mas que também há uma possibilidade de caracterização e discussão centralizada no seu potencial de formação e produção de conhecimentos necessários para a formação acadêmica e que não podem deixar de ser exercitados nos bancos dos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras.

Referências

AGUIAR, Lucia Cristina da Cunha. **O perfil da iniciação científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho e no Departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** 1997. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Centro de Ciências da Saúde/Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 14 dez. 2023

BRASIL, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Repositórios digitais. 2019. Disponível em: <https://antigo.ibict.br/informacao-para-a-pesquisa/repositorios-digitais>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BICA Alessandro Carvalho; RODRIGUES, Tobias de Medeiros; GERVASIO, Simôni Costa Monteiro. Tatu Maganize: Os modos de ser e fazer do Repositório Digital Tatu. *História da Educação*, 23, e88290. EpubMarch 28, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/88290> . Acesso em: 24 dez. 2023.

_____. A materialidade dos acervos históricos e o trabalho de preservação digital: o caso do Repositório Digital Tatu. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, SP, v. 31, n. 00, p. e023013, 2023. DOI: 10.20396/resgate.v31i00.8671148. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8671148>. Acesso em: 27 dez. 2023.

FERNANDES, Marcelo Costa; SILVA, Lucilane Maria Sales da; MACHADO, Ana Larissa Gomes; MOREIRA, Thereza Maria Magalhães. Universidade e a Extensão Universitária: a visão dos moradores das cidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ano 2012, n. 04, p. 169-194, dez. 2012

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-Pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade.** [s.l], [s.d]. Disponível em:

http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/16_09_2011_134/Ensino_pesquisa_extensao_como_fundamento_metodologico_da_construcao_do_conhecimento_na_universidade.pdf Acesso em 15 dez 2023.

RODRIGUES, Tobias de Medeiros. As contribuições do Repositório Digital Tatu da UNIPAMPA para a pesquisa e pesquisadores em história da educação. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020. Disponível em <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/5950> Acesso em: 15 dez. 2023

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Competência técnica e sensibilidade ético - política: o desafio da formação dos professores. Formação de professores: subsídios ao debate do plano estadual de educação.** Tradução. São Paulo: FEDEP - SP, 2002. Acesso em: 15 dez. 2023.

Submissão em: 28/12/2023

Aceito em: 04/02/2024

Citações e referências conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**ACERVO E REPOSITÓRIO DIGITAL – ARA:
Memória e História da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros**

Nilce Vieira Campos Ferreira¹

Resumo: Acervos e Repositórios digitais (RDs) são bases de dados online que armazenam de forma organizada dada produção científica de uma determinada instituição ou área temática e podem ser constituídos por fontes de diversos formatos. A partir dessa definição intercambiável entre os conceitos, apresenta-se e analisa-se o Acervo e Repositório Digital – ARA (2023) que tem como meta principal divulgar fontes e pesquisas sobre História da Educação com a colaboração de pesquisadoras e pesquisadores do Centro-Oeste, Norte e América Latina. Como resultado, aponta-se que esse acervo e repositório insere-se em uma modelagem do conhecimento, com políticas definidas para funcionamento do acervo digital, acesso e disponibilização de conteúdo. As concepções para implementação, portanto, decorrem de funcionalidades, usabilidade de tecnologias de acesso aberto e manutenibilidade. Como resultado, o ARA (2023) adota um código aberto flexível e personalizado, utilizando a ferramenta *Strapi* (2023), como gerenciadora de conteúdo, por meio do uso da linguagem de programação *JavaScript*. Além disso, o acervo e repositório conta com documentação de uso e desenvolvimento, *framework* para construção de páginas destinadas a visitantes. O sistema para gerenciamento de conteúdo permite determinados níveis de acesso para armazenar e disponibilizar dados. Destaca-se ainda a retroalimentação de fontes de pesquisa disponibilizadas por integrantes conectados ao acervo e repositório. Conclui-se que informações e dados são identificados, modelados, geridos e divulgados, o que possibilita que novos conhecimentos possam ser agregados, suscitando um movimento cíclico de aperfeiçoamento da execução e realimentação contínua do ambiente digital ARA (2023).

Palavras-chaves: História da Educação. Instituições Educativas Brasileiras. Tecnologia Educacional.

**DIGITAL COLLECTION AND REPOSITORY - ARA:
Memory and History of Education in the Brazilian Midwest and North**

Abstract: Digital collections and repositories (DRs) are online data bases that store in an organized way the scientific production of a given institution or subject area, and may consist of sources of various formats. Based on this interchangeable definition of the concepts, the Digital Collection and Repository - ARA (2023) is presented and analyzed. Its main goal is to disseminate sources and research on the History of Education with the collaboration of researchers from the Midwest, North and Latin America. The results show that this collection and repository is part of knowledge modeling, with defined policies for the operation of the digital collection, access and availability of content. The concepts for implementation, therefore, stem from functionalities, usability of development technologies and maintain ability. As a result, ARA (2023) adopts a flexible and customized open source code, using the *Strapi* (2023) tool as a content manager and is built using the *JavaScript* programming language. In addition, the collection and repository has usage and development documentation, a framework for building visitor pages and the content management system allows certain levels of access to store and make data available. Also noteworthy is the feedback from research sources provided by members connected to it. The conclusion is that information and data are

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade de Franca. Professora adjunta na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG) da universidade Federal do Mato Grosso. E-mail de contato: nilcevieiraufmt@gmail.com

identified, modeled, managed and disseminated, which allows new knowledge to be added, in a cyclical movement of continuous improvement of the execution and digital environment of the ARA (2023).

Keywords: History of Education. Brazilian Educational Institutions. Educational Technology.

COLECCIÓN Y REPOSITORIO DIGITAL - ARA: Memoria e História de la Educación en el Centro-Oeste y Norte de Brasil

Resumen: Las colecciones y repositorios digitales (CD) son bases de datos en línea que almacenan de forma organizada la producción científica de una determinada institución o área temática, y pueden estar constituidas por fuentes en diversos formatos. A partir de esta definición intercambiable de los conceptos, se presenta y analiza Colección y Repositorio Digital - ARA (2023), cuyo principal objetivo es difundir fuentes e investigaciones sobre Historia de la Educación con la colaboración de investigadores del Centro-Oeste, Norteamérica y América Latina. Los resultados muestran que esta colección y repositorio forma parte de la modelización del conocimiento, con políticas definidas para el funcionamiento de la colección digital, el acceso y la disponibilidad de los contenidos. Por lo tanto, los conceptos para la implementación se derivan de las funcionalidades, lausabilidad de las tecnologías de desarrollo y la mantenibilidad. Como resultado, ARA (2023) adopta un código abierto, flexible y personalizado, que utiliza la herramienta Strapi (2023) como gestor de contenidos y está construido con el lenguaje de programación JavaScript. Además, la colección y el repositorio cuentan con documentación de uso y desarrollo, un marco para construir páginas de visita y el sistema de gestión de contenidos permite ciertos niveles de acceso para almacenar y poner a disposición los datos. También cabe destacar la información de fuentes de investigación que ponen a disposición los miembros conectados a ella. La conclusión es que la información y los datos se identifican, modelan, gestionan y difunden, permitiendo añadir nuevos conocimientos, en un movimiento cíclico de mejora continua de la ejecución y del entorno digital del ARA (2023).

Palabras clave: Historia de la Educación. Instituciones Educativas Brasileñas. Tecnología Educativa.

Introdução

Neste texto analiso as principais ações em acervos e repositórios institucionais desenvolvidas no contexto do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG, 2023), grupo inscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá/MT (PPGE, 2023), cujo foco tem sido a investigação e o registro da história educacional nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras e na América Latina, de modo a privilegiar a interface e o diálogo com a história das instituições escolares e da escolarização oferecida a homens e mulheres nessas regiões articuladas à América Latina.

Metodologicamente, as pesquisas que tenho desenvolvido têm se estruturado de forma a

compor um acervo físico e on-line, com fontes documentais, produções acadêmicas, artigos científicos, páginas de *website*, entre outros documentos. O GPHEG (2023), desde 2014, coordena o acervo físico denominado Centro Memória Viva do Instituto de Educação – CMVIE (2023). O CMVIE (2023) guarda um conjunto documental sobre a história do Instituto de Educação – IE, atualmente localizado na sala 321, no 3º piso do IE, em Cuiabá, Mato Grosso.

Acervos e repositórios físicos ou digitais são espaços nos quais continuam a viver o conceito e o papel que a memória coletiva desempenha. Nesses lugares de memória, enquanto se constrói um reservatório da história institucional, com documentos que foram salvaguardados ao longo dos anos por sucessivas gerações que os tutelaram, encontra-se o eco do trabalho histórico, da memória coletiva e de questões vivenciadas institucionalmente no cotidiano do ofício.

Pierre Nora (1993, p. 8) ressaltou que se fatos e informações habitassem nos arquivos e acervos, bem como se estivessem presentes em nossa memória, “[...] não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares.” Acervos digitais, portanto, são lugares contemporâneos de memórias que nos permitem guardar lembranças, sinais, rastros, reminiscências do que restou do passado, tornam-se, portanto, sítios e guardiões da memória.

Posso mesmo dizer que se trata de seguir um paradigma indiciário que aponta para “[...] o passado, o presente e o futuro.” (GINZBURG, 1989, p. 154). Essa atitude que adotamos no ARA (2023) só é reconstruível a partir das pesquisas que se movimentam a partir do paradigma indiciário descrito por Carlo Ginzburg (1989) e de análises individuais ou coletivas, nas quais se entrevê acenos da história intelectual de pesquisadoras e pesquisadores.

Esse eco de uma memória coletiva perpassa as fontes disponíveis em um acervo físico acadêmico institucional como o CMVIE (2023) e decorre do fato de que “[...] as instituições educativas, sendo instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem fatores de diferenciação e de identidade.” (MAGALHÃES, 2004, p. 69).

Essa identidade e diferenciação de uma instituição como o IE (2023) pode ser identificada na farta documentação existente no CMVIE (2023), à qual é agregada outros documentos coletados pela equipe. Ao somarmos essa documentação às publicações e atividades desenvolvidas pelo GPHEG (2023) e pelo Grupo de Pesquisa em História da

Educação Profissional, Repositórios Digitais e Acervos Históricos – HISTEDPRO (2023), criamos o ARA (2023).

A esses grupos de pesquisa, uniu-se também Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Brasil e América Latina – RECONAL-Edu (2023). A RECONAL-Edu congrega pesquisadoras e pesquisadores com objetivo de ampliar o campo de pesquisas e ações extensionistas, para promover, divulgar e estimular a integração acadêmica entre integrantes de instituições e entre programas de pós-graduação parceiros, para compartilhar e difundir conhecimentos e experiências educacionais, além de articular a concepção e a divulgação de resultados de pesquisas realizadas nessas regiões.

De fato, destaco que os esforços conjugados de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores têm se voltado para a coleta, organização e catalogação da documentação no acervo físico CMVIE (2023) e, paralelamente, têm pesquisado formas de digitalização desse acervo para disponibilização em ambiente digital, afinal acervos on-line são percebidos como solução para a reinvenção de instituições e de lugares de memória, espaços para revistar aos restos do tempo, do que sobrou, ou foi guardado por outrem e que “[...]estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamente envolvida em sua transformação e renovação.” (NORA, 1993, p. 13).

Tanto o CMVIE (2023) quanto o ARA (2023), contudo, não contemplam apenas um aglomerado de fontes de pesquisa, bem como não são locais que apenas salvaguardam um conjunto de documentos que foram acumulados a partir do que existiu no passado do Instituto de Educação da UFMT. Os dois espaços não compõem um amontoado, um acumulado de fontes documentais institucionais ou de coletas de fontes de pesquisa. Ambos, CMVIE (2023) e ARA (2023), resultam, portanto, de um trabalho coletivo de pessoas que operam no desenvolvimento desses dois acervos institucionais, físico e on-line. Isto é, o ARA (2023) é um coletivo de pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, e por isso, tornam-se historiadores, como dito por Jacques Le Goff (1990).

Nas trilhas de Le Goff (1990), em ambos os espaços de memória, CMVIE (2023) e GPHEG (2023), comungamos da concepção de que o documento não é um monumento longínquo oriundo da história ou do campo da memória, mas é uma fonte de pesquisa para o campo da ciência histórica.

Neste manuscrito, trago, portanto, algumas reflexões ao debater o percurso metodológico que percorro e que resultou no ARA (2023), enfatizando a ideia de que as discussões não estão postas, mas trazem uma ruptura significativa, ou seja, uma abertura para a problematização e reflexão crítica sobre os acervos e repositórios físico e digital que coordeno.

Ao escrever a respeito, procurei romper, deslocar e agrupar novas e velhas premissas em prol de contribuir para a construção de outros conhecimentos, bem como para identificar, descrever e analisar o que temos construído em nossas redes de pesquisa e em nossos acervos.

Com isso, o locus investigativo que originou este texto é o acervo digital ARA (2023), contudo, ele relaciona-se intimamente ao acervo físico CMVIE (2023), local no qual a equipe reúne-se presencialmente e virtualmente com demais parceiros para as ações rotineiras e necessárias ao suporte técnico e científico.

Destaco que reconheço que a tarefa de criar, manter e alimentar o ARA (2023), [essa tarefa intrínseca a uma historiadora], pode-se passar por simples, em presença de outros repositórios digitais, sobre os quais já nos detemos o suficiente para estudar, analisar e buscar inspiração. Alguns repositórios, por vezes, foram longamente experienciados, dado que desde 2014, procuro criar e disponibilizar um acervo on-line.

Mas tanto a criação de um ambiente para um repositório digital como a própria História da Educação e a ciência não são objetos forjados em uma relojoaria ou em uma marcenaria, mas sempre exigem uma reformulação frente ao novo e o inesperado, enfim resultam de “[...] um esforço para o conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento.” (BLOCH, 2001, p. 46). Da mesma forma, o rigor flexível do paradigma indiciário permite nos afirmar que não se “[...] aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.” (GINZBURG, 1989, p. 179).

O mesmo paradigma indiciário permitiu esse movimento de constructo de um acervo e repositório digital ainda na sua infância. Como o ARA (2023) é embrionário e resultado do pensar, está apinhado de diversos agires, de fazeres, de práticas sempre entrecortadas e alargadas, nas quais ocorrem interações e intervenções reais de pesquisadoras e pesquisadores

em instituições acadêmicas. Esse jovem ambiente digital tem um caráter social e resulta das produções de intelectuais da educação, portanto, sua ambiência incorpora “[...] teorias e práticas intencionais com finalidades sociais definidas. Embora permanentemente atreladas ao contexto político-social [...]”. (NUNES; BARROS, 2022, p. 206).

Essas concepções permitiram que o texto fosse dividido em seções. Em um primeiro momento, evidencio a compreensão intercambiável entre acervo e repositório digital. Em seguida, contextualizo o acervo e repositório digital. Logo após, a terceira seção traz reflexões sobre percursos, metodologias e objetivos, enfim, os modos de ser e fazer no ARA (2023). Ao final, a título de breve conclusão, retomo os interstícios e devires.

Acervos e Repositórios Digitais

Ao estender as reflexões para o que é acervo digital e repositório digital institucional, bem como sua relevância para as pesquisas em História da Educação e/ou outras pesquisas acadêmicas, sem a veemência de uma longa e intransigente definição, recorro a um conceito intercambiável entre ambos: tanto o acervo digital quanto o repositório são recursos empregados em ambientes digitais para depositar e divulgar dados, portanto, sujeito às características da tecnologia da informação e da comunicação, bem como às especificidades de uma instituição, um grupo, uma rede de pesquisa, outras instâncias ou da própria equipe que o coordena. Há que se considerar ainda as políticas e normas que determinam as modalidades de hospedagem de acervos e repositórios em instituições públicas de ensino, como em nosso caso.

Um repositório é constituído de comunidades (e subcomunidades) que organizam conteúdos em coleções que salvaguardam documentos depositados em acervos físicos ou virtuais. Essas comunidades podem ser unidades acadêmicas, tais como faculdades, institutos, departamentos, centros e redes de pesquisa, entre outros. (LEITE, 2009).

O critério fundamental, portanto, para a existência de um acervo e repositório institucional digital como o ARA (2023), é o estudo dessas normas e o desenvolvimento de uma estrutura acadêmica digital, um ambiente de acesso aberto, ou seja, um lugar de memória, de informação científica, de um ambiente digital interoperável por pesquisadoras e pesquisadores que não estão no mesmo ambiente físico, mas estão aptos a realizar atividades

informativos de modo ético, independente e com acesso livre. No ambiente físico é preciso congrega uma equipe dedicada ao gerenciamento da documentação institucional, como fazemos no CMVIE (2023). Ou seja, para que o ARA (2023) exista, contamos com o apoio de técnicos da tecnologia da informação, de desenvolvedores, de bolsistas de pesquisa e de extensionistas que lidam com as problemáticas comuns aos sistemas disponibilizados *online*.

Há que se ponderar ainda que os acervos físicos em instituições acadêmicas quase sempre não são acessados pelas comunidades, o que gera desconhecimento do rico patrimônio cultural que guardam e dos registros de uma história institucional que deveria ser amplamente conhecida. A divulgação de um patrimônio arquivístico em ambiente digital colabora, portanto, para que se conheça as origens, aspectos educacionais, culturais e históricos institucionais, além de possibilitar o acesso e a publicização dessas fontes.

Uma definição mais próxima desses conceitos, acervo e repositório digital, contempla, portanto, a reunião, armazenamento, organização, preservação e, sobretudo, a ampla disseminação da informação científica que é produzida pela equipe araense. Nesse acervo e repositório digital, integrantes da rede armazenam, mas também divulgam, encontram, pesquisam em um ambiente confiável e sustentável, hospedado em um provedor de uma instituição federal de ensino, a partir de duas instituições parceiras: a UFMT (2023) e o Instituto Federal de Mato Grosso–IFMT (2023).

No ARA (2023) é possível encontrar revistas e livros históricos, artigos publicados por pesquisadores, teses, memoriais e outros documentos. Essas fontes disponibilizadas podem ser acervos digitalizados ou natos digitais. Os acervos digitalizados têm sua base física e passaram pelo processo de digitalização e os natos digitais não possuem uma forma física, mas já foram criados em formato digital. Nos dois casos, é preciso documentar e catalogar esse acervo, para que seja fácil sua localização e manuseio.

Acervo e Repositório Digital de História da Educação – ARA

Convém retomar breve explanação exigida pelo teor do ofício a que me propus e que me permite modelar a concepção desse acervo e repositório digital e suas conexões. O ARA (2023) foi desenvolvido por estudantes e pesquisadores de duas instituições públicas federais brasileiras e mato-grossenses: a UFMT (2023) e o IFMT (2023) com a meta de preservação e

divulgação de pesquisas científicas desenvolvidas por integrantes da RECONAL-Edu (2023). O acesso pode ser realizado digitando a url: <https://ara.ufmt.ifmt.edu.br/> em um navegador disponível, em qualquer dispositivo, com acesso à internet.

O nome foi inspirado em ARA ou Ar, que na família linguística tupi-guarani, expressa tempo, ano. Ara também é um prefixo usado para designar uma vasta família de abelhas meliponídeas, remetendo-nos às colmeias arredondadas, facilmente encontradas em Mato Grosso, nossa terra. O acervo e repositório digital foi assim denominado, devido à inspiração das colmeias que povoam, sobrevivem e sobrevoam lugares e tempos em nossas florestas e “[...] nos alvéolos que entrelaçamos, semeamos nossas memórias no tempo.”, como apresentado por Ferreira (ARA, 2023).

O ARA (2023), por fim criado em 2021, em pleno período pandêmico, quando estávamos isolados em nossos lares, resultou de pesquisas realizadas no projeto “Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)”, coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2018) e do Projeto "Criação e uso de um museu virtual e cultura digital: memória, história sobre escolas normais rurais e professoras missioneiras nas regiões Centro-Oeste e Norte (Mato Grosso e Rondônia/Brasil)", coordenado por Diogo Ferreira Saucedo (2021)², no período 2020-2021, com bolsa FAPEMAT (2023), concedida no âmbito do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica – PIBITI (PROPEq, 2023).

Entre os objetivos de criação desse acervo e repositório digital, cito: I) Desenvolver um Acervo e Repositório Digital sobre a Memória e a História da Educação; II) Constituir e organizar um acervo digital de publicações e fontes de pesquisa sobre a Educação nas regiões Centro-Oeste, Norte e América Latina; III) Disponibilizar e intercambiar documentos, fotografias e demais fontes de pesquisa para a comunidade acadêmica e para a população em geral; IV) Preservar e divulgar a memória das instituições de formação docente, munindo-nos das tecnologias e mídias digitais; V) Proporcionar ambiente de consulta digital da memória

² Saucedo é desenvolvedor *Full Stack* e criador das interfaces e do design, com domínio e conhecimento de todo o processo do ARA (2023), abrangendo *Front End*, *Back End* e *Banco de Dados*. Responsável ainda pela criação da documentação e especificações, o que permitiu que sua continuidade em ambiente digital ao longo desses anos.

viva de História da Educação, como um veículo efetivo para a divulgação das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; VI) Criar um ambiente no qual é possível editar textos, alocar documentos, livros artigos, entre outros documentos, em formatos inovadores, como *epubs*, *textBooks* e *iBooks*, no sistema *open source* ou *open access* para livre acesso à informação.

No contexto de projetos desenvolvidos no grupo de pesquisa, com a primeira versão do Acervo e Repositório Digital ARA (2023) teve início a disponibilização de fontes de pesquisa, bem como detextos e obras produzidas para pesquisa, compondo um acervo digital acessível à comunidade acadêmica e seu entorno. Cabe ressaltar que o GPHEG (2023), o HISTEDPRO (2023), bem como a RECONAL-Edu (2023), procura compor um caleidoscópio de pesquisas que possam ser multiplicadas, quando possível, de modo a permitir reflexões, registros, análises e outras pesquisas realizadas pelos nossos pares. Desse modo, “[...] sondamos o não dito, escarafunchando os silêncios entre as fontes que coletamos, evidenciando histórias que não foram contadas, abordando instituições escolares, espaços de poder e a escolarização que foi ofertada a homens e mulheres.” (FERREIRA, MARTINS, 2022, p. 19).

Ao tentar ir além, nos estudos históricos que a equipe de pesquisadores registra e analisa, é construída uma maquinaria, um ferramental que permite outros meios de investigação, de modo a assegurar outras descobertas, e que por vezes, permita o acesso a saberes, fazeres e outros conhecimentos. O grupo compõe um trajeto entre os fios de um novelo, ao mesmo tempo que borda, tece análises e cria uma rede que defende e na qual edifica um sentido de pertença, a partir da soma de pesquisas e do entrelaçamento do ensino e da extensão, bem como das reflexões e/ou ações de seus integrantes.

Todas essas ponderações apresentadas até aqui serviram para explicar, ainda que brevemente, bem como para compreender, o escopo, os requisitos, a concepção e o que foi pensado para a tecnologia empregada na construção do ARA (2023).

Uma pesquisa inicial para o ambiente digital a ser criado partiu da convicção e da necessidade da usabilidade de tecnologias de código aberto, flexíveis para a personalização, construídas com linguagem de programação acessível, com amplo acesso às comunidades de pesquisa e documentação de uso e desenvolvimento desses ambientes. A busca resultou em

um *framework* para construção das páginas destinadas ao visitante e um CMS para gerenciamento de conteúdo. Ao final foi obtido um ambiente digital com níveis de acesso e capaz de armazenar e disponibilizar os dados quando solicitado.

Essa importância de acervos e repositórios digitais abertos pode ser melhor compreendida ao se considerar outro repositório digital que serviu como uma experiência inicial para a configuração do ARA (2023), o repositório Tatu (2023), dado que conhecê-lo possibilitou “[...] a aproximação entre fontes históricas e historiadores interessados em pesquisar, produzir conhecimento colaborar para o fortalecimento da educação, da cultura e da justiça social [...]”. (BICA; RODRIGUES; GERVÁSIO, 2019, p. 18).

Há que se considerar ainda que os acervos digitais contribuem para a divulgação da memória institucional e do conhecimento científico que é produzido nas instituições de ensino superior. Um argumento que justifica a importância de iniciativas como o ARA (2023) se relaciona de forma visceral com uma definição encontrada no Tatu (2023): “[...] o Repositório Digital Tatu está entrelaçado com a responsabilidade que os grupos de pesquisa possuem na contribuição para a produção de conhecimentos sobre a história da educação e do ensino por meio de fontes documentais.” (BICA; RODRIGUES; GERVÁSIO, 2019, p. 19).

Percurso e modelo de referência: modos de ser e fazer no ARA

Para iniciar o percurso de construção do ARA (2023), inicialmente foram realizadas inúmeras reuniões com o grupo e a rede de pesquisa, para identificar tanto a viabilidade do projeto quanto do acervo e repositório digital que seria proposto. Nesses momentos, os levantamentos de obras de referência e modelos de repositórios digitais para estudo se avolumaram.

Afinal, era preciso decidir quais as funcionalidades e tecnologias seriam aplicadas em sua estrutura. Ao fim desses estudos, o Repositório Digital considerado referência foi o Repositório Digital Tatu (2023), na Universidade Federal do Pampa-Unipampa, em atividade desde 2018. Uma reunião virtual com o grupo responsável pelo repositório, trouxe informações sobre as tecnologias usadas para a construção do Repositório Digital Tatu (2023), bem como sobre o processo de tratamento de dados antes do armazenamento. Durante o encontro virtual, a ênfase da reunião voltou-se para utilização de instrumentos já existentes,

tanto pela segurança quanto pela robustez que oferecem, bem como pela manutenibilidade futura e ciclo de vida da ferramenta a ser empregada.

Desse modo, o ARA (2023) procurou esses requisitos para o sistema. A escolha final foi definida nas reuniões agendadas com a equipe GPHEG (2023). As principais funcionalidades que foram implementadas no Tatu (2023) também foram debatidas no grupo. A seleção de tecnologia para construção do acervo foi norteadada por alguns fatores considerados essenciais: curva de aprendizado para o desenvolvedor, documentação, número de usuários, manutenibilidade e velocidade de execução.

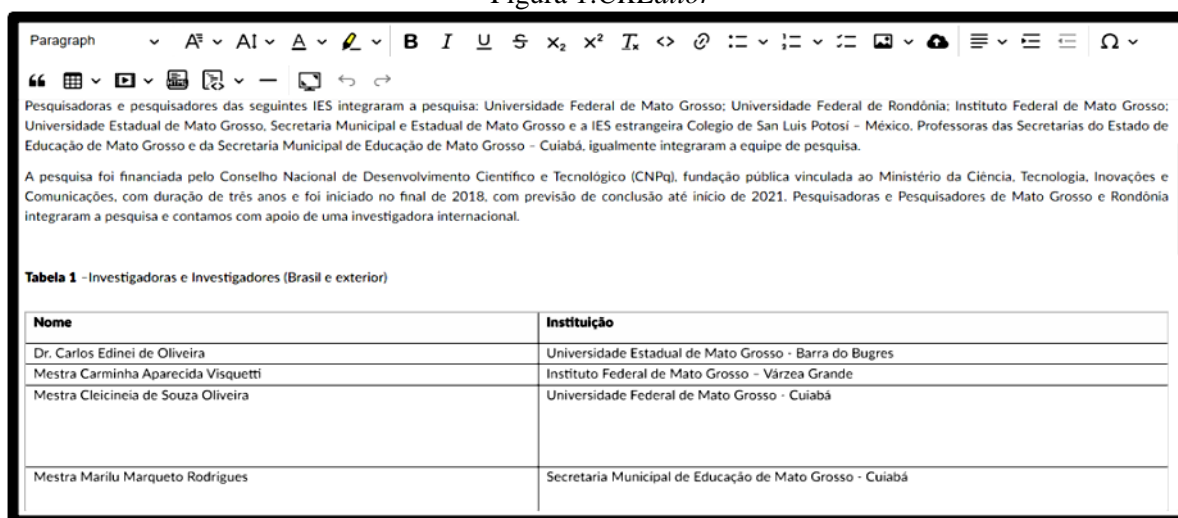
Essa etapa resultou na seleção, gerida pelo desenvolvedor Saucedo (2021), da ferramenta *Strapi* (2023), aprovada pelo GPHEG (2023), como gerenciador de conteúdo para a parte administrativa. Destaco que essa ferramenta é de fato um Serviço de Gerenciamento de Conteúdo (*Content Management Service*, ou CMS, em inglês), open-source e headless, que permite ao usuário criar interface de programação de aplicação de alta qualidade em linguagem *Javascript*, por meio de interface gráfica do usuário, simples e direta. Assim, o ARA (2023) foi construído majoritariamente com a linguagem *JavaScript*, usando o *Strapi* (2023), cuja tecnologia conta com ampla Comunidade de Software Livre e de Código Aberto, o que favoreceu moldá-la para uso em um acervo e repositório digital.

Ainda na escolha de tecnologias, o *NextJS* foi adotado como um framework para construção da área de navegação de visitantes do ARA (2023), para facilitar e manter versões disponíveis para uso em celulares, computadores e/ou similares.

Saucedo (2021) destacou que o estudo das tecnologias necessárias ocorreu por meio das documentações oficiais, suprida eventualmente por conteúdos disponíveis gratuitamente em plataformas de *streaming*. Para a modelagem do *Strapi* (2023) como repositório, foi necessário criar um ambiente *NodeJS* com todas as dependências requeridas pela ferramenta. Grande parte do processo pode ser realizada a partir do painel interno da ferramenta, incluindo a instalação de plugins, armazenamento de arquivo e modelagem do banco de dados. A personalização de cores e fontes foi realizada por edição de HTML e CSS do *Strapi* (2023). Testes para fins de validação e descoberta de falhas foram realizados com participação de alguns integrantes do GPHEG, e as imperfeições encontradas foram corrigidas posteriormente.

Dentre as funcionalidades permitidas pelo *Strapi* (2023), um plugin instalado, o *CKEditor*, um editor de texto completo, permitiu que a equipe araense pudesse criar textos passíveis de formatação e estilização, como pode ser observado na figura a baixo.

Figura 1: *CKEditor*



Fonte: Saucedo (2021)

Essa modelagem no banco de dados no painel interno do *Strapi* (2023), possibilitou a criação de formulários para inserção de dados que podem ser editados a qualquer momento na versão de desenvolvimento, para atender quaisquer necessidades futuras. Destaco que a segurança na persistência dos dados foi e é garantida pelos níveis de acesso à ferramenta. Esses níveis impedem a alteração de dados que não foram criados pelos próprios autores, isto é, um autor não pode excluir ou alterar publicações de terceiros, bem como é impedido de publicar algo sem a autorização de um redator do ARA (2023). Comportamento semelhante foi aplicado ao sistema. As configurações somente podem ser modificadas por um usuário administrador. (SAUCEDO, 2021).

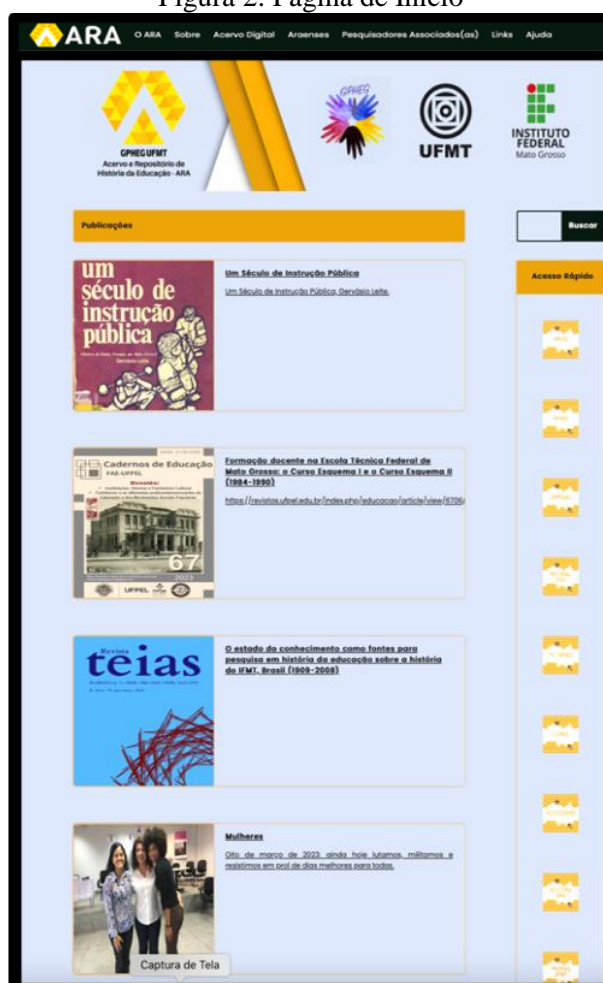
Outro recurso relevante disponibilizado no ARA (2023) foi o gerenciamento de arquivos ou de pastas. Os arquivos ou pastas armazenados são listados na “biblioteca de mídias” e é possível reutilizar arquivos inseridos com economia de espaço de armazenamento. Igualmente, é possível efetuar o *download* dos arquivos na área destinada a visitantes, o que facilita o compartilhamento de arquivos em qualquer formato.

Saucedo (2021) desenvolveu o gerenciador de conteúdo para o ARA (2023) para

receber atualizações disponíveis para melhoria da segurança e do desempenho, bem como desuas conexões e plugins. O ARA (2023) é, portanto, um ambiente digital com ambiência focada na flexibilidade de uso.

Ao usar as características e ferramentais presentes no *Strapi* (2023), Saucedo (2021) compôs um ambiente digital completo, que atende as necessidades do grupo de pesquisa e garante um ciclo de vida confiável, pois contacom vasta comunidade de desenvolvedorese defensores do uso do código livre, o que facilita o modo de desenvolvimento, de produção, além de melhorias e de atualizações, sem que haja prejuízo ou dano aos dados já armazenados. A seguir, a figura 2, mostra uma página do ARA (2023).

Figura 2: Página de Início

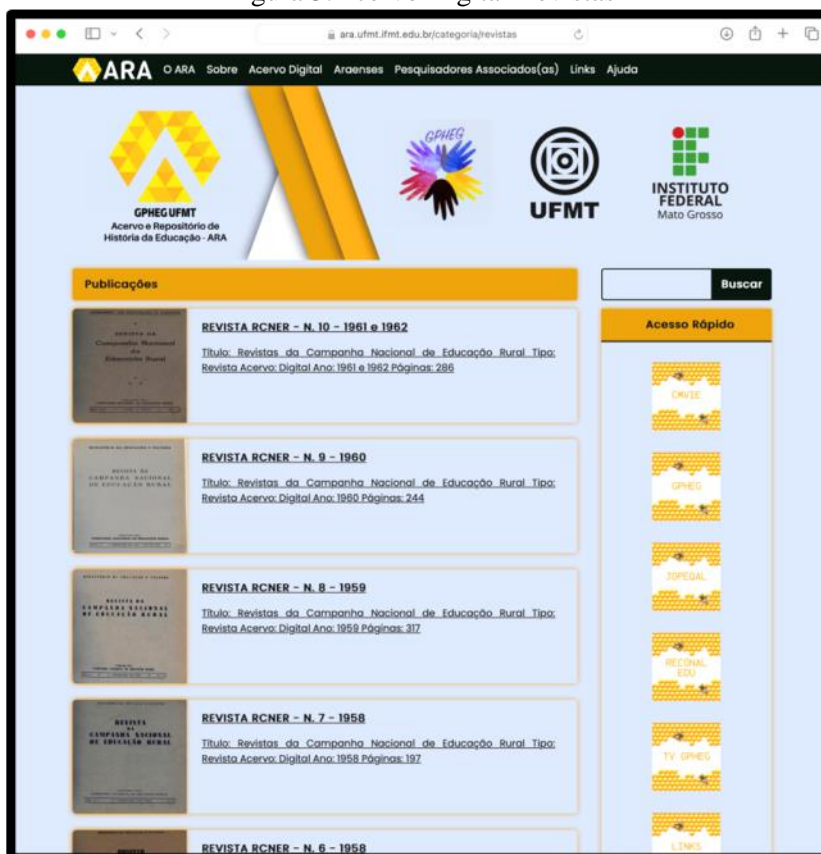


Fonte: ARA (2023)

No processo de criação do acervo digital ARA (2023), Saucedo (2021) caracterizou o sítio a partir de figuras de abelhas e de colmeias que habitam Mato Grosso. Nas abas superiores encontram-se informações sobre o repositório, sobre a equipe administradora, denominada araense, sobre o acervo digital disponível, sobre pesquisadores associados e associados, links e ajuda. No banner, no alto da página de início, estão identificadas as instituições parceiras. Em cada uma das abas é possível abrir outros menus.

Igualmente, em Acesso Rápido, situado à esquerda na figura acima, centralizado entre as colmeias, há o redirecionamento a outras páginas que a equipe coordena e a outras publicações que podem ser acessadas clicando-se sobre elas. O amarelo é a cor predominante por referenciar à cor do mel produzido pelas abelhas melíferas. Remete-nos ainda ao calor e ao Sol de nossa Cuiabá.

Figura 3: Acervo Digital Revistas



Fonte: ARA (2023)

Na figura 3, é possível ver uma das subcategorias da aba acervo digital, na qual são postadas revistas históricas, fontes de pesquisa coletadas e utilizadas por integrantes do grupo

e disponibilizadas para a comunidade acadêmica e para o público em geral. Em todas as abas, outras subcategorias podem ser consultadas. Pesquisadoras e Pesquisadores que compõem o ARA podem divulgar individualmente as fontes que desejarem. Estão devidamente nominados nas abas Araenses e Pesquisadores Associados.

Em suma, posso dizer que entre pesquisadoras e pesquisadores, entre aos artefatos e fontes que uno e divulgo no ARA (2023), transito entre sinais e indícios e componho registros e tramas, escritos no cotidiano do meu ofício de professora e pesquisadora, nas veredas e caminhos férteis, que “[...] embora se apresentem repletos de contradições e alguns equívocos, contemplam, ao mesmo tempo, achados que me entusiasmam e que se juntam em um mosaico de fontes, que me levam a criar narrativas que inventario e registro.” (FERREIRA, 2023, p. 3). A figura 4 mostra parte da página que arquiteto no ARA (2023).

Figura 4: Página de Nilce Vieira (Araense)



Fonte: ARA (2023)

Ao término, mas ainda a caminho ...

O Ara (2023) é um produto resultado de muitas mãos. Mãos que pesquisam, criam, analisam, escrevem e divulgam. Nestemanuscrito, eu não trouxe nem a totalidade da memória do grupo, nem a imensidão do trabalho diuturno que o move, mesmo porque demandaria fôlego, tempo e outra tipologia textual. Não é decorrência de um projeto simples, mas é ambicioso. Confesso que estou enredada nele. Neste texto, aponto apenas alguns poucos passos do grupo e da rede que tornaram o ARA (2023) uma realidade. Perpassa ao longo dessas breves linhas a compreensão de quem somos, de nossa linha de pensamento, de nossas militâncias e da compreensão que tenho de acervos e repositórios.

No CMVIE (2023), no GPHEG (2023), na RECONAL-Edu (2023), na UFMT/campus Cuiabá, nós nos movimentamos para criar tramas, histórias, no mundo digital. Nessa ambiência, tanto eu quanto a equipe de pesquisadores, adotamos e intercambiamos conceitos e definições sobre acervos e repositórios digitais (RDs), com a crença de que a produção científica de uma determinada área temática deve ser amplamente divulgada, com acesso livre e aberto.

Outros RDs como o ARA (2023) certamente ampliam o alcance de nossas fontes e pesquisas desenvolvidas em Mato Grosso, em Cuiabá, nas regiões Centro-Oeste e Norte e na América Latina. Ao gerir essas informações a equipe araense confia que o processo de modelagem e a transformação do conhecimento individual compõe, fortalece o conhecimento coletivo potencializa outras publicações de amplo acesso, que devem ser publicizadas e disponibilizadas em ambiente digital.

Ao prever um processo de retroalimentação a partir das fontes de pesquisa recolhidas e disponibilizadas por pesquisadoras e pesquisadores, integrantes desse acervo e repositório, lembro que são pessoas que se conectam e se movimentam de forma cíclica. Ao alimentar individualmente suas subcategorias no ARA (2023), compartilham conhecimentos com a sociedade, o que possibilita o avanço da ciência, de pesquisas em rede e agregam novos conhecimentos para serem propagados.

Para o devir, nesse universo inesperado no qual navego, nas portas, portais e páginas que eu avisto, entre acessos e possibilidades infinitas, sigo como o poeta me disse “Era uma vez o mundo.” (ANDRADE, 1974, p. 171).

Referências

ANDRADE, Oswald de. Primeiro caderno do aluno de poesia. *In: Obras completas - 7: poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974, p.171.

ARA. **Acervo e Repositório de História da Educação**. UFMT, ARA, 2023. Disponível em: <https://ara.ufmt.ifmt.edu.br>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BICA, Alessandro Carvalho Bica; RODRIGUES, Tobias de Medeiros; GERVASIO, Simôni Costa Monteiro. Tatu Magazine: os modos de ser e fazer do Repositório Digital Tatu. **Revista História da Educação**, v. 23, e88290, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/88290>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/88290/pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CMVIE. **Centro Memória Viva do Instituto de Educação**. CMVIE, UFMT, 2023. Disponível em: <https://cmvie.ufmt.br>. Acesso em: 23 set. 2023.

CNPq 2018. **Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)**. Pesquisa coordenada por Nilce Vieira Campos Ferreira, Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá/MT. Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Processo número 424497/2018-2. Brasília, CNPq, 2018.

FAPEMAT. **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso**. FAPEMAT, 2023. Disponível em: <https://www.fapemat.mt.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; MARTINS, Joira Aparecida Leite de Oliveira. História da educação, instituições e gênero: contribuições à pesquisa no Centro-Oeste e Norte brasileiros (2014-2022). **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e23[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15758. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15758>. Acesso em: 9 nov. 2023.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educar os habitantes do campo: a formação de professoras rurais e os Centros de Treinamento de Professores (1950-1963). **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia, v. 22, e151, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062023000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2023. Epub 07 - Ago-2023. <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-151>.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. Tradução: Frederico Carotti. *In: GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p.143-275.

GPHEG. **Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero**. GPHEG, UFMT, 2023. Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/gpheg>. Acesso em: 10 nov. 2023.

HISTEDPRO. **Grupo de Pesquisa em História da Educação Profissional, Repositórios Digitais e Acervos Históricos**. Disponível em: <https://ara.ufmt.ifmt.edu.br/post/histedpro>. Acesso em: 10 nov. 2023.

IFMT. **Instituto Federal de Mato Grosso**. Disponível em: <https://ifmt.edu.br/inicio/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEITE, Fernando César Lima. **Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira**: repositórios institucionais de acesso aberto. Brasília: Ibict, 2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP, Editora Universitária São Francisco, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução AUN KHOURY, Yara. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 10, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 23 out. 2023.

NUNES, Marcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida. ALTERIDADE: o outro na pesquisa em educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 405-421, jan. 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000100405&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2023. Epub 13-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.57198>.

PPGE. **Programa de Pós-graduação em Educação**. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. Campus Cuiabá. UFMT, PPGE, 2023. Disponível em: <https://www.ufmt.br/curso/ppge>. Acesso em: 13 nov. 2023.

PROPEq. **Pró-reitoria de Pesquisa**. Disponível em: <https://www.ufmt.br/pro-reitoria/propeq>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RECONAL-Edu (2023). **Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil e da América Latina**. Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/reconaledu>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SAUCEDO, Diogo Ferreira. **Criação e uso de um museu virtual e cultura digital**: memória, e história sobre escolas normais rurais e professoras missionárias nas Regiões Centro-Oeste e Norte, Mato Grosso e Rondônia/Brasil. Relatório. UFMT, PROPEq, 2021.

STRAPI. **Serviço de Gerenciamento de Conteúdo**. Disponível em: <https://strapi.io>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TATU. **Repositório Digital Tatu**. Disponível em: <http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UFMT. **Universidade Federal de Mato Grosso**. Disponível em: <https://www.ufmt.br>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Submissão em: 15/11/2023

Aceito em: 28/02/2024

Citações e referências

Conforme normas da:



ARQUIVOS ESCOLARES E ACERVOS DIGITAIS NO NORDESTE BRASILEIRO: limites e possibilidades

Nilton Ferreira Bittencourt Junior¹
Silvano Ramos Santana²

Resumo: O artigo trata da importância dos arquivos escolares para a história da educação. Estes, utilizados adequadamente e disponibilizados em websites, repositórios, centros de memória etc., constituem uma fonte inesgotável de pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional. Neste artigo, apresentamos o trabalho de higienização, digitalização e catalogação realizados por estudantes de pós-graduação, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco – Gephesf e aos Programas de Pós-Graduação na área da Educação da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina e Mata Norte. Este trabalho constitui uma das determinações do curso de mestrado profissional que além da dissertação, deve-se apresentar um produto. Nesta etapa, tem-se organizado acervos digitais de instituições escolares dos Estados de Pernambuco, Bahia e Piauí. Em relação à metodologia, o trabalho reúne acervos digitais de ginásios e escolas polivalentes entre os 1940 e 1970, com destaque para o levantamento realizado na Escola Polivalente Emídio Cavalcanti de Albuquerque, localizada no Cabo de Santo Agostinho, litoral pernambucano. Interessa-nos compreender como o processo de conservação e/ou preservação tem afetado/modificado a visão da comunidade escolar sobre a importância de preservação da história e memória da escola. O texto dialoga com os estudos de Souza (2014); Furtado (2011); Macedo & Goellner(2018).

Palavras-chave: História da Educação. Fontes Históricas. Formação de Acervo.

SCHOOL ARCHIVES AND DIGITAL COLLECTIONS IN THE BRAZILIAN NORTHEAST: limits and possibilities

Abstract: The article deals with the importance of school archives for the history of education. These, used appropriately and made available on websites, repositories, memory centers, etc., constitute an inexhaustible source of research at a regional, national and international level. In this article, we present the cleaning, digitization and cataloging work carried out by postgraduate students, linked to the Group of Studies and Research in History and Education in the Sertão do São Francisco – Gephesf and to the Postgraduate Programs in the area of Education. University of Pernambuco, Campus Petrolina and Mata Norte. This work constitutes one of the requirements of the professional master's course that, in addition to the dissertation, a product must be presented. At this stage, digital collections from school institutions in the states of Pernambuco, Bahia and Piauí have been organized. Regarding methodology, the work brings together digital collections from gymnasiums and multipurpose schools between the 1940s and 1970s, with emphasis on the survey carried out at the Emídio Cavalcanti de Albuquerque Polyvalent School, located in Cabo de Santo Agostinho, on the coast of Pernambuco. We are interested in understanding how the conservation and/or preservation process has affected/modifed the school community's view of the importance of preserving the

¹ Pedagogo pela FaE – UFMG, Mestre em Educação Tecnológica – CEFET-MG, Doutor em Educação, PPGEd-UFU, Professor da Universidade Federal do Piauí-CSHNB. Membro da SBHE; dos grupos de pesquisa GEPEHSF-UPE, NAAAB-CEFET-MG e Líder do NUTEPP-UFPI. E-mail: niltonbittencourt@ufpi.edu.br

² Professor da Rede Estadual de Pernambuco, Gestor de Escola Técnica Estadual em Pernambuco, Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco/UPE-PE, Membro da SBHE; Membro do GEPHESF-UPE – Grupo de pesquisa em História da Educação no Sertão do São Francisco. E-mail: silvano.ramoss@upe.br

school's history and memory. The text dialogues with the studies of Souza (2014); Furtado (2011); Santos (2015); Macedo & Goellner (2018).

Keywords: History of Education. Historical Sources. Collection Formation.

ARCHIVOS ESCOLARES Y COLECCIONES DIGITALES EN EL NORESTE DE BRASIL: límites y posibilidades

Resumen: El artículo aborda la importancia de los archivos escolares para la historia de la educación. Éstos, utilizados adecuadamente y puestos a disposición en sitios web, repositorios, centros de memoria, etc., constituyen una fuente inagotable de investigación a nivel regional, nacional e internacional. En este artículo presentamos los trabajos de limpieza, digitalización y catalogación realizados por estudiantes de posgrado, vinculados al Grupo de Estudios e Investigaciones Historia y Educación del Sertão do São Francisco – Gephesh y a los Programas de Posgrado en el área de Educación Universidad de Pernambuco, Campus Petrolina y Mata Norte. Este trabajo constituye uno de los requisitos de la maestría profesional que, además de la disertación, debe presentar un producto. En esta etapa se organizaron colecciones digitales de instituciones escolares de los estados de Pernambuco, Bahía y Piauí. Encuanto a la metodología, el trabajo reúne colecciones digitales de gimnasios y escuelas polivalentes entre las décadas de 1940 y 1970, con énfasis en la encuesta realizada en la Escuela Polivalente Emídio Cavalcanti de Albuquerque, ubicada en Cabo de Santo Agostinho, en la costa de Pernambuco. Nos interesa comprender cómo el proceso de conservación y/o preservación ha afectado/modificado la visión de la comunidad escolar sobre la importancia de preservar la historia y la memoria del colegio. El texto dialoga con los estudios de Souza (2014); Furtado (2011); Santos (2015); Macedo & Goellner (2018).

Palabras clave: Historia de la Educación. Fuentes históricas. Formación de colecciones.

Introdução

Em pleno século XXI a virtualização da sociedade é uma realidade. De jogos com realidades virtuais ao aplicativo ChatGPT³, as Inteligências Artificiais têm se diversificado na vida social da humanidade. Porém, o que se percebe é que esta virtualização é avançada nos espaços que priorizam o lucro e quase inexistente em espaços que favoreçam o acesso ao conhecimento e à herança cultural humana. E nos dois espaços, há de se ocupar com o impacto que este movimento provoca na sociedade.

Ao observar o uso das tecnologias da informação e conhecimento – TIC's no meio acadêmico, verifica-se uma preocupação (investimento) nas aprendizagens *online*, na qual o humano no processo de ensino/aprendizagem aparenta-se secundário, em detrimento do lucro.

³ ChatGPT é um *chatbot online* de inteligência artificial desenvolvido pela *OpenAI*, lançado em novembro de 2022.

É perceptível que as TIC's dão um “padrão” de modernidade, de eficiência educativa, e ao analisar algumas justificativas de propostas “modernas”, tais como: a ampliação do acesso, a gamificação da didática e a redução de custos, podemos facilmente verificar a lógica do lucro, quando as TIC's são as protagonistas nos processos de ensino aprendizagem e à docência é secundária, quase descartável. Pedagogicamente, verificamos que a ampliação do acesso a uma estrutura educativa consistente é quase um retorno ao método mútuo (lancasteriano) sem a possibilidade de interação entre os pares, mas com o aspecto “modernizador” do aparato tecnológico. Esse argumento vale para as outras duas justificativas acima descritas, pois prioriza-se o uso das TIC's em detrimento das relações humanas no processo de ensino aprendizagem – Máquinas são mais eficientes no controle do conhecimento e não reclamam salários.

Por outro lado, o esforço acadêmico em escolas públicas na ampliação do acesso à informação, com formação libertadora (no sentido freirano) vai na contramão, priorizando a formação consciente e situando as TIC's como auxiliares nesse processo e mantendo a docência no protagonismo.

Este artigo problematiza a questão do uso das TIC's como um espaço na difusão de informações/conhecimentos sobre memória e história da educação através da conservação/preservação e disponibilização de fontes históricas por meio digitais. Trata-se da criação e manutenção dos acervos virtuais como produto do curso de mestrado profissional e levanta algumas perguntas sobre o impacto deste processo no meio acadêmico.

Para Sousa & Zanon (2023) citando dados do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação - FOMPE, 2018, os cursos de mestrado profissional em educação MPE, são recentes – Portaria Normativa nº 17, em 28 de novembro de 2009. O primeiro Programa de Mestrado Profissional em Educação data de 2009 – foi o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); e o segundo foi o Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2010. Este fato fomentou discussões sobre um novo modelo de formação para professores da educação básica.

Apesar de a proposta parecer interessante e representar o clamor de boa parte dos professores da educação básica e da universidade pela necessidade em se

promover a conversa entre a escola básica e a qualificação do trabalho de professores, particularmente no período de 2009 a 2013, a proposta, ainda que fosse considerada inovadora, enfrentou muitas críticas de vários setores da sociedade, incluindo-se aqueles relacionados à própria área da Educação. (Sousa & Zanon, 2023, p. 03)

Essas discussões perpassam análises realizadas em documentos publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e expressam as preocupações em relação a essa nova modalidade de formação em Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. (Sousa & Zanon, 2023).

Outra discussão que atravessa nossa história recente é da virtualização dos acervos históricos escolares. Para Macedo & Goellner (2018, p. 24), os acervos históricos não são apenas lugares de memória, mas em sua constituição “possuem histórias e trajetórias próprias, visto que a recolha de documentos envolve uma série de decisões e de ações.” Citando Marc Bloch, elas nos dizem da importância de evitar o esquecimento, organizando uma variedade de documentos acerca de um determinado objeto histórico. E isso passa por todo um processo metódico na seleção, acondicionamento e o acesso. Macedo & Goellner ainda trazem a definição de documento formulada pelo Arquivo Nacional Brasileiro: “a ideia de documento como unidade de registro que pode ser textual, imagético, físico ou digital”. (2018, p. 24)

A importância da preservação da memória da educação básica pública se dá por essa ser um elemento determinante da sociedade moderna. O principal aparelho ideológico do Estado, segundo o filósofo Louis Althusser. Ao preservar a memória e a história da educação, estamos possibilitando a preservação que nos viabiliza avaliar porque e como nos tornamos o que somos enquanto cultura e nação.

Um processo em curso

No período que escrevemos este artigo, o mundo atravessava um processo de mudanças e ressignificação. A história é feita de fatos. Em 2020, com a pandemia mundial de COVID 19⁴ houve uma “migração forçada” para espaços virtuais que gerou novas

⁴ A COVID-19 é a doença causada por um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tomou conhecimento deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, após receber a notificação de um grupo de casos de “pneumonia viral” em Wuhan, na República Popular da China. (OPAS-

possibilidades na educação. Em uma atividade corriqueira de reunião, que gera uma possível fonte histórica – uma ata com registros da reunião, gerou a seguinte reflexão sobre esta nova situação.

Ao nos reunirmos com a professora Magali para conhecer a “história do acervo do Ginásio Sagrado Coração”, acabamos por virtualizar o encontro. Ele aconteceu, está agora estático no magnetismo binário. E aí pensamos: o que podemos fazer desta ‘fonte’? Levy nos fala que a virtualização é a semente, é a potencialidade de árvore, mas não ainda árvore. Na história não temos este movimento também? Uma fonte histórica não é história, mas a potência (*virtus*⁵) de história, de uma realidade acontecida com possibilidade de atualização. (Ávila *et al*, 2021, Jornal 319)

Esse trecho acima, é parte de um artigo escrito para o Jornal Pensar Educação⁶ (virtual), e descreve uma situação em que os pesquisadores passaram a questionar se uma gravação de reunião *online*, substitui uma ata, ou ressignifica este registro ou deve ser tratado como uma fonte de registro histórico diferente. Nesse caso, é uma fonte material ou deve ser considerada como registro de história oral?

São questões que permeiam o método de representação que passa historicamente pelos registros imagéticos. Seja nas pinturas rupestres, nos quadros pintados nos tempos medievais, nas fotografias, houve uma necessidade de registro por imagens, com objetivo de retratar uma realidade. A questão é a possibilidade de retratar uma intenção de realidade com objetivos de construção dos fatos. São questões para o futuro historiador, mas que já são discutidos historicamente por marcar situações e contextos históricos como por exemplo o movimento do *Pictorialismo*⁷. Neste artigo, vamos focar em um ponto que se constrói. Trata-se das mudanças na guarda e preservação de fontes históricas de forma virtual. Em especial as produzidas pelo grupo de pesquisa GEPHESF.

A ressignificação de olhares para os registros produzidos por humanos, que compõe os objetos de estudos na área de história, ainda é um processo em andamento. Segundo Furtado

ONU in: <https://www.paho.org/pt>)

⁵ que poderá vir a ser, existir, acontecer ou praticar-se; possível, factível."o candidato é um presidente v." Existe apenas em potência ou como faculdade, sem efeito real."sua propalada bondade era apenas v."

⁶ O jornal on line Pensar Educação é produzido pro educadores do PPGEd da FaE-UFGM. Jornal 319 Vol. 9, Nº 319/Junho de 2021 Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/historia-da-educacao-na-era-digital-da-historiografia-as-redes-virtuais/> acesso em 11 de novembro de 2023

⁷ Ver Vidal & Abdala, 2005

(2011), nos anos de 1990 houve uma mudança na abordagem da historiografia educacional brasileira, que optou pelo pluralismo epistemológico e temático, focando a investigação de objetos singulares e considerando materialidade e suas finalidades.

É justamente nesse contexto, marcado por mudanças e renovações, que os temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares emergem como temas privilegiados e valorizados (Nosella, Buffa *apud* Furtado, 2011, p. 147).

Essas mudanças foram fortemente influenciadas pela Nova História Cultural, oriundas da Escola Francesa. Para Furtado (2011), essa mudança foi além de uma simples ampliação dos temas investigados, pois se tratou de uma ressignificação no modo de se fazer dos métodos e abordagens, na formulação de conceitos e tratamento de fontes. Isso evidenciou uma forma de fazer história da educação que evidencie as relações culturais. O olhar dos pesquisadores saiu de um objeto puramente material, para uma compreensão dos “saberes corporificados nos planos de ensino, livros didáticos, falas dos professores e diversas práticas disciplinares, etc”. (Furtado, 2011, p. 147). Em outras palavras, os arquivos passam a ser uma fonte com um outro olhar, mais ampliado, para sua preservação e organização.

Nesse processo de ressignificação, ‘começam a emergir uma série de ações para organizar os arquivos escolares. Citando Vidal, Furtado descreve que na década de 1990 começa a emergir

Relatos de experiências de organização de acervos institucionais, narrativas sobre as potencialidades da documentação escolar para a percepção da cultura escolar pretérita (e presente), publicação de inventários e guias de arquivo, elaboração de manuais e reprodução de documentos (digitados ou digitalizados) vêm mobilizando investigadores da área, renovando as práticas da pesquisa e suscitando o uso de um novo arsenal teórico-metodológico. (Vidal *apud* Furtado, 2001, p. 149)

Essa importância ganha relevância se observarmos que muito do que se preservou institucionalmente, por ordem de políticas governamentais, era restrito aos documentos que serviriam a aspectos burocráticos, como histórico escolar de egressos e contagem de tempo de serviço para funcionários da escola. Ao iniciar esse processo de preservação e guarda, incluem-se outros documentos de registro que seriam facilmente descartados por se tratar como “sem

utilidade”. Muitos são os registros de pesquisadores que chegam nas escolas e encontram farto material no ‘arquivo morto’, que se resume a um amontoado de papéis sem nenhum critério de organização ou preocupação com o armazenamento. O que dá significado a este amontoado de papel é o olhar do pesquisador sua preservação ao olhar humano.

A despeito do que às vezes parecem imaginar os iniciantes, os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito de não se sabe qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios técnicos, tocam eles mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações. (Bloch *apud* Macedo & Goellner, 2018, p. 24)

Esse “humano” que nos referimos anteriormente são sujeitos que mantêm arquivos e coleções, seja pela importância histórica ou pelo simples resquício antropológico humano de colecionar. Na era da TIC’s, poucos têm a ‘sorte’ de encontrar sujeitos que mantêm um acervo pessoal. Colecionar *drives* é mais difícil no sentido antropológico. Daí a importância de algumas iniciativas de organização e preservação dos arquivos, mesmo digitais. Na próxima seção veremos exemplos destes casos.

O Acervo como produto do mestrado profissional

A importância dos acervos escolares para a história da educação é inegável. A escola se tornou o lugar de memória. Memória coletiva que emerge de um grupo e propicia a união. O lugar ao qual as pessoas pertenceram e onde viveram fases de suas vidas, de reencontro com suas histórias, cujas memórias podem ser compartilhadas. E a instituição é o lugar que ajuda a manter as memórias pessoal e coletiva vivas e a trazer elementos atuais ou recentes a fim de dividir com o grupo. Os lugares de memória nascem e vivem dos sentimentos, pois não há memória espontânea. E, para evitar que a memória se apague, é preciso criar arquivos, uma vigilância comemorativa e “desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história” (Nora, 1993, p. 9).

Assim, vamos aqui analisar parte do acervo que se encontra no *sitedo* Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação no Sertão do São Francisco, GEPHESF, vinculado ao Colegiado de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina,

desde 2013 e ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Mata Norte– PE, desde outubro de 2021. O GEPHESF foi criado em 18 de maio de 2016. É um Grupo cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq) e iniciou suas atividades como uma das linhas de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano.

O site do GEPHESF foi criado em março de 2018. É composto de um acervo digital, com documentos produzidos a partir do ano de 2014, que reúne fontes de pesquisa para a história da educação no sertão do Vale do São Francisco, atingindo os estados de Pernambuco, Bahia e Piauí e outras regiões do nordeste brasileiro, decorrentes das regiões pesquisadas⁸. O acesso é gratuito e possibilita a produção e difusão do conhecimento sobre o patrimônio histórico-educativo da região. No quadro 1 podemos ver a relação de documentos e produções disponibilizadas no site.

Quadro 01 – Relação de arquivos disponíveis no site do GEPHESF – 2014/2023

Tipo	Quant	Período	Nível	Assunto/conteúdo		Resultado de pesquisa em HE
				Preservação	Arquivos	
Relatório de pesquisa	12	2015-2022	Ens Med 01 Graduação 10 Pós Doc 01	03	06	03
Monografia	14	2014-2020	Graduação	01		12
Cap de livro	02			01		01
Livro	01	2017-2023				01
Dissertação	14		Mestrado			14
Artigos	25				02	23
Anais de eventos	29			03	03	23
Produtos	06	2020-2023	Mestrado		06	06

Fonte: Site do GEPHESF, consultado em 11 de novembro de 2023 (elaborado pelos autores)

Atualmente, o GEPHESF organiza-se em torno de três linhas de pesquisa: (a) Estudos históricos sobre escola, cultura e memória; (b) Alfabetização, Letramento e Estágio na Formação Inicial; e (c) Análise do Discurso, Semântica e Morfossintaxe.

Nesse sentido, vamos analisar a produção de acervos digitais, resultado dos (as) egressos (as) do mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Formação de

⁸ Há resultados de pesquisas decorrentes de outros estados brasileiros, e também arquivos coletados por pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa e disponibilizados no site. Todos podem ser acessados no endereço eletrônico: <http://gephesf.upe.br/>

Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco UPE – Campus Petrolina. Trata-se de seis arquivos digitais já disponíveis no site. O objetivo é divulgar este importante trabalho realizado pela UPE, além de disponibilizar o acesso a documentos e fontes para a história da educação.

Os produtos do mestrado profissional como acervo digital

1- O produto trata-se do “Acervo Digital Fontes para a História da Formação e Profissionalização do Magistério Primário Rural do Distrito de Rajada - PE (1960-1980)” - 155 páginas. Autora: Adriana de Macedo Amorim. Derivado da dissertação “Memórias de Professoras Primárias Rurais do Distrito de Rajada/PE: Formação, Profissionalização e Condições de Trabalho (1960-1980)”. O objetivo da pesquisa foi analisar as trajetórias de 04 (quatro) professoras primárias leigas que lecionaram no interior de Rajada no período de 1960 a 1980, especialmente com relação a formação, as formas de ingresso na carreira, e as condições de trabalho e o recorte temporal foi das décadas de 1960 e 1980.

O acervo em formato E-book está organizado em quatro sequencias de arquivos pessoais disponibilizados pelas professoras: Minininha; Mariinha; Rosa Maria e, por fim, Benedita. Nesses, encontram-se classificados em certificados, certidões, atividades de sala de aula, fotos, atas de resultados finais, diários de classe, convite, diplomas, planos de aulas, histórico escolar, cartilhas, livros e cadernos de alunos, decorrentes das entrevistas com as professoras (história oral), bem como análises de fotografias, documentos e demais arquivos pessoais disponibilizados por elas e retrata a historiografia da educação de Rajada, distrito de Petrolina PE, dando visibilidade ao papel desempenhado por essas professoras na alfabetização de crianças, jovens e adultos da zona rural. Destaca-se informações sobre o *Projeto Logos II*

2- O produto trata-se do “Catálogo de documentos históricos” derivado da dissertação de mestrado intitulada Ginásio Sagrado Coração de Senhor do Bonfim-Bahia: uma tradição salvaguardada (1944-1970). O objetivo da pesquisa foi analisar a história e memória do Ginásio Sagrado Coração de Senhor do Bonfim considerando os aspectos administrativos, didáticos pedagógicos, arquitetônicos e político social, no período de 1944 e 1970.

O quadro 02 é um recorte do formato do catálogo que relaciona do Relatório: janeiro,

fevereiro e março de 1945 ao Relatório do ano letivo de 1969/ Ofício 12/70, totalizando 67 registros que somam 2.727 páginas. Por isso, a opção por um catálogo, usando a Norma Geral Internacional de Descrição Arquivística (2000) - ISAD (G). Assim, procurou-se destacar nas fichas individuais referentes aos documentos, o código de referência, o produtor, o nível de descrição, o título, a data, a dimensão da unidade de descrição.

Destaca-se que neste trabalho foram analisados outros documentos históricos além dos relatórios de inspeções relacionados tais como: livros de atas; legislação (diários oficiais, portarias, regimentos, decretos); livro de registro de ponto; correspondências, dentre outros documentos, os quais somam 337 documentos. A opção pelos relatórios se deu pelo foco na construção do produto, devido ao limitado tempo de construção no período do curso de mestrado.

Quadro 02 - Modelo utilizado na catalogação de documentos

CÓDIGO DE REFERÊNCIA					BRABACESB ⁹	
PRODUTOR					Ginásio Sagrado Coração	
TIPOLOGIA DOS DOCUMENTOS					Relatórios	
NÍVEL					Série documental	
Nº	TÍTULO	AUTOR	DATA	DIMENSÃO/SITUAÇÃO	Págs.	CONTEÚDO OBSERVAÇÕES
01	Relatório: janeiro, fevereiro e março de 1945.	Fenelon Costa (Inspetor Federal)	1945	Folhas: 21,5 cm x 32,2 cm; 22,1 cm x 32,0 cm. Embostado físico.	15	Pontos para exames de admissão. Boletins de exames de admissão (1ª e 2ª épocas). O relatório encontrava-se em uma pasta perfurada junto a outros relatórios. A sequência foi organizada segundo a legislação da época.
02	Relatório: abril, maio e junho de 1945.	Pedro de Moura Passos (Inspetor Federal)	1945	Folhas: 21,7 cm x 31,5 cm; 22,1 cm x 32,1 cm; 21,7 cm x 31,8 cm. Embostado físico.	27	Boletins de médias e exercícios. Pontos da 1ª prova parciais. Boletins de frequência. O relatório encontrava-se em uma pasta perfurada junto a outros relatórios. A sequência foi organizada segundo a legislação da época.

Fonte: Catálogo de documentos históricos. Dulcineia Cândida Cardoso de Medeiros. Petrolina, 2022

3- O produto intitulado “A Implantação do Curso Normal e a Formação de Professores Primários no Município de Casa Nova - Ba (1961-1977)”, possui 320 páginas e foi produzido pela pesquisadora Mestra Eliana Oliveira Nunes de Azevedo, derivado da dissertação de mestrado intitulada “A Implantação do Curso Normal e a Formação de Professores Primários no município de Casa Nova-BA (1961-1977). O objetivo da pesquisa foi analisar a gênese e o

⁹ Segunda a autora, O código de referência é formado pela sigla do país BR (Brasil), seguida do estado BA (Bahia) e, por fim, o nome da instituição mantenedora do fundo, que é o Colégio Estadual Senhor do Bonfim (CESB), constituindo assim uma caracterização internacional, nacional e local.

papel desempenhado pela Escola Normal de Casa Nova, no estado da Bahia, na formação de professores, de 1961 a 1977. O acervo é composto por documentos escaneados, fontes oriundas de documentação encontrada pela pesquisadora sobre o período dos anos 1960 e 1970, e Acervos Pessoal de duas Professoras que trabalharam na escola Normal. Podemos ver no Acervo: textos legislativos e documentos escolares (livro de matrícula, ata de inspeção, livro de posse, histórico escolar, Diário Oficial, calendário de exame, regimento, plano de disciplina e diários). Em acervos pessoais: atestados, autorização para lecionar, certificados, contra cheque, declarações, diploma do normal e ginásial, histórico escolar, horário individual de aulas, plano de curso, programa de disciplina, requerimento salário maternidade.

4- O produto intitulado “Fontes para a História da Educação do Município de Picos - PI: Escola Polivalente Desembargador Vidal De Freitas (1975-1996)” possui 223 páginas, de autoria de Luis Yago Bruno de Moura e é derivado da dissertação de mestrado intitulada “FORMANDO O ESPÍRITO PARA O TRABALHO: Cultura Escolar da Unidade Escolar Polivalente Desembargador Vidal de Freitas (1975-1996)”. O Acervo Digital no formato impresso e digital, reúne arquivos encontrados no escriturário escolar, e fontes documentais que nos foram cedidas por quatro ex-professores e professoras e um ex-aluno da instituição. Destaca-se que o acervo possibilitou a preservação de uma série de documentos, que conforme o autor, “os mesmos se encontram abandonados”.

5- Acervo Digital Philarmônica 21 de Setembro (Petrolina, 1915-1989), de autoria da pesquisadora mestra Franciane Dias da Silva, possui 56 páginas e é oriunda da dissertação de mestrado intitulada “Dos Bailes aos Funerais: Representações da Philarmônica 21 de Setembro no Jornal O Pharol (Petrolina-PE, 1915-1989)”, cujo objetivo foi analisar as representações da Philarmônica 21 de Setembro na cultura e na vida social e educacional do município de Petrolina-PE, pelas lentes do jornal O Pharol, no período entre os anos de 1915 e 1989.

A peculiaridade desse acervo é que se trata de um foco em reportagens de um jornal O Pharol, contendo notícias sobre a orquestra “Philarmônica 21 de Setembro” do Município de Petrolina e acontecimentos históricos relacionados à Banda. Assim, o acervo é composto de fotografias; partituras; e documentos. Destaca-se que esse acervo foi construído em parte, com fontes originárias da página eletrônica do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco (GEPHESF).

6- Fontes para a história da formação e profissionalização do magistério rural do município de Casa Nova – BA (1960-1990) de autoria da pesquisadora Mestra Maria do Socorro da Silva Carvalho, possui 48 páginas e é derivado da dissertação de mestrado intitulada “Trajetórias de Formação e Profissionalização do Magistério Primário Rural do Município de Casa Nova – BA, entre as décadas de 1960 e 1990”. Esse Acervo Digital foi produzido no formato impresso e digital, reunindo acervos pessoais de duas professoras e um professor do Município de Casa Nova - BA, entre as décadas de 1960 a 1990.

Além dos seis produtos apresentados, há um que está em construção e deverá fazer parte do acervo digital no início do ano de 2024. Trata-se do trabalho desenvolvido no acervo documental resultado da dissertação intitulada “Organização e Funcionamento da Escola Polivalente Emídio Cavalcanti de Albuquerque do Cabo de Santo Agostinho/PE – 1977 A 1995”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco UPE – Campus Mata Norte. A pesquisa constitui objeto da cultura material, buscando analisar como a escola se modela e na compreensão de suas especificidades, traços identitários, etc.

A pesquisa, inserida no campo da História e Historiografia da Educação, teve como objetivo analisar vestígios da cultura escolar presentes nos modos de organização e funcionamento da Escola Polivalente Emídio Cavalcanti de Albuquerque, localizado em Ponte dos Carvalhos – Cabo de Santo Agostinho, no estado de Pernambuco, no período de 1977 a 1995. De natureza histórico-documental baseou-se em textos legislativos (leis, decretos, portarias e resoluções) e documentos escolares.

O trabalho foi relevante pela necessidade da própria cidade e dos moradores compreenderem e valorizarem a memória educativa local, além de terem a certeza que suas instituições educacionais precisam ser bem estudadas e divulgadas, assim como, a compreensão da escola como um espaço que contribuiu e contribui para a construção da história do lugar.

Entre os documentos encontrados na instituição, destacam-se 202 fichas de matrícula, 28 imagens, 10 livros de ponto e 26 diários oficiais que tratam da nomeação de professores e gestores. Considera-se que esses documentos podem evidenciar, como sugere Ávila (2013, p. 19), “[...] marcas entre o que foi prescrito e normatizado pelos legisladores e o que foi

incorporado/apropriado pela escola e seus usuários”.

A documentação do arquivo escolar se encontrava avulsa e sem critério de discriminação entre as fontes. Alguns documentos, como fichas de matrículas, estavam em pastas enumeradas que eram identificadas por listagens datilografadas avulsas e outros, como livros de registro de presença, atas de resultados finais e históricos, estavam completamente misturados em uma sala fechada intitulada por todos como ‘arquivo morto’ ou ‘sala dos ácaros’. Ainda assim, o trabalho no ambiente arquivístico, a visualização e o manuseio dos antigos documentos foram parte importante da pesquisa e vão constituir o acervo digital, produto a ser incorporado no *site* do GEPHESF.

Conclusão

A inserção da TIC’s na educação tem sido objeto de estudo sobre seu impacto. Para além das maravilhas propagandeadas, há também problemas. No caso específico dos acervos digitais não é diferente.

Se na organização de um acervo físico há um custo, que muitas vezes não é visto no mundo capitalista como possibilidade de *business*, sua importância para a humanidade é relevante. E no caso de acervos digitais há todo um campo de conhecimento que ainda é extra curricular na área de formação de docentes pesquisadores.

Mas, a reprodução dos documentos também demanda cuidados especiais. Se por um lado, as câmaras digitais facilitaram sobremaneira o trabalho de coleta de dados, por outro lado, é forçoso reconhecer o modo artesanal e precário com o qual lidamos com o uso desses equipamentos. No projeto, temos buscado aprofundar nossos conhecimentos sobre a linguagem fotográfica (enquadramento, luz, resolução, foco) de modo a potencializar o uso da fotografia como recurso metodológico na pesquisa histórica. O uso desse recurso demanda por sua vez conhecimentos básicos sobre tratamento digital de imagens de várias extensões em *softwares* específicos, e armazenamento eletrônico de documentos históricos em diretórios e/ou outros dispositivos, inclusive na forma de *backup*. (Souza, 2014, p. 200)

Todo este trabalho deve ser observado critérios e normas, sob o risco de contaminar a fonte ou inviabilizar a utilização da mesma por pesquisadores que acessam o documento. Além das questões técnicas ligadas especificamente à digitalização do documento, deve-se atentar para a preservação das origens do documento, mantendo o significado da sua re-produção.

Apesar das preocupações apontadas, o trabalho realizado por pesquisadores no PPGEd-UPE e no GEPHESF são expressivos na conservação/preservação documental, na difusão de documentos fontes para a história da educação e principalmente pela desmitificação acerca dos mestrados profissionais no Brasil e sua equiparação aos cursos de pós-graduação no formato tradicional. Os produtos analisados neste artigo demonstram que o mestrado profissional na área de história da educação vai além do trabalho de pesquisa.

O trabalho com fontes documentais deve constituir para o pesquisador um diálogo permeado de questões, de dúvidas, como Fávero (2009) observa ao afirmar que são resultados pretendidos, nem sempre decorrentes de análises bem arrematadas. Embora o pesquisador tenha como preocupação conhecer os fatos e tentar responder às necessidades para apreender uma realidade histórica, esse conhecimento não pode ser entendido, segundo a autora, como um dado definitivo e acabado. Trata-se de um conhecimento produzido, em contínua aproximação do real, podendo ser revisto, acrescido e até substituído por novos conhecimentos (Furtado, 2011, p. 157)

Sendo assim, os acervos nos revelam sua importância não apenas pelo que foi produzido com as fontes utilizadas nos trabalhos de pesquisa, mas também pelas possibilidades de acesso a estas fontes buscando um novo olhar, uma nova perspectiva de leitura da fonte apresentada. É aí que a interlocução de olhares pode revelar as contradições e confrontar as perspectivas, dando a possibilidade dialética de ‘conversar’ com a fonte documental.

Em relação a digitalização de fontes documentais destaca-se a importante contribuição de Kossoy (2014), por compreender que essas imagens são produzidas social e culturalmente em determinado tempo e lugar e, como tratam de histórias de tanta gente, de outras épocas e acontecimentos, “vai se prestar à memória dos outros, à memória coletiva, à história” (Kossoy, 2014, p. 134). Hoje, sendo o tempo da representação, vê-se nelas, cuidadosamente, um importante instrumento que ajuda a cultivar lembranças, memórias e situações. O esforço feito é para identificar os documentos, segundo as características, informações e temáticas apresentadas na imagem. Isso só se torna possível com o auxílio da comunidade, pois esses fragmentos do passado não falam por si só: É fundamental para essa tarefa o contato permanente com a comunidade – o humano para além da máquina. As pessoas mais idosas e os cronistas do lugar devem ser consultados, pois possivelmente devem ter condições para

identificar e relatar as circunstâncias que envolveram os cenários documentados e os personagens retratados.

Por fim, concluímos que apesar das questões apontadas neste artigo não se esgotarem tão cedo, tanto a criação dos Mestrados Profissionais em Educação, especificamente na área de história e historiografia da educação, quanto a virtualização de acervos escolares históricos podem se constituir como um instrumento de ampliação na formação da consciência histórica e de preservação dos acervos escolares na construção de uma identidade regional e elemento da diversidade escolar nacional.

Referências

AMORIM, Adriana de Macedo. **Fontes para a história da formação e profissionalização do magistério primário rural do distrito de Rajada – PE (1960-1980)**. – Petrolina: do autor, 2023. 154 f. : PDF ; 176.181 KB. Acesso Produtos – Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco (upe.br) em 11 de novembro de 2023.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de; BITTENCOURT JR, Nilton Ferreira, MEDEIROS, Dulcineia Cândida Cardoso de. **História da Educação na era digital: da historiografia às redes virtuais** – Jornal online Pensar Educação. Jornal 319 Vol. 9, Nº 319/Junho de 2021 Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/historia-da-educacao-na-era-digital-da-historiografia-as-redes-virtuais/> acesso em 11 de novembro de 2023.

AZEVEDO, Eliana Oliveira Nunes de; **A Implantação do Curso Normal e a Formação de Professores Primários no Município de Casa Nova - Ba (1961-1977)**. , PETROLINA – PE 2020, 320 páginas. Acesso Produtos – Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco (upe.br) em 11 de novembro de 2023.

CARVALHO, Maria do Socorro da Silva. **Fontes para a história da formação e profissionalização do magistério rural do município de Casa Nova – BA (1960 - 1990)**. – Petrolina, 2023. 47f.: PDF ; 38.276 KB. 48 pág. Acesso Produtos – Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco (upe.br) em 11 de novembro de 2023.

FURTADO, Alessandra Cristina. **Os arquivos escolares e sua documentação: Possibilidades e limites para a pesquisa em história da educação**. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2014.

MACEDO, Christiane Garcia; GOELLNER, Silvana Vidore. **Guardar para não perder: a**

constituição dos acervos dos centros de memória da educação física nas Universidades Federais brasileiras Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP), v. 4, n. 1, p. 20-37, jan./jun. 2018.

MEDEIROS, Dulcineia Cândida Cardoso de. **Catálogo de documentos históricos**. - Petrolina, 2022. 30 páginas. Acesso Produtos – Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco (upe.br) em 11 de novembro de 2023.

MOURA, Luis Yago Bruno de, **Fontes para a história da educação do município de Picos - PI: Escola Polivalente Desembargador Vidal de Freitas (1975-1996)** Petrolina PE, 2023 - 223 páginas Acesso Produtos – Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco (upe.br) em 11 de novembro de 2023.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**, Tradução: Yara Aun Khoury, Proj. História, São Paulo, 1993.

SILVA, Franciane Dias da; **Acervo digital Philarmônica 21 de Setembro (Petrolina 1915-1989)** Petrolina – PE 2022 Acesso Produtos – Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação no Sertão do São Francisco (upe.br) em 11 de novembro de 2023.

SOUSA, Maria do Carmo de; ZANON, Dulcimeire Aparecida Volante **A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação**. Rev. Bras. Educ. 28. 2023 <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HFYgktXZFMhh95qXJJ6jJck/?lang=pt> acesso em 09/12/2023.

SOUZA Rosa Fátima de. **Acervos digitais e preservação de fontes para a história da educação rural no Brasil** Poiesis Pedagógica, Catalão-GO, v.12, n.2, p. 192-208, jul/dez. 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte **A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa** Educação Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria vol. 30, núm. 2, julho-diciembre, Santa Maria-RS. 2005, pp. 177-193.

Submissão em: 04/01/2024

Aceito em: 28/02/2024

Citações e referências
Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**A LEI Nº 5.692/1971 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: uma revisão do estado do conhecimento**

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes¹
Stenio de Brito Fernandes²
Marlúcia Menezes de Paiva³

Resumo: O presente estudo emerge de uma pesquisa desenvolvida no Doutorado em Educação de um Programa de Pós-Graduação em Educação de um Instituto Federal (IF). Objetiva evidenciar a produção científica desenvolvida na pós-graduação do Brasil, sobre a Lei nº 5.692/1971, promulgada em 11 de agosto de 1971, no período de 1971 a 2021. A metodologia é de abordagem bibliográfica, a partir de um levantamento do Estado do Conhecimento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como resultados, inferimos que dos 464 trabalhos encontrados, 28 deles possuem conexão com a Lei nº 5.692/1971, ao abordarem sobre sua implementação, formação docente em algum estado do Brasil e as mudanças curriculares ocorridas em detrimento dessa legislação. Entretanto, nenhuma das investigações, aborda especificamente, sobre a implementação da Lei nº 5.692/1971 e as ações do Estado para a formação docente no Ensino Profissionalizante.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Lei nº 5.692/1971. História da Educação. Educação Profissional.

**LAW Nº 5.692/1971 AND TEACHER FORMATION IN PROFESSIONAL
EDUCATION: a review of the state of knowledge**

Abstract: The present study emerges from a research developed in the Doctorate in Education of a Graduate Program in Education of a Federal Institute (IF). It aims to highlight the scientific production developed in postgraduate studies in Brazil, on Law nº 5.692/1971, enacted on August 11, 1971, in the period from 1971 to 2021. The methodology is a bibliography approach, based on a survey of the State of Knowledge in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). As result, we infer that of the 464 works found, 28 of them have a connection with Law No. 5,692/1971, when dealing with its implementation, teacher training in some state of Brazil and the curricular changes that occurred to the detriment of this legislation. However, none of the investigations specifically addresses the implementation of Law No. 5,692/1971 and the State's actions for teacher formation in Vocational Education.

Keywords: State of Knowledge. Law No. 5,692/1971. History of Education. Professional education.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é professora de Didática do IFRN. E-mail: aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é professor perm., nível IV, da Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). E-mail: steniondre@hotmail.com.

³ Pós-doutorado em Educação na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000-2001). doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Atualmente é professora Titular do Centro de Educação da UFRN. E-mail: mmarlupaiva3@gmail.com.

LEY N° 5.692/1971 Y FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PROFESIONAL: una revisión del estado del conocimiento

Resumen: El presente estudio surge de una investigación desarrollada en el Doctorado en Educación de un Programa de Posgrado en Educación de un Instituto Federal (IF). Tiene como objetivo destacar la producción científica desarrollada en los estudios de posgrado en Brasil, sobre la Ley n° 5.692/1971, promulgada el 11 de agosto de 1971, en el período de 1971 a 2021. La metodología es un enfoque bibliográfico, a partir de un relevamiento del Estado del Conocimiento en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES). Como resultado, inferimos que de los 464 trabajos encontrados, 28 de ellos tienen relación con la Ley n° 5.692/1971, cuando se trata de su implementación, la formación docente en algún estado de Brasil y los cambios curriculares ocurridos en detrimento de la esta legislación. Sin embargo, ninguna de las investigaciones aborda específicamente la implementación de la Ley N° 5.692/1971 y las acciones del Estado para la formación de docentes en Educación Profesional.

Palavras-clave: Estado del conocimiento. Ley N° 5.692/1971. Historia de la Educación. Educación profesional.

Introdução

Este trabalho emerge de uma pesquisa desenvolvida no Doutorado em Educação de um Programa de Pós-Graduação em Educação de um Instituto Federal (IF). O estudo se caracteriza como revisão bibliográfica em busca do Estado do Conhecimento acerca da Lei n° 5.692/1971, e apresenta a produção científica acumulada sobre a temática, tendo como marco temporal, para a construção da investigação, o período de 1971 a 2021. O recorte inicial deu-se tendo como justificativa o ano da promulgação da referida Lei. Como referência para a análise dos dados, utilizamos as teses e as dissertações produzidas e publicadas nos/pelos programas de pós-graduação no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Entendemos o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, como uma das partes mais relevantes do trabalho científico, pois faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, traz o que existe, amplia conceitos, retira dúvidas dos que estão pesquisando sobre o objeto de estudo pretendido, a fim de não cair na repetição. Ressaltamos que o interesse em inventariar os estudos produzidos e publicados sobre a Lei n° 5.692/1971, deu-se em virtude de a temática ser central no trabalho de doutoramento⁴, que se encontra em

⁴ O artigo é oriundo dos estudos para a tessitura da tese de doutorado: A Lei n° 5.692/1971 e as ações do Estado para a formação docente no Ensino Profissionalizante do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto

andamento em um Programa de Pós-graduação em Educação de um Instituto Federal (IF).

Para tanto, buscamos o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de verificar o que existe sobre a Lei no recorte temporal anunciado. O total encontrado, entre dissertações e teses, foi de 464 publicações.

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, reformou a educação brasileira ao criar o Ensino de 1º e 2º Graus (atuais Ensino Fundamental e Médio). Uniu o antigo Ensino Primário ao Ensino Ginásial e retirou a exigência do Exame de Admissão⁵. Segundo Cunha (2005) o Ensino Secundário, o Ensino Normal, o Ensino Técnico Industrial, o Ensino Técnico Comercial e o Ensino Agrotécnico, passaram a compor um único ramo, em que todas as escolas começaram a oferecer cursos profissionais, denominados de profissionalizantes, com o intento de formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Pretendia-se, que o Ensino de 2º Grau, tivesse a terminalidade como característica básica, manifestada pelo Ensino Profissional. A terminalidade daria a seus egressos o benefício imediato da possibilidade de conseguirem desempenhar ocupações que oferecessem mais vantagens, em decorrência do curso.

Promulgada no contexto da Ditadura Civil-Militar, a Lei nº 5.692/1971, trouxe disposições que provocaram mudanças e permanências nas políticas e concepções de educação que vinham sendo implementadas no Brasil ao longo do século XX. Nesta conjuntura, no Ensino de 1º Grau, ocorreu a fusão dos ramos do 1º ciclo: Curso Normal, Básico Industrial, Básico Comercial e Básico Agrícola, dando ênfase à educação geral e propedêutica, porém havia a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho.

O Ensino de 2º Grau profissionalizante, tinha um currículo que compreendia as disciplinas gerais apenas no primeiro ano do 2º grau e os dois anos posteriores voltados exclusivamente para as disciplinas da área profissional, do estudante em formação. Na Lei, residia uma dualidade no âmbito educacional, de modo que os filhos das classes populares

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

⁵ Os exames de admissão ao ginásio duraram quarenta anos (1931-1971), durante esse período os alunos do Ensino Primário que desejavam ir para o Ensino Ginásial tinham que se submeter as provas escritas e orais em quatro áreas de conhecimento (Português, Matemática, História e Geografia). Para além disso, teriam que estar na faixa etária de 11 a 13 anos, com certidão de nascimento, filiação, naturalidade e cartão de vacina contra a varíola (GAMA; ALMEIDA, 2018).

subalternizadas, eram destinados ao trabalho e a elite, por sua vez, encaminhava seus filhos ao Ensino Superior. Era interessante para o Estado, conter o acesso das classes populares ao Ensino Superior. Por isso, se fazia necessário profissionalizar no Ensino de 2º Grau.

A Lei nº 5.692/1971 promoveu uma reforma profunda no Ensino de 1º e 2º Graus, visando, com isso, formar mão de obra para o mercado e diminuir a demanda de vagas nas instituições de Ensino Superior. A concepção de Ensino Profissionalizante apresentava como base, a necessidade de organizar o 2º Grau, de maneira que oferecesse aos concluintes uma habilitação profissional. Desse modo, o foco do jovem passaria a ser o mercado de trabalho e não mais o acesso ao Ensino Superior. Essa necessidade procederia do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultado de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria levando a buscar as escolas superiores como único meio de lograr uma habilitação profissional (CUNHA, 2014).

Destarte, a política educacional da Ditadura, expressa na Lei nº 5.692/1971 trouxe, a ideia de Ensino Profissionalizante como uma de suas realizações mais audaciosas, incorporando os fundamentos da racionalização do trabalho escolar e a adoção do Ensino Profissionalizante no 2º Grau. Com a implantação de um Estado autoritário, transformações ocorrem na área da educação, com a crescente industrialização, que era fruto do capital estrangeiro, sob forte inspiração da Teoria do Capital Humano (TCH)⁶, tratando-se de estabelecer um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho.

Pela literatura estudada, é perceptível que na História da Educação, a formação de professores sempre esteve em situação de dependência em relação aos diversos arranjos políticos desenvolvidos nas relações sociais de poder. Essa formação foi alvo das reformas do Estado capitalista sob controle dos militares. Nesse contexto, as reformas educacionais encaminhadas se alinhavam aos moldes de reforço ideológico do viés dominante. Nas palavras de Amaral (2019, p. 104 e 105), “[...] A investida sobre a educação foi ampla e complexa. Tentou atingir do ensino básico ao superior, da estrutura escolar a formação de professores, controlando a subversão de forma autoritária, condizente com este processo de

⁶ Para Schultz (1973) o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se que a pessoa é produtora de suas próprias capacidades de produção, chamando-se de investimento humano, as despesas que deve efetuar, ou que o Estado cumpre por ela, em educação e treinamento, para aumentar a sua produtividade.

modernização conservadora”.

Saviani (2009), explica que com o Golpe Militar de 1964 houve adequações no campo educacional que se efetivaram por meio de mudanças na legislação do ensino. A partir da Lei nº 5.692/1971, os ensinos primário e médio foram modificados, sua denominação foi alterada, passando a se chamar, respectivamente, 1º Grau e 2º Grau.

Nesta lógica, os tipos de professores deveriam refletir o currículo do Ensino de 1º e 2º Graus. Uma parte do currículo deveria abranger parte de educação geral e outra de formação especial. O resultado era um profissional polivalente sem especificidade, ou com especificidade e sem polivalência (CHAGAS, 1980).

Dito isto, temos como objetivo evidenciar a produção científica desenvolvida na pós-graduação do Brasil, sobre a Lei nº 5.692/1971, promulgada em 11 de agosto de 1971, no período de 1971 a 2021.

A abordagem é qualitativa (CRESWELL, 2014) e como técnica de pesquisa fizemos um levantamento bibliográfico, por meio da realização do Estado do Conhecimento. Para isso, levantamos as produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre 1971 e 2021, por meio dos descritores, entre aspas: “Lei 5692/71”, “Lei nº 5692/71”, “Lei nº 5.692/1971” e “Lei 5.692/71” e mapeamos 464 trabalhos. Esse mapeamento foi compilado entre os anos de 2019 e 2021.

Posto isso, organizamos o texto em duas seções. Na primeira, fazemos uma caracterização do percurso da pesquisa, explicitando como se processa a pesquisa de Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. Na segunda, traçamos os estudos que abordam a Lei nº 5.692/1971, em que construímos o Estado do Conhecimento e para tanto, elencamos 3 categorias de análise: a) Declaração da Lei nº 5.692/1971 no título da dissertação ou tese; b) A Lei nº 5.692/1971 e a formação de professores para o Ensino Profissionalizante e c) Interface da Lei nº 5.692/1971 com a reforma no currículo escolar. Na sequência, repisamos as nossas considerações sobre o presente artigo.

Caracterização e percurso da pesquisa

Esse estudo se caracteriza como revisão bibliográfica em busca do Estado do Conhecimento acerca da Lei nº 5.692/1971. Para Morosini (2015) esse tipo de pesquisa

remete a identificar, registrar e categorizar, e conduz o pesquisador a refletir e sintetizar sobre a produção científica de uma determinada área do conhecimento, em um espaço específico de tempo. Pode ser realizada em repositórios, periódicos, teses, dissertações e livros. Segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2, grifo das autoras):

O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamento sistemático ou balanço sobre conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidirem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas, de modo a favorecer pesquisas a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.

Neste sentido, a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no campo disciplinar analisado, principalmente no país do pesquisador, são relevantes para embasar o que será produzido na dissertação ou tese. O Estado do Conhecimento é uma importante fonte para que o pesquisador estabeleça uma ruptura com os pré-conceitos ou noções pouco esclarecidas sobre o objeto de estudo. Santos *et al* (2020, p. 208) advertem para a polissemia dos termos utilizados para definir esse tipo de trabalho:

[...] Nesse ponto, as terminologias são as mais diversas: estado da questão, pesquisa bibliográfica, investigação bibliográfica, levantamento crítico, estudo exploratório bibliométrico, estudo bibliométrico, revisão sistemática, revisão de literatura, revisão integrativa, revisão narrativa, pesquisa de pesquisas, pesquisando pesquisas, estudo focado nas pesquisas, análise estilística, análise descritivo-interpretativa, análise comparativa, metassíntese, metanálise e pesquisa metateórica. Sendo efetivamente pesquisas EA, a variedade de denominações reforça a liberdade pessoal de pesquisadores sobre o termo escolhido para ser adotado em seus estudos, além da concepção de conhecimento assumida por esses sujeitos.

Definimos esta pesquisa como Estado do Conhecimento, e não um Estado da Arte, uma vez que mapeamos e escolhemos para esse trabalho, apenas as dissertações de mestrado e teses de doutorado, e não outros tipos de produções acadêmicas. Romanowski e Ens (2006, p. 39, grifo das autoras) explicam que: “[...] os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. E

complementam “[...] para realizar um “estado da arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”.

Ferreira (2002) defende que um Estado da Arte é uma pesquisa de caráter essencialmente bibliográfico, caracterizado, pela busca de um panorama geral das produções científicas concebidas em determinados campos do conhecimento. Posto isto, o caráter panorâmico dessas pesquisas, revela uma de suas mais expressivas características: sua expressão crítica e analítica.

Para tanto, o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento necessita elencar alguns elementos gerais, nas etapas estruturantes de sua construção, a saber: a) identificação da temática e do objeto de estudo que se pretende investigar. Esse momento manifesta-se como crucial, pois demarca a intenção do pesquisador em produzir esse tipo de estudo sobre alguma temática em determinada área do conhecimento; b) identificação das fontes de pesquisa, ou seja, corpus de análise, constituindo-se de livros, teses e dissertações, textos de eventos, periódicos, dentre outros; c) recorte de tempo, isto é, a busca por produções publicadas em um período previamente definido; d) a quarta etapa consiste na identificação dos descritores da pesquisa, ou das palavras-chave que possuem relação com o tema; e) a quinta etapa, é o levantamento do material disponibilizado nos bancos de dados; f) a sexta etapa, refere-se, à tabulação dos dados do resumo, ou seja, categorizar as produções em suas distintas naturezas, g) A análise posterior do material, é alcançada pela sétima etapa: leitura e síntese preliminar por ocasião da análise do resumo, na qual se considera o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as conclusões e a relação entre pesquisador e área; h) sendo a partir da leitura e da síntese, que se realizará a oitava etapa, a categorização, processo no qual serão identificadas as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nos trabalhos; i) A nona e última etapa do movimento de construção de pesquisas nessa modalidade, se refere à análise e conclusões a partir da síntese. Essa etapa é desenvolvida após a leitura preliminar dos textos mapeados (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI, 2002; ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Em relação a essas definições, procuramos conhecer como o nosso objeto de estudo, nos trabalhos mapeados, vem se delineando nas produções científicas. E é sobre esse processo que trataremos na próxima seção.

Os estudos que abordam a Lei nº 5.692/1971: a construção do Estado do Conhecimento

Orientados pelos procedimentos descritos por Romanowski e Ens (2006), adaptando-os ao tipo de pesquisa denominado Estado do Conhecimento, e definido previamente o tema a ser pesquisado, preocupamo-nos em encontrar os descritores a serem utilizados na busca em páginas da internet. Para o presente estudo, optamos por utilizar o *site* do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Para a nossa pesquisa, utilizamos quatro descritores, entre aspas: “Lei 5692/71”, “Lei nº 5692/71”, “Lei nº 5.692/1971” e “Lei 5.692/71”. Inicialmente, realizamos a pesquisa em 2019. Posteriormente, atualizamos o levantamento nos anos de 2020 e 2021, foram apresentados 464 resultados. A fim de selecionar de forma ainda mais específica os trabalhos, decidimos nos restringir apenas às teses e dissertações vinculadas à grande área de Ciências Humanas. E o marco temporal foi de 1971-2021.

A primeira parte do levantamento foi realizado no período compreendido entre agosto e setembro de 2019. A segunda parte da pesquisa, foi realizada entre outubro e novembro de 2020. E a terceira parte do levantamento, realizou-se no período entre janeiro e fevereiro de 2022. Como sintetiza o Quadro 1.

Quadro 1: Estado do Conhecimento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (1971-2021)

Descritores	Número de trabalhos catalogados
“Lei 5692/71”	126
“Lei nº 5692/71”	91
“Lei nº 5.692/1971”	105
“Lei 5.692/71”	142
TOTAL	464

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Observa-se que através dos referidos descritores mapeamos 464 trabalhos. Com o descritor “Lei 5692/71” encontramos 126 trabalhos, já com a busca “Lei nº 5692/71” localizamos 91 estudos, com o descritor “Lei nº 5.692/1971” situamos 105 produções e com a palavra-chave “Lei 5.692/71” encontramos 142 produções. De posse dessas produções, passamos para a fase de manipulação e exploração do material. Para tanto, organizamos arquivos dispostos em tabelas no programa *Excel*, em que discriminamos os seguintes

elementos para cada documento: autor, título, ano, resumo, palavras-chave, instituição, mestrado/doutorado.

Foram encontradas 464 dissertações e teses, das quais 28 estavam relacionadas com os critérios que estabelecemos para compor o *corpus* de trabalhos, a saber: relação entre a Lei e o objetivo da pesquisa; discutir a Lei de forma explícita, a partir do título, ou de forma tangencial, em outras partes do texto, como objetivos específicos, ou um capítulo; e estar compreendida no recorte temporal entre 1971-2021.

Após a ordenação das informações em quadros, iniciamos o processo de análise e categorização das dissertações e teses, tendo por base a leitura dos títulos, resumos, sumários e de outros elementos necessários para a compreensão do todo. Desse modo, dos 464 documentos levantados, passamos a trabalhar com 28 deles, que se encaixaram nos nossos critérios de análise, como sumariza o Quadro 2.

Quadro 2: Relação de teses e dissertações em Programas de Pós-Graduação com enfoque na Lei nº 5.692/1971 (1971-2021)

Ano	Autor	Tipo	IES
2006	LIMA, J. M. C.	Dissertação	UFC
2006	CABRAL, J. A.	Dissertação	UFES
2006	OGLIARI, C. R. N.	Dissertação	PUCPR
2007	VALÉRIO, T. F.	Dissertação	UFPR
2008	ARCARO, M. T. Z.	Dissertação	UNISAL
2008	SILVEIRA, J. B. da	Dissertação	PUC-CAMPINAS
2010	WALDRIGUES, R. de C. G.	Dissertação	PUC-PR
2011	FRANKFURT, S. H.	Dissertação	PUC-SP
2011	MATUCHESKI, S.	Dissertação	UFPR
2012	PIACENTINE, A. P. F. da SILVA	Dissertação	UFGD
2012	DELMAS, A. de S. e B. B.	Tese	UFRJ

Ano	Autor	Tipo	IES
2014	QUEIRÓS, V.	Dissertação	UFPR
2014	SILVA, J. S. da	Dissertação	UFPR
2015	FERLIN, R. A. M.	Dissertação	UPF
2015	OLIVEIRA, E. C. W. L. de	Dissertação	UNOESTE
2015	LUPETINA, R. de M.	Dissertação	UFRJ
2015	SOUSA, C. B. de	Dissertação	UFPA
2015	FURLAN, E.	Dissertação	UNIOESTE
2015	CORRÊA, E.	Dissertação	UNIRIO
2015	BEZERRA, M. I. da S.	Tese	UFF
2017	BULOTAS, M. C.	Dissertação	UFPR
2017	MARTINOFF, E. H. da S.	Tese	UNESP
2018	CARLOS, N. L. S. D.	Dissertação	IFRN
2018	ASSIS, D. A. de	Dissertação	UFU
2021	HONORATO, D. R. P.	Dissertação	UFPR
2021	ZANELATO, I. A.	Dissertação	UEM
2021	SILVA, E. T. da	Tese	UFU
2021	SANTINI, J. B.	Tese	UFPR

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do *site* da CAPES, 2022.

Dos 28 trabalhos, nota-se que 23 deles são dissertações e 5 são teses. Relativo às instituições de origem, observa-se que há bastante variedade, concentrando-se nas IES públicas.

Sobre a temática investigada nos estudos, constatamos a presença de 3 grandes temas: a Implementação da Lei nº 5.692/1971 (6); O estudo do currículo a partir da Lei (12) e Formação de Professores em relação ao contexto da Lei nº 5.692/1971 (10). Os 6 estudos que discutem a implementação da Lei nº 5.692/1971, são: Cabral (2006), Lima (2006), Valério

(2007), Silva (2014), Carlos (2018) e Oliveira (2015). Alguns, tratam dessa implementação em estados específicos, como Ceará, Paraná, Guarapuava e Rio Grande do Norte. Um total de 12 documentos, focam no estudo do currículo a partir da Lei, sendo: Queirós (2014), Bulotas (2017), Delmas (2012), Matucheski (2011), Martinoff (2017), Sousa (2015), Furlan (2015), Waldrigues (2010), Silva (2021), Santini (2021) e Honorato (2021).

Em seu conjunto, abordam o currículo no contexto da Lei nº 5.692/1971, em diferentes áreas: Língua Portuguesa, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Educação Artística, Ensino de Português, Ensino de Matemática e Ensino de Filosofia. Os estudos (10) que versam sobre a formação de professores, em relação ao contexto da Lei nº 5.692/1971, temos: Frankfurt (2011), Ferlin (2015), Assis (2018), Arcaro (2008), Bezerra (2015), Piacentine (2012), Ogliari (2006), Lupetina (2015), Silveira (2008), e Corrêa (2015). Parte desses trabalhos, tiveram como *locus* de investigação: Americana, Amazonia Acriana, Dourados, Paraná e Rio de Janeiro.

Quanto aos aspectos metodológicos, visualizamos que das 28 investigações, (19) tiveram como aporte metodológico a análise de documentos diversos, a saber: relatórios, Leis, cadernos de atividades e de provas, cadernos de planejamentos de aulas, anotações, bilhetes, registros de frequência, registros de matrícula, folhas de promoção das escolas rurais, regimentos, estatutos, livros de atas, nomeações, telegramas, provas escolares, cadernos de alunos, entre outros; (8) , além de documentos, também se aportaram no uso entrevistas com interlocutores diversos: professores, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, secretários de Educação; e (1) pesquisa, fez uso apenas de entrevistas, com ancoragem na História Oral.

Na apreciação das tendências teóricas, que subsidiaram as 28 dissertações e teses elencadas, depreendemos que alguns estudiosos se sobressaem em detrimento de outros. Os referenciais mais citados, foram: Chartier, Shön, Nóvoa, Goodson, Certeau, Chervel, Le Goff, Romanelli, Cunha, Bourdieu, Shultz, Germano, Freitag, Saviani e Skinner. É importante citar, que inúmeros outros autores também são mencionados, embora sejam em menor peso, como, por exemplo: Guiraldelli, Silva, Scott, Louro, Lopes, Martins, Rodrigues, Moreira, Habermas, Thompson, Frago, e Snyders.

Feita essas ponderações de cunho mais geral, organizamos a análise e discussão em três categorias, a saber: a) Declaração da Lei nº 5.692/1971 no título da dissertação ou tese,

b) Relação entre a Lei nº 5.692/1971 e a formação de professores para o Ensino Profissionalizante e c) Interface da Lei com a reforma no currículo.

a) Declaração da Lei nº 5.692/1971 no título da dissertação ou tese

Das 28 investigações mapeadas, 10 apresentam a Lei nº 5.692/1971 no título. Senso 9, dissertações e 1 tese. O trabalho de Cabral (2006) intitula-se “A implementação da reforma educacional (lei n.º 5.692/71) no estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978)” tem como objetivo desvelar os efeitos da implementação da Lei n.º 5.692/71, que instituiu, mediante a reforma do ensino de 1º e 2º Graus, o Ensino Profissionalizante no Brasil a partir de 1971. Lima (2006) empreendeu a pesquisa “A reforma lei 5692/71 e seus reflexos na educação cearense”, que teve como intuito compreender historicamente a elaboração da Reforma Educacional de 1971 por meio da Lei nº 5.692/1971, além de contextualizá-la, a partir de sua implementação dentro do Estado do Ceará.

Valério (2007) se debruça sobre “A reforma do 2º grau pela lei 5692/71 no Paraná: representações do processo”, com o objetivo de investigar qual a percepção que membros da Secretaria de Educação, Diretores e Professores de escolas públicas que atuaram no período da Ditadura Civil-Militar possuíam, com relação à proposta de profissionalização do Ensino de 2º Grau no Paraná, estabelecida pela Lei. Queirós (2014) estudou o “Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da lei nº 5.692/71”, sua intenção foi desenvolver um estudo mais aprofundado em relação ao Instituto de Educação do Paraná (IEP) e seu currículo de 1º Grau, a partir da reforma promovida pela Lei nº 5.692/71.

Silva (2014) escreveu “Trabalho, educação e sociedade: a lei 5.692/71 no município de Guarapuava”, o objetivo foi analisar as relações entre educação e trabalho a partir da implantação da Lei em Guarapuava na década de 1970. Oliveira (2015) dissertou no tocante ao “Sistema unitário e sistema dual do ensino médio propedêutico/profissionalizante a partir da lei 5.692/71 até a atualidade: argumentos favoráveis e contrários” com a intenção de analisar tentativas de integração e de superação da dualidade entre o ensino regular médio propedêutico e o ensino técnico-profissionalizante.

Bulotas (2017) pesquisou “O ensino de Língua Portuguesa e a lei 5.692/71: mudanças

e permanências na coleção didática “estudo dirigido de português” (1971-1974)”. Se propôs a investigar como a Lei, um dos principais marcos legais na educação durante o período da Ditadura Civil-Militar, impactou o ensino de Língua Portuguesa. Martinoff (2017) fez a tese “O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade. Aponta alguns elementos principais no processo histórico do ensino de música nesse período, visando esclarecer prováveis consequências para os dias atuais.

Carlos (2018) dissertou sobre “O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte: uma história da implantação da lei nº 5.692/1971 (1971-1996)” teve como foco, portanto, investigar a organização do Ensino de 2º Grau no estado do Rio Grande do Norte. E Zanelato (2021) abordou “A teoria do capital humano na lei nº 5.692/71: o projeto de educação em questão”, concebe os vínculos estabelecidos historicamente entre as Forças Armadas e a educação.

Depreendemos que o título da dissertação ou tese, é o primeiro contato do leitor com o texto. O título deve representar bem o que se está comunicando, devendo ser claro, conciso, concreto e criativo, em que pode recorrer a subtítulos e marcas gráficas. Para cumprir bem sua função cognitiva e informativa o título deve ser uma síntese, uma espécie de super resumo do texto.

b) A Lei nº 5.692/1971 e a formação de professores para o Ensino Profissionalizante

Da apreciação das 28 produções, 10 apresentam relação entre a Lei nº 5.692/1971 e a formação de professores para o Ensino Profissionalizante, contabilizando 9 dissertações e 1 tese. Corrêa (2015) aborda as trajetórias da formação continuada dos professores de artes cênicas na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro após a criação da Lei nº 5.692/1971. Silveira (2008) aborda a Lei nº 5.692/1971 e sua relação com a política de formação de professores de História na Ditadura Civil-Militar: a criação da licenciatura curta em Estudos Sociais. Ogliari (2006) investiga a trajetória da formação inicial do professor em cursos de Licenciatura, frente às diferentes modalidades do Ensino Médio Profissional no Estado do Paraná, com especial atenção para a formação profissional integrada ao Ensino Médio, a partir da comparação entre a Lei 5.692/71 e a LDB 9.394/96, considerando os contextos sociais e políticos de cada época. Arcaro (2008) realiza a reconstrução do processo

histórico da formação de professores em nível médio, que ocorreu na escola, que dentre as várias denominações que recebeu, ficou conhecida no município de Americana como “Kennedy”. Identifica o contexto do sistema político, econômico, social que articulou as políticas públicas no espaço de tempo focado (1960 a 1980) e analisa a legislação pela qual foram formados os professores para as séries iniciais, relacionando-a aos documentos oficiais da escola.

Sobre o processo de formação de professores no contexto da Lei nº 5.692/1971, Lira (2009, p. 8, grifo do autor) explica que as décadas de 1960 e 1970 foram caracterizadas por um incremento da produtividade do trabalho: “[...] A demanda por novos docentes serviu de justificativa para a precarização de sua formação com a proliferação dos cursos de formação de professores no segundo grau, tornado obrigatoriamente ‘profissionalizante’ mediante a instauração da Lei nº 5.692/1971, e as licenciaturas curtas incentivadas na Reforma Universitária. [...]”

A pesquisa de Frankfurt (2011) analisa as práticas e apropriações efetivadas na passagem da formação de professores da Escola Normal para a HEM em 2º Grau, instituída em 1971, com a Lei nº 5.692/1971. Piacentine (2012) disserta sobre o processo de implantação e funcionamento do Curso de Magistério Rural, na década de 1970, no município de Dourados, situado no (antigo) sul de Mato Grosso. Para tanto, busca-se examinar nesse trabalho, as políticas educacionais e a história para a formação de professores leigos no Brasil e, em Mato Grosso, com vistas a entender o processo de implantação do Curso de Magistério Rural em Dourados, nesse contexto.

No que se refere à passagem da formação de professores da Escola Normal para a HEM em 2º grau, instituída em 1971, Saviani (2009, p. 147), explica:

[...] Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de

2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Conforme Cacete (2014) para as quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau e para o Ensino de 2º Grau, a Lei nº 5.692/1971, recomendava a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Nesta linha de raciocínio Cacete (2014, p. 1073) clarifica: “O estabelecimento de um novo currículo para a escola de 1º e 2º graus determinou uma mudança nos modelos existentes para a formação de professores, dando força à ideia de polivalência”.

Os achados de Ferlin (2015) apontam a complexidade da sociedade contemporânea e a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, com vistas a tematizar possíveis desafios que possam contribuir para o trabalho docente. Para tanto, busca verificar se as propostas atuais de cursos de formação contribuem para a atuação do professor diante dos desafios da educação. Como ponto de partida aborda o histórico e as mudanças na formação docente, tendo como referência o arcabouço legal acerca da formação de professores, especialmente a Lei nº 5.692/1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Bezerra (2015) voltou a sua tese, ao estudo da Escola Normal de Cruzeiro do Sul/Acre, tendo como objetivo compreender as transformações pedagógicas vivenciadas pela referida Instituição entre as décadas de 1940 e 1970.

É mister ressaltar que nesse contexto da Lei em discussão, além da formação de professores para HEM, o curso de Pedagogia também tinha a atribuição de formar os especialistas em Educação (diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino). Nessa linha de pensamento, (CHAVES, ANDRADE e LIMA NETO, 2014, p. 548, grifo dos autores), arrematam:

Aprofundando mais o assunto formação de professores, e claro do pedagogo, a grande “novidade” dessa lei foi à criação do especialista. Como havia relatado anteriormente, existia o técnico e o licenciado. Só que agora o técnico, além de mudar nome, ganha outro status: de especialista. Foi um olhar, digamos maior para a profissão professor. [...]

As críticas ao modelo de HEM aumentaram, tornando-se cada vez mais contundentes, resultado da desvalorização dos cursos e precarização da formação docente. Tanuri (2000, p. 81), argumenta:

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação - por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem -, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau. Como o ingresso na HEM passou a dar-se, via de regra, na segunda série, reduziu-se a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente [...]

Por esses motivos, passou-se a ressaltar o esvaziamento, a desmontagem, a desestruturação, a perda de identidade, ou a descaracterização da Escola Normal desse período. Outras críticas que as HEMs receberam se referiam à dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, núcleo comum e parte profissionalizante, à falta de articulação entre o processo de formação e a realidade do Ensino de 1º Grau, ao desprestígio social do curso, à falta de consistência em relação ao conteúdo, à inadequação, em termos de formação, dos docentes ao curso, à impertinência dos livros didáticos, e problemas no estágio de Prática de Ensino.

O trabalho de Lupetina (2015) analisa as modificações sofridas no perfil do alunado do Instituto de Educação a partir da Lei nº 5.692/1971, tendo em vista o funcionamento do curso normal do Instituto de Educação na década de 1970, que a partir dessa Lei se transformou em HEM, na perspectiva do Ensino Profissionalizante. A produção de Assis (2018) busca por meio da história e memórias das professoras das escolas rurais do Município de Uberlândia, Minas Gerais (MG) (1950-1980), compreender como elas organizaram suas práticas antes e depois da Lei em tela.

Consoante à formação de professores a partir da Lei nº 5.692/1971, Weber (2000, p. 132), expõe:

Nessa lei, cujo capítulo V trata dos professores e especialistas, a questão da formação também considera a premência de docentes, mas é abordada em termos de recomendação de elevação progressiva do seu nível de titulação, [...] como também se generalize a obtenção de diploma em nível superior por intermédio da licenciatura curta.

Essa perspectiva está presente no artigo 29 da Lei nº 5.692/1971:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevam progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

O texto da própria Lei, apresenta alternativas de complementação de estudos que igualmente permitem o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso de graduação correspondente à licenciatura plena.
- §1º Os professores a que se refere a alínea “a” poderão lecionar de 5ª a 6ª série do ensino de 1º grau mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo, grau e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.
- §2º Os professores a que se refere a alínea “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo.
- §3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Valnir Chagas foi o principal mentor da Lei nº 5.692/1971. Coube a este intelectual a tarefa de teorizar e elaborar a matriz curricular que instrumentalizaria a formação do professor das séries iniciais. Por este ângulo Chagas (1980) argumenta que à época da Lei, havia a hesitação de não ter a escola desejada por falta de educadores capazes de conduzi-la.

c) Interface da Lei nº 5.692/1971 com a reforma no currículo escolar

Na última categoria analisada, dos 28 estudos, encontramos 11 que tematizam sobre a interface da Lei nº 5.692/1971 com a reforma no currículo, sendo 7 dissertações e 4 teses. Waldrigues (2010) faz uma abordagem sobre a resolução de problemas de matemática nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau na rede estadual de ensino do estado do Paraná na década de 1970. Matucheski (2011) de igual modo, estuda as propostas curriculares de matemática do Ensino de 1º Grau (5ª a 8ª série) do estado do Paraná na década de 1970. Sousa (2015) analisa a disciplina Matemática do século XX inscrita na história da Escola Normal em Belém do Pará.

Em sua tese, Delmas (2012) focaliza a construção sócio histórica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criado em decorrência da Lei nº 5.692/1971, que determinou a obrigatoriedade da atividade Educação artística, de caráter utilitário, no currículo escolar de ensino de 1º e 2º Graus. Furlan (2015) estuda o ensino de Educação Artística durante a Ditadura Civil-Militar brasileira e os

impactos da legislação educacional da 5.692/1971, que interferiu na formação docente, no que tange à formação profissional para atender a demanda do Brasil desenvolvimentista. Honorato (2021) expõe a trajetória do Ensino de Arte na rede municipal de ensino de Curitiba: finalidades, conteúdos e métodos (1963-1971). Santini (2021) também analisa a educação em arte, no Colégio Estadual do Paraná (CEP) entre as décadas de 1950 e 1980.

Bulotas (2017) pesquisou como a Reforma do Ensino de 2º Grau impactou no ensino de Língua Portuguesa. Martinoff (2017) fez a tese sobre o ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da referida Lei e seus reflexos na atualidade. Silva (2021) faz um estudo sobre a disciplina de Filosofia da Educação na HEM: experiências em escolas de Uberlândia no período de 1971 a 1996. E Queirós (2014) estudou o Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações no currículo de 1º Grau, a partir da lei nº 5.692/1971.

Nessa linha de raciocínio, as teses e dissertações produzidas em relação a essa categoria, mostram que a questão curricular se apresenta na Lei com uma dupla ideia de unidade e variedade. Neste sentido, em concordância com o Conselho Federal de Educação, as matérias trabalhadas pelos estabelecimentos formadores, teria nos estudos teóricos, uma parte comum, que se referia a todo o curso e uma parte diversificada condizente a cada habilitação.

Na Lei nº 5.692/1971 há a ideia das grandes linhas centradas em conteúdos, com áreas definidas na parte comum: a determinação curricular é feita por conteúdos, e estes, dispostos por camadas sucessivas que compõem a parte comum e a diversificada. São apontados, no Parecer nº 853/1971, os objetivos das matérias fixadas pelo núcleo comum, bem como a articulação entre ambas, a saber, que:

[...] um núcleo comum não há de ser encarado isoladamente (art. 2º), se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores no século XVIII, ‘tudo está em tudo’. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena inevitável de empobrecimento. (...) Assim também a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm de reciprocarse e completar-se desde os primeiros momentos de escolarização [...] (PARECER, CFE nº 853/1971).

No mesmo Parecer, o relator Valnir Chagas, vai definir o entrosamento das matérias quanto ao relacionamento, ordenação e sequência, como um "inevitável artifícios cartesiano", que vise um resultado orgânico e coerente: O currículo pleno é apontado pela Lei juntamente com as disposições necessárias ao seu ordenamento, disposição e sequência. Pela Reforma, o Ensino de 2º Grau, torna-se totalmente profissionalizante.

Algumas Considerações

A partir das discussões empreendidas nessa pesquisa, podemos mapear como a Lei nº 5.692/1971 se apresenta nas dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nosso objetivo foi evidenciar a produção científica desenvolvida na pós-graduação do Brasil, sobre a Lei nº 5.692/1971, promulgada em 11 de agosto de 1971, no período de 1971 a 2021.

Realizamos o levantamento entre os anos de 2019 e 2021, por meio dos descritores, entre aspas: “Lei 5692/71”, “Lei nº 5692/71”, “Lei nº 5.692/1971” e “Lei 5.692/71”, apontamos as teses e as dissertações produzidas e publicadas nos programas e cursos de pós-graduação em nível de Mestrado (acadêmico e profissional) e de Doutorado, de universidades do Brasil.

Como resultados, inferimos que dos 464 trabalhos encontrados, 28 deles possuem conexão com a Lei nº 5.692/1971, ao abordarem sobre sua implementação, formação docente em algum estado do Brasil e as mudanças curriculares ocorridas em detrimento dessa legislação.

Na categoria “Declaração da Lei nº 5.692/1971 no título da dissertação ou tese”, constatamos que das 28 investigações mapeadas, 10 apresentam a Lei no título. Senso 9, dissertações e 1 tese. Carlos (2018), Cabral (2006), Lima (2006), Valério (2007), e Silva (2014), focam na implantação da Lei em estados específicos do Brasil. Queirós (2014), Bulotas (2017) e Martinoff (2017) estudam as modificações curriculares a partir da Lei. Oliveira (2015) trata do Ensino Médio na relação com a Lei e Zanelato (2021), faz um estudo sobre a TCH no cenário da Lei discutida. Esses estudos não tratam propriamente da formação de professores, porém, tangenciam sobre a mesma, ao discutirem sobre a implantação da Lei em estados do Brasil.

As produções em relação à categoria “A Lei nº 5.692/1971 e a formação de

professores para o Ensino Profissionalizante”, revelam que no total das 28 produções, 10 apresentam relação entre a Lei nº 5.692/1971 e a formação de professores para o Ensino Profissionalizante, contabilizando 9 dissertações e 1 tese. Os trabalhos de Ogliari (2006), Arcaro (2008) e Piacentine (2012), atentam para a formação de professores no cenário da Lei nº 5.692/1971 nos estados do Paraná, Americana e Dourados, respectivamente. Frankfurt (2011), Bezerra (2015), Assis (2018) e Lupetina (2015) tecem considerações sobre a passagem da Escola Normal para HEM, decorrente da imposição da Lei. E Ferlin (2015) faz um paralelo entre a formação de professores à luz da legislação da década de 1970 e a legislação atual. Silveira (2008) reflete sobre a formação de professores de História e Corrêa (2015) analisa a formação de professores de Artes Cênicas. Essas investigações, apesar de discutirem sobre a formação de professores no cenário da Lei em tela, não centram as análises nas ações do Estado para a formação docente, outrossim, focam o debate em determinados estados do Brasil.

Os estudos que tematizam a “Interface da Lei nº 5.692/1971 com a reforma no currículo escolar”, elucidam que dos 28 estudos, 11 que enfocam sobre a interface da Lei nº 5.692/1971 com a reforma no currículo, sendo 7 dissertações e 4 teses. Desse modo, Queirós (2014), Waldrigues (2010), Matucheski (2011), Delmas (2012), Santini (2021), Bulotas (2017), Martinoff (2017), Silva (2021), Furlan (2015), Honorato (2021) e Sousa (2015), inferem sobre a reforma no currículo escolar no contexto da Lei tratando de áreas específicas do conhecimento, como: Língua Portuguesa, Artes, Educação Artística, Música, Matemática e Filosofia. Essas produções tangenciam sobre a Lei, ao analisarem as reformas curriculares, decorrentes dessa legislação educacional.

Em suma, avaliamos que os trabalhos destacados resvalam sobre a Lei estudada. Desse modo, nossa proposta de tese, no sentido de analisar a Lei nº 5.692/1971 e as ações do estado para a formação docente no Ensino Profissionalizante, contribuirá para o fortalecimento da História da Educação Profissional, como um campo de conhecimento e pesquisa, no rol científico e social, ampliando as discussões sobre a formação de professores numa perspectiva histórica. Pois, pelo Estado do Conhecimento empreendido, ficou patente que há necessidade de se pesquisar mais sobre a formação docente para a Educação Profissional.

Referências

AMARAL, George. Revolução e autocracia burguesa no Brasil: seus reflexos na educação após o golpe de 1964. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.5, n.1, p. 91-108, Jan - Jun., 2019.

ARCARO, Marilde Terezinha Zuardi. "**Kennedy**", a escola de Americana: reconstrução do processo histórico da formação de professores. 2008. 150f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

ASSIS, Danielle Angelica de. **Inventoras de trilhas**: história e memórias das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia-MG (1950 a 1980). 2018. 207 f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **Formação docente institucionalizada na Amazônia acriana**: da escola normal regional à escola normal Padre Anchieta (1940-1970). 2015. 412 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 853** de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971.

BULOTAS, Michelle Caroline. **O Ensino de Língua Portuguesa e a Lei 5.692/71**: mudanças e permanências na coleção didática “estudo dirigido de português” (1971-1974). 2017. 212 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CABRAL, Jefferson Alves. **A implementação da reforma educacional (Lei 5.692/71) no Estado do Espírito Santo**: Relações de Poder e Mercado de Trabalho (1971-1978). 2006. 163f. Mestrado em História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. ISSN: 1678-4634.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. **O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte**: uma história da implantação da Lei nº 5.692/1971 (1971- 1996). 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAVES, Flávio Muniz; ANDRADE, Francisco Ari de; LIMA NETO, José Melinho de. A reforma educacional de 1968 e a lei 5691/71: o tecnicismo pedagógico em questão. *In: XIII ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO - ECHE.; III ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO - ENHIME.; III SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS - SINECGEO*, 25 a 27 set. 2014, Fortaleza (CE). Anais. Fortaleza: IMPRECE, 2014. p. 541-554.

CORRÊA, Elizabeth. **Tecendo Fios, Costurando Histórias...: trajetórias da formação continuada dos professores de artes cênicas na rede pública municipal de ensino do RJ.** 2015. 128f. Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Tradução Sandra Mallmann da Rosa.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2913>. Acesso em 01 mai. 2019.

DELMAS, Anita de Sá e Benevides Braga. **A Construção do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971-1983).** 2012. 200f. Doutorado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, RIO de Janeiro, 2012.

FERLIN, Raquel Ardais Medeiros. **As complexidades da sociedade contemporânea e a formação de professores em uma perspectiva reflexiva.** 2015. 84f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. **Da escola normal à habilitação específica para o magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981).** 2011. 224f. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FURLAN, Elisangela, **O Ensino de educação artística durante a ditadura civil-militar brasileira: impactos da legislação educacional.** 2015. 180f. Mestrado em Educação.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2015.

GAMA, Marta Maria; ALMEIDA, Laura Isabel Marques V. de. Os exames de admissão da década de 1931 a 1971. **XVI SEMINÁRIO TEMÁTICO PROVAS E EXAMES E A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**. Boa Vista, Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018, Universidade Federal de Roraima, 2018. ISSN: 2357-9889.

HONORATO, Dayana Ribeiro Pinto. **A Trajetória do Ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: finalidades, conteúdos e métodos (1963-1971). 2021, 250 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

LIMA, Jeimes Mazza Correia. A reforma Lei 5692/71: seus reflexos na educação cearense. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2006.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº 36, p. 1-10, 2009.

LUPETINA, Raffaella de Menezes. **A Formação Docente e a mudança no perfil do alunado do curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970**. 2015. 185f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. **O Ensino de Música na Escola Pública Brasileira no Período de Vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. 2017. 103 f. Doutorado em Música - Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SEDE), São Paulo, 2017.

MATUCHESKI, Silvana. **Elaboração das propostas curriculares de matemática do ensino de 1º grau (5ª A 8ª Série) do Estado do Paraná na década de 1970**. 2011. 181 f. Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **Concepção de formação inicial de professores para a educação profissional de nível médio**: um aspecto da história da educação no estado do paraná. 2006. 166f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

OLIVEIRA, Edilene Cristine Weffort Lourenco de. **Sistema Unitário e Sistema Dual do Ensino Médio Propedêutico/Profissionalizante a partir da Lei 5.692/71 até a atualidade**: argumentos favoráveis e contrários. 2015. 249f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes da Silva. **História da formação para professores leigos rurais:** o curso de magistério rural em dourados, na década de 1970. 2012. 102f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2022.

QUEIRÓS, Vanessa. **Instituição de Educação do Paraná:** apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da Lei nº 5692/71. 2014. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SANTINI, Jacyara Batista. **Educação e Arte no Colégio Estadual do Paraná:** entre disciplinas e atividades extracurriculares (1950-1980). 2021, 235 f. Doutorado em Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; SERIQUE, Nádia dos Santos; LIMA, Rafael Rodrigues Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa.** São Paulo, v.8, n.17, p. 202-220, ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** Universidade Estadual de Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano:** investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação,** Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X. 2020.

SILVA, Jefferson Soares da. **Trabalho, Educação e Sociedade:** a lei 5.692/71 no município de Guarapuava. 2014. 204f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Valdislaine Maria da. **Desenvolvimento e Validação de Método Cromatográfico**

para Determinação de Gases Sintetizados a partir de Combustível Derivado de Resíduo Sólido Urbano Gerados Durante o Processo de Pirólise. 2021. 143 f. Tese (Doutorado em Química) - Programa de Pós-Graduação em Química, do Instituto de Química. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVEIRA, João Batista da. **A política de formação de professores de história no regime civil-militar:** a criação da licenciatura curta em estudos sociais. 2008. 159f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

SOUSA, Cibele Borges de. **O ensino de matemática na escola normal de Belém entre 1950-1970:** fragmentos de história. 2015. 115f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

VALÉRIO, Telma Faltz. **A Reforma do 2º grau pela Lei 5692/71 no Paraná:** representações do processo. 2007, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

WALDRIGUES, R. de C. G. **A resolução de problemas de matemática nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na rede estadual de ensino do Estado do Paraná na década de 1970:** um estudo histórico-cultural. 2010, 116 f. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2010.

WEBER, Silke. **Como e onde formar professores:** espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, p. 129-155, abr. 2000.

ZANELATO, Ítalo Ariel, **A teoria do capital humano na Lei N°5.692/71:** o projeto de educação em questão. 2021, 186 f. Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá – Paraná. Maringá, 2021.

Submissão em: 19/03/2023

Aceito em: 16/02/2024

Citações e referências
conforme normas da:



**METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA COM USO DO ARCO DE MAGUEREZ
NO ENSINO DE GERÊNCIA DE ENFERMAGEM NO PERÍODO DE PÓS-
PANDEMIA¹**

Yasmin Saba de Almeida²
Geilsa Soraia Cavalcanti Valente³
Érica Brandão de Moraes⁴

Resumo: A transição para o período de pós-pandemia exige, mais uma vez, que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas, expressando assim a necessidade de implementar novas estratégias de ensino. Objetivou-se com este artigo relatar a experiência acerca do desenvolvimento de uma estratégia de ensino-aprendizagem para os discentes de uma disciplina de Gerência de Enfermagem no período pós-pandêmico. Trata-se de um relato de experiência decorrente do processo de tutoria aos discentes da graduação de enfermagem matriculados na disciplina de Gerência de Enfermagem. A experiência foi conduzida por meio da metodologia problematizadora com uso do Arco de Magueretz, e proporcionou o desenvolvimento de produtos baseados nos problemas observados na prática, tornando sua construção e aplicação significativas. Conclui-se que a experiência pedagógica auxiliou os alunos a consolidar características relevantes para o desenvolvimento de competências gerenciais primordiais ao perfil de um profissional de enfermagem.

Palavras-chave: Métodos Ativos. Ensino Superior. Estudantes. Gerência.

**PROBLEMATIZATION METHODOLOGY WITH THE USE OF THE MAGUEREZ
ARCH IN NURSING MANAGEMENT TEACHING IN THE POST-PANDEMIC
PERIOD**

Abstract: The transition to the post-pandemic period requires once again that educators adapt their pedagogical practices, thus expressing the need to implement new teaching strategies. The goal of this article was to report the development of a teaching-learning strategy experience for students of a Nursing Management discipline in the post-pandemic period. This is an experience report resulting from the mentoring process for undergraduate nursing students enrolled in the Nursing Management discipline. The experience was carried out through the problematization methodology using the Magueretz Arch and allowed the development of products based on the observed problems in practice,

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

² Mestre em Ciências do Cuidado em Saúde pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bacharel e Licenciada em Enfermagem pela Universidade Federal Fluminense. Membro do Núcleo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Educação (Nupetse) da Universidade Federal Fluminense. E-mail de contato: yasminsabauff@gmail.com

³ Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Associada III do Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração da Universidade Federal Fluminense. Vice-líder do Núcleo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Educação (Nupetse) da Universidade Federal Fluminense. E-mail de contato: geilsavalente@gmail.com

⁴ Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração da Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa GePI - LabQualiSeg UFF (Segurança do Paciente, Tecnologias e Gestão do Cuidado Seguro) da Universidade Federal Fluminense. E-mail de contato: ericabrandao@id.uff.br

making their construction and application meaningful. It is concluded that the pedagogical experience helped the students to consolidate relevant characteristics for the development of essential management skills to the profile of a nursing professional.

Keywords: Active Methods. Higher Education. Students. Management.

METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA CON EL USO DEL ARCO DE MAGUEREZ EN LA ENSEÑANZA DE GESTIÓN DE ENFERMERÍA EN EL PERÍODO POST PANDEMIA

Resumen: La transición hacia el período de post pandemia requiere, una vez más, que los educadores adapten sus prácticas pedagógicas, expresando así la necesidad de implementar nuevas estrategias de enseñanza. El objetivo de este artículo es relatar la experiencia en el desarrollo de una estrategia de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes de una disciplina de Gestión de Enfermería en el período de post pandemia. Se trata de un relato de experiencia surgido del proceso de tutoría para los estudiantes de graduación en enfermería matriculados en la disciplina de Gestión de Enfermería. La experiencia se llevó a cabo a través de la metodología problematizadora utilizando el Arco de Maguerez y permitió el desarrollo de productos a partir de los problemas observados en la práctica, haciendo significativa su construcción y aplicación. Se concluye que la experiencia pedagógica ayudó a los estudiantes a consolidar características relevantes para el desarrollo de habilidades gerenciales esenciales para el perfil de un profesional de enfermería.

Palavras-clave: Métodos Activos. Educación Superior. Estudiantes. Gestión.

Introdução

Diante das mudanças da modernidade, a capacidade de liderar e de tomar decisões vem se tornando elementos essenciais para o perfil dos profissionais. Para o enfermeiro, essa demanda não se faz diferente, sobretudo pela necessidade do mesmo em incorporar tais capacidades para operacionalizar suas ações diárias. Essas capacidades advêm da formação profissional e são denominadas de competências (MAFRA, SANTOS, 2018; MENDES et al., 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), vigentes desde 2001, enfatizam a necessidade de promover competências gerenciais aos graduandos de enfermagem. Em seu artigo 4º, são listadas as competências e habilidades gerais que a formação deve fomentar ao discente: a atenção a saúde, a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração e gerenciamento, assim como a educação permanente. Tais habilidades se correlacionam diretamente ou indiretamente às competências gerenciais (BRASIL, 2001).

Deste modo, a graduação em enfermagem deve assegurar um ensino crítico e

reflexivo, de forma que o processo de ensino-aprendizagem estimule o aluno a refletir sobre a realidade, articulando o saber com o fazer (BRASIL, 2001). Para a aprendizagem se tornar efetiva, o conteúdo ofertado deve partir do cotidiano dos aprendizes, considerando suas experiências e a realidade que os circunda (SANTOS et al., 2019).

Em consonância com as DCN, as metodologias de ensino ofertadas devem estimular o diálogo e a participação discente, garantindo a compreensão dos aspectos envolvidos no conteúdo, por meio de um aprendizado criativo, crítico, reflexivo, construtivo, investigador, libertador e, portanto, significativo (LACERDA et al., 2019; SOUZA, REIS, MALHEIRO, 2021).

Nesse contexto, a metodologia problematizadora possui sentido primordial ao permitir que o estudante aprenda a partir da inserção na realidade. Essa abordagem busca identificar desafios, explorar soluções viáveis, promover reflexões, e por fim, transformar a realidade em ação prática, construindo conhecimento a partir de experiências significativas (SILVA et al., 2020). Para tanto, a “realidade precisa ser percebida em suas problemáticas e analisada com base em referenciais teóricos que possibilitem a construção sólida de conhecimentos e a atuação compromissada nos cenários reais” (CORRÊA et al., 2011, p. 65).

A implementação de estratégias que consolidem o conhecimento teórico com a prática torna-se ainda mais relevante diante do cenário sanitário vigente. A interrupção repentina das atividades de ensino causadas pela pandemia de covid-19, trouxe e continuará trazendo impactos, a médio e longo prazos, em todos os níveis de educação (COSTA et al., 2020; VIEIRA, CARVALHO, GABRIEL, 2020).

Á época, o Ensino Remoto Emergencial foi estabelecido como a única solução para manter o ensino durante o distanciamento social, substituindo as aulas presenciais por aulas remotas síncronas e/ou assíncronas (GARCIA et al., 2023). Diante desse cenário, surge um paradoxo: como aproximar o discente de enfermagem da prática, enquanto este se encontra restrito a um sistema de ensino remoto? Inevitavelmente, as sequelas sociais e educacionais desse cenário hão de repercutir por longos períodos, podendo ser observadas na existência de turmas de formandos com pouca ou nenhuma experiência na assistência.

Com o avanço da pandemia, o modo de ensino passou por diversas transformações, exigindo adaptações que tenderam a persistir após seu término. Diante do retorno inevitável das atividades presenciais, as Instituições de Ensino Superior se viram pressionadas a adotar

um modelo híbrido para auxiliar a retomada do fluxo normal de ensino, integrando atividades didáticas presenciais com atividades digitais (MORAN, 2021). Surgiu então a Educação Presencial Mediada por Tecnologia, com um propósito semelhante ao ensino híbrido convencional, porém com maiores restrições. Este formato exclusivo para o período de transição limitava as aulas remotas a 20% da carga horária da disciplina, exceto em casos excepcionais, de acordo com o risco (UFF, 2022).

Para a enfermagem, essas mudanças representaram mais do que uma simples adaptação ao modelo de ensino; significaram enfrentar as consequências de um afastamento prolongado do campo prático. Logo, surgiu como inquietação: “Como auxiliar o aluno de gerência a associar a teoria com a prática partindo de um sistema de ensino que alterna entre o presencial e presencial mediado por tecnologia?”. Tal questionamento só pode ser respondido por meio da consolidação de experiências educacionais exitosas que mesclam o uso das tecnologias digitais com o ensino presencial, justificando, portanto, a realização deste estudo.

No que tange sua relevância, as justificativas para essa abordagem residem tanto na necessidade de adaptar com sucesso o ensino dos graduandos de enfermagem para o período pós-pandêmico, quanto na implementação de uma estratégia educacional baseada na metodologia problematizadora, utilizando o Arco de Maguerez, uma vez que esta facilita a construção do pensamento crítico e propõe a resolução de problemas de forma eficaz e célere, tornando mais ágil o processo de resgate do conhecimento fragilizado pelas mudanças advindas da pandemia.

Nesse contexto, o objeto de estudo consiste na implementação da estratégia educacional baseada na metodologia problematizadora, utilizando o Arco de Maguerez. O objetivo deste estudo é relatar a experiência acerca do desenvolvimento e aplicação dessa abordagem de ensino-aprendizagem para os discentes de uma disciplina de Gerência de Enfermagem no período pós-pandêmico. Para tanto, o artigo será organizado da seguinte forma: primeiro, será apresentado o contexto do ensino e as necessidades identificadas para o período pós-pandêmico. Em seguida, será descrita a metodologia utilizada para desenvolver a estratégia educacional. Posteriormente, serão relatados os resultados da aplicação dessa estratégia. Por fim, serão discutidas as considerações finais e as contribuições deste estudo para a prática educacional em enfermagem.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência decorrente da vivência do estágio à docência do Programa Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde (Paccs) da Universidade Federal Fluminense (UFF). A experiência foi realizada entre junho e julho de 2022, durante o processo de tutoria aos discentes da graduação de enfermagem matriculados na disciplina de Gerência de Enfermagem.

A disciplina de Gerência de Enfermagem é ministrada no 7º período da graduação e sua estrutura é pautada no ensino teórico-prático (ETP), na qual 30 horas são dedicadas à carga teórica e 60 horas à prática. O ETP, como sugere seu nome, é uma abordagem educacional que integra tanto a teoria quanto a prática. Diferenciando-se de um estágio curricular, o ETP reserva uma parte do tempo da disciplina para atividades teóricas e outra parte para práticas. Essa modalidade é caracterizada pelo primeiro contato do aluno com os diversos setores hospitalares e ambulatoriais, os quais oferecem ambientes propícios para o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes necessárias para a formação profissional dos estudantes (SOUZA et al., 2023).

Nesse cenário, as aulas teóricas foram realizadas de forma online, seguindo os preceitos do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia, enquanto a prática foi adaptada ao retorno das aulas presenciais no período de pós-pandemia, mantendo as normas de segurança estabelecidas para conter a disseminação do vírus ainda circulante. A etapa prática foi realizada em um hospital de grande porte associado à universidade. Os procedimentos gerenciais-assistenciais pertinentes à prática de enfermagem foram supervisionados por enfermeiros preceptores atuantes no hospital. Ademais, a disciplina contou com um monitor e sete tutores, dentre os quais mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação da unidade, cujas funções eram voltadas à docência, supervisão e/ou suporte educacional.

No período de 2022.1, a disciplina de Gerência de Enfermagem contou com 51 discentes, separados em seis grupos de até dez alunos. Considerando a proporção de alunos e a disponibilidade de duas vagas para cada preceptor, os grupos foram divididos em períodos diferentes para realização da prática. Os grupos foram designados para 16 setores do mesmo hospital, durante um período de oito dias entre os meses de junho e julho. A escolha do setor de atuação ficou a critério dos alunos. Além disso, setores com mais de dois alunos contaram

com a supervisão de mais de um preceptor, devido à disponibilidade de vagas.

Inicialmente, dois grupos foram a campo, totalizando 18 alunos, e, posteriormente, os outros quatro, que somaram 33 discentes. Esta expansão no total de alunos decorreu do ciclo de disciplinas da universidade, nas quais são realizados múltiplos ETPs em paralelo; ou seja, enquanto um grupo de alunos está realizando a parte prática da disciplina de Gerência em Enfermagem, outro está envolvido em outra disciplina. Assim, devido à expansão no quantitativo de alunos, houve a necessidade de ampliar o número de setores e, por esse motivo, os grupos 3 a 6 contaram com cinco novos setores para escolha. A distribuição dos alunos por setor está representada na Tabela 1:

Tabela 1: Divisão setorial dos discentes da disciplina de Gerência de Enfermagem no hospital

Setores	Grupos 1 e 2	Grupos 3 a 6
Setor A	2 alunos	1 aluno
Setor B	1 aluno	1 aluno
Setor C	2 alunos	4 alunos
Setor D	1 aluno	1 aluno
Setor E	-	2 alunos
Setor F	2 alunos	3 alunos
Setor G	2 alunos	2 alunos
Setor H	2 alunos	2 alunos
Setor I	1 aluno	1 aluno
Setor J	1 aluno	2 alunos
Setor K	-	2 alunos
Setor L	2 alunos	2 alunos
Setor M	2 alunos	3 alunos
Setor N	-	3 alunos
Setor O	-	3 alunos
Setor P	-	1 aluno
Total	18 alunos	33 alunos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

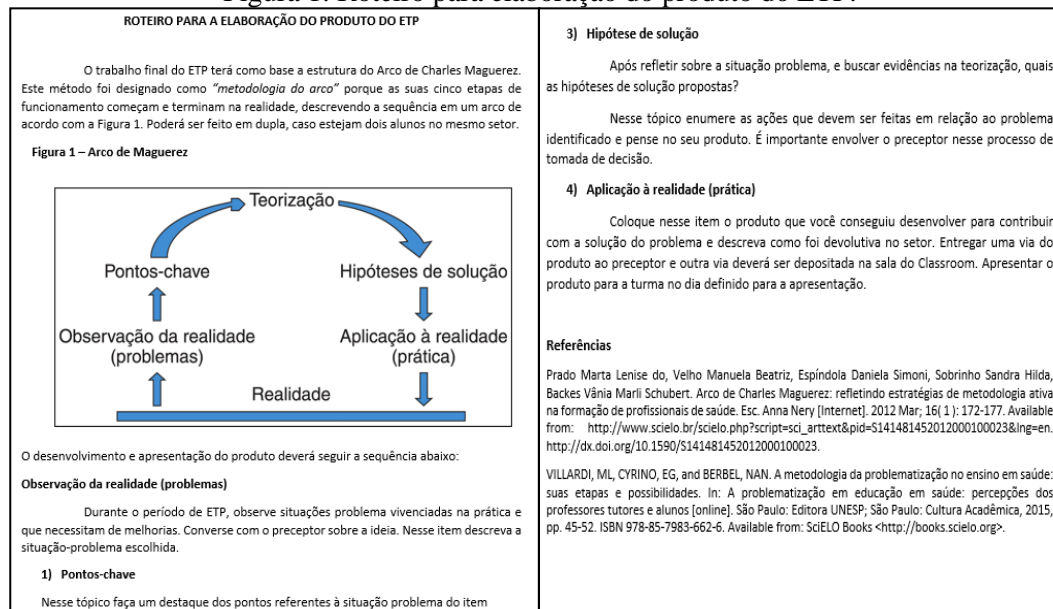
Assim, considerando a importância da integrar a teoria com a prática, a disciplina de Gerência de Enfermagem propôs aos alunos a realização de pelo menos um produto como parte da avaliação. Esse produto deveria ser capaz de auxiliar na prática gerencial do setor designado para o ETP. Os discentes foram encorajados a identificar problemas, planejar e desenvolver estratégias gerenciais para resolvê-los. A elaboração do produto ficou a critério dos alunos, com orientação de seus preceptores.

Por se tratar da primeira experiência dos alunos com o campo prático, dadas as imposições da pandemia, a disciplina se apropriou do uso da metodologia problematizadora para facilitar a consolidação da teoria com a prática. Para tal, os alunos utilizaram o Arco de Maguerez como instrumento para o desenvolvimento das estratégias, sendo este dividido em cinco etapas: 1) Observação da realidade; 2) Identificação dos pontos-chave; 3) Teorização; 4) Hipótese de solução; 5) Aplicação à realidade (BORDENAVE, PEREIRA, 2014).

A partir da divisão setorial, os alunos foram apresentados aos seus respectivos tutores, que ficaram responsáveis por orientá-los no processo de formulação dos produtos. Todos os 51 alunos realizaram o ETP utilizando a metodologia problematizadora apoiada pelo Arco de Maguerez; no entanto, devido à divisão por tutores, a experiência relatada neste artigo contou com a participação de apenas 31 discentes, os quais foram designados para tutoria com a presente pesquisadora. Entre esses, estavam todos os integrantes do 1º e 2º grupos, além de 13 alunos dos demais grupos.

A experiência teve início com a inserção dos graduandos no campo prático de ETP, onde a monitora da disciplina entregou os roteiros e explicou o funcionamento do Arco de Maguerez (Figura 1), enfatizando a importância da comunicação com os preceptores e da observação dos problemas da prática. Após o período de adaptação ao setor, os tutores entraram em contato com alunos para iniciar a operacionalização do Arco e o desenvolvimento do produto.

Figura 1: Roteiro para elaboração do produto do ETP.



Fonte: Elaborado pelos docentes da disciplina, 2022.

Para a operacionalização do Arco, foram agendadas duas reuniões online com cada um dos subgrupos, por meio da plataforma Google Meet, com duração aproximada de 1 hora cada. É importante ressaltar que essas reuniões foram agendadas com uma diferença mínima de cinco dias entre elas, de forma que fosse possível estruturar a terceira etapa do Arco (Teorização). O objetivo dessas reuniões era garantir que, ao final do processo, o aluno fosse capaz de formular um ou mais produtos para a prática, bem como preencher um roteiro disponibilizado pela disciplina, contendo a descrição detalhada de cada etapa do Arco de Maguerez realizada.

Na primeira reunião, foram realizadas as duas primeiras etapas do Arco: “observação da realidade” (1ª) e “identificação dos pontos-chave” (2ª), além de iniciar o encaminhamento para o desenvolvimento da “teorização” (3ª). Já na segunda reunião, o objetivo foi resumir e debater os achados da teorização (3ª), levantar as “hipóteses de solução” (4ª) e iniciar o processo de “aplicação à realidade” (5ª). Ademais, devido ao fato de ser o primeiro contato dos discentes com o Arco de Maguerez, o início da primeira reunião foi dedicado à explicação das etapas a serem realizadas, sendo estas reforçadas ao longo dos encontros.

Diante do exposto, nas 1ª e 2ª etapas, os alunos identificaram as problemáticas observadas no setor e, em seguida, elencaram os pontos-chave a serem trabalhados. Na etapa

de teorização (3^a), realizaram pesquisas em bases de dados, repositórios e buscadores científicos para fundamentar a discussão e as hipóteses de solução. Desta forma, buscaram evidências científicas e experiências bem-sucedidas que se aproximassem da realidade vivenciada no ETP. Na etapa seguinte (4^a), os achados da teorização e o debate realizado na segunda reunião serviram de base para a elaboração das hipóteses de solução. Por fim, os produtos emergiram da integração dos achados literários, com a possibilidade de adaptação às necessidades do setor. Estes foram submetidos a uma pré-validação pelos preceptores e pelas equipes de saúde dos respectivos setores, com foco na avaliação da viabilidade, utilidade e empregabilidade, à luz de suas experiências profissionais.

Após a finalização do material, os alunos apresentaram aos tutores os produtos completos, com todas as etapas do Arco preenchidas, para um feedback final antes da apresentação à disciplina de Gerência de Enfermagem. Durante a apresentação, os materiais foram averiguados por duas professoras doutoras responsáveis pela disciplina. Posteriormente à avaliação, esses materiais foram publicados em um sistema de registro de materiais educativos, como o Zenodo ou Educapes, e disponibilizados para o setor ao qual o produto teve origem, tornando-se acessíveis para a equipe de saúde. Com isso, concluiu-se a última etapa do Arco de Magueres (5^a).

Todo o processo foi sumarizado e tabelado para facilitar a visualização e organização das reuniões por parte dos tutores. Este material incluía informações como a divisão setorial, os nomes dos alunos e seus respectivos grupos, as informações de contato dos discentes e dos tutores, os problemas observados na prática, os pontos-chave, as hipóteses de solução e o produto final. As referências utilizadas na teorização foram organizadas em pastas subdivididas conforme a problemática.

Quanto aos preceitos éticos, foram respeitados o sigilo dos discentes e de seus preceptores, dos setores do hospital e o nome da instituição na qual a experiência foi desenvolvida. Por se tratar de um relato de experiência no qual o foco é a estruturação de uma disciplina da graduação e o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem, dispensou-se a submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa.

Transformando a prática: as estratégias formuladas a partir da metodologia problematizadora

Ao estimular a capacidade crítica e reflexiva, a curiosidade, a proatividade, o trabalho em equipe e possibilitar a intervenção na realidade, o aprender por meio da problematização promove o engajamento dos educandos em seu processo de ensino. Essa metodologia beneficia o estudante ao conceder-lhe maior autonomia em seu processo de aprendizagem, capacitando-o a desenvolver habilidades que simplificam a tomada de decisões necessárias às suas atividades diárias (FREITAS et al., 2016; SILVA et al., 2020).

No contexto do ensino sobre gerenciamento na enfermagem, a “observação da realidade” assume um papel fundamental. Uma vez inseridos na prática, os estudantes não apenas desempenharam funções gerenciais, mas também tiveram a oportunidade de vivenciar a rotina hospitalar de perto, acompanhando as atividades dos enfermeiros e identificando uma variedade de desafios enfrentados diariamente na prática hospitalar. Essas situações incluíam interrupções no fluxo de trabalho, dificuldades relacionadas à adesão e usabilidade do sistema eletrônico do hospital, ruídos na comunicação interprofissional e obstáculos na orientação pós-alta, na realização de exames e no preparo de medicação. É importante ressaltar que o objetivo desta identificação é promover uma reflexão crítica sobre os processos de cuidado e buscar maneiras de melhorar a assistência aos pacientes. Desta forma, registros como estes são muito pertinentes para alunos de uma disciplina de gerência, cuja premissa é capacitá-los para agir em situações semelhantes no futuro.

A teorização pôde ser vista como uma das etapas mais importantes de toda a experiência, visto que envolve buscar entender o porquê e como os sujeitos entendem e interagem com os objetos problematizados, bem como as relações entre eles e o contexto, convergindo a vivência da realidade com as teorias existentes na ciência, de forma a dialogar com as etapas anteriores do Arco (SANTOS, 2020). É a partir desta etapa que as estratégias para aplicação à prática começam a se consolidar. Na experiência relatada, os alunos se ampararam em estudos científicos com experiências similares e exitosas, possibilitando-lhes formular produtos que tenham o real potencial transformador.

Por meio do diálogo das três primeiras etapas, os alunos foram capazes de refletir de forma crítica sobre a prática realizada no ETP e levantar hipóteses de solução que tragam

possibilidades de sanar as problemáticas de forma realmente significativa. Assim, emergiram produtos como cartazes, folders, vídeos, banners, cartilhas, fluxogramas, tabelas, checklists e guias, todos pautados nas problemáticas observadas e no processo de teorização.

Na Figura 2, é possível identificar exemplares dos produtos elaborados pelos discentes. Na lateral esquerda superior, está a cartilha educativa sobre a importância da Enfermagem na segurança da mulher e de seu bebê na maternidade. No centro, está o folder “passo-a-passo” sobre como manusear o sistema de prontuário eletrônico para admissão/evolução de enfermagem. Na lateral direita superior, está o banner educativo sobre identificação do paciente. No bloco inferior esquerdo, encontra-se o vídeo educativo sobre a importância da notificação de lesão por pressão, e no inferior direito, a tabela para preparo de medicamentos antimicrobianos injetáveis em pediatria e neonatologia. Além disso, por questões éticas, elementos que permitiam a identificação dos alunos e/ou da instituição foram removidos da imagem original.

Figura 2: Mosaico com exemplos dos produtos elaborados pelos discentes da disciplina.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Para além da análise teórica, os produtos consideraram o processo organizacional e estrutural dos setores, incluindo as dificuldades relacionadas ao acesso à internet no hospital. Desta forma, os alunos optaram, principalmente, por trazer materiais físicos, facilitando a visualização durante o fluxo de trabalho. Contudo, a necessidade de adaptações digitais não

foi ignorada, uma vez que, além dos vídeos, diversos materiais contaram com o uso de QR Codes para divulgação de conteúdos complementares ou de sua versão digital.

A decisão tomada pelos alunos de garantir um apoio digital é respaldada por diversos estudos que destacam a capacidade ubíqua do uso do QR Code (LUZ et al., 2020), especialmente no contexto tecnológico que vivenciamos atualmente. O QR Code é capaz de promover a interatividade e o acesso à informação, enquanto ao mesmo tempo serve como estratégia de apoio no processo de ensino-aprendizagem (NICHELE, SCHLEMMER, RAMOS, 2015).

Vale destacar que encontrar uma estratégia de ensino que estimule a autonomia dos estudantes ainda é considerado um desafio (YUN et al., 2020), e, por isso, essa temática vem sendo amplamente discutida em conferências internacionais, como a Millennium Conference 2011 (HUANG, NEWMAN, SCHWARTZSTEIN, 2014). Portanto, ao efetuarem as etapas do Arco de Maguerz, os alunos demonstraram sua efetividade como ferramenta pedagógica capaz de estimular o pensamento crítico e reflexivo.

Trabalhar com o Arco de Maguerz à distância é realmente possível? Enfrentando desafios e visualizando potencialidades

Devido às medidas de controle do contágio por SARS-Cov-2, com o advento da pandemia de covid-19, as universidades precisaram se adaptar a um novo formato de ensino: o ensino remoto emergencial. Apesar de ser uma medida cautelar, esta foi capaz, em certa medida, de sanar a ausência das aulas teóricas; no entanto, o mesmo não pode ser dito para o ensino prático (BASTOS et al., 2020; BRASIL, 2020; LIRA et al., 2020; PAIVA et al., 2022).

Para além dos problemas associados à implementação repentina e sem amparo imediato do ensino remoto emergencial, é inegável que muitos docentes não estavam prontos pedagogicamente e emocionalmente para implementar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática de ensino. Sendo assim, mesmo após dois anos do início da pandemia, os impactos do ensino remoto na educação ainda não podem ser mensurados, sobretudo entre os futuros profissionais da saúde, já que estes ficaram afastados do campo prático por mais de dois anos (BASTOS et al., 2020; ZIERER et al., 2021; PAIVA et al., 2022).

Com a flexibilização das medidas sanitárias, o período de pós-pandemia está cercado de novos desafios para a docência. Na prática docente de enfermagem, alguns dos problemas atuais observados advêm do desafio de ensinar turmas que nunca vivenciaram a prática e trabalhar em um sistema híbrido de ensino, visto o retorno das aulas presenciais e a continuidade das aulas remotas para o ensino teórico, em algumas disciplinas.

Apesar do desempenho ofertado pelo uso do Arco de Maguerez se refletir nos produtos desenvolvidos pelos alunos, trabalhar em um contexto “híbrido”, no qual as aulas práticas foram presenciais, mas as orientações quanto à construção do Arco se deram de forma remota, pode envolver certos desafios para a consolidação da teoria com a prática.

Na experiência relatada, à primeira impressão, observou-se certo temor quanto ao uso do Arco de Maguerez por parte dos alunos, visto ser a primeira vez que os mesmos entravam em contato, tanto com o método quanto com o campo prático. Em um contexto cercado de mudanças e novidades, é comum observar sentimentos como estes. O estudo de Perbone e Carvalho (2011), por exemplo, aponta que estudantes de enfermagem apresentam mais sentimentos negativos, como a insegurança, frustração, nervosismo, pressão e medo, em seu primeiro contato com pacientes.

Assim, visando contornar o desafio imposto, a primeira metade da 1ª reunião foi destinada a explicar detalhadamente as etapas do Arco de Maguerez. A partir da explicação, pôde-se observar que os alunos se sentiam mais confiantes de preencher o roteiro da disciplina, destacando-se no fato de que todos os discentes haviam preenchido as etapas necessárias para a segunda reunião antes de sua realização, permitindo, assim, direcionar o foco para o debate e o levantamento das hipóteses de solução. Contudo, destaca-se que esta realidade só pôde ser alcançada com facilidade devido à experiência dos tutores quanto ao uso e aplicação do Arco na pesquisa e na prática.

Quanto ao ensino remoto do Arco de Maguerez, suas fragilidades advêm de partes inerentes ao processo de ensino online, já que nem sempre os alunos e tutores conseguiram abrir suas câmeras, devido à alta latência na conectividade, reduzindo, portanto, a amplitude da troca de informações. Apesar disso, os alunos se mantiveram comunicativos e questionadores, de forma que, ao final do processo, foi possível observar que as orientações propostas nos encontros foram seguidas e acrescidas de conteúdo, mostrando uma devolutiva independente das limitações

apresentadas. Contudo, sabemos que nem sempre tal desafio poderá ser sanado somente com o empenho dos alunos; dessa forma, as tecnologias educacionais digitais surgem como estratégias capazes de auxiliar a comunicação e facilitar a aprendizagem, ajudando a contornar esses desafios (BEZERRA, 2020; CARNEIRO et al., 2021).

O uso de uma plataforma digital se apresentou como uma grande potencialidade para a consolidação da experiência, visto a flexibilidade para o agendamento dos encontros, de forma que não houveram casos de absenteísmo. Ademais, como os alunos utilizaram de ferramentas digitais para construção dos produtos, o compartilhamento de tela ofertado pela plataforma digital permitiu que os ajustes fossem realizados em prontidão à orientação dos tutores.

Apesar do uso da plataforma digital ter sido uma potencialidade neste estudo, há pesquisas nacionais e internacionais que demonstram suas desvantagens. Um estudo realizado no Brasil com 292 alunos de graduação apontou que apenas 1% destes declararam que nunca tiveram dificuldades com a aprendizagem durante as aulas remotas (ZIERER et al., 2021). Corroborando o achado, pesquisas realizadas em Portugal, na Suécia, assim como uma revisão sistemática com abrangência de oito países, apontaram como principais problemas do ensino remoto: a diminuição da interação social e da interação educando-educador, as dificuldades com o equipamento e de acessibilidade à internet (LANGEGÅRD et al., 2021; LOUREIRO, SOUZA, ANTUNES, 2021; HAO et al., 2022). Entretanto, por mais que haja desvantagens, os estudos também destacam as potencialidades desse modelo de ensino, indicando o baixo custo, o acesso sem limites de tempo e espaço e a continuidade do ensino como principais benefícios (LANGEGÅRD et al., 2021; LOUREIRO, SOUZA, ANTUNES, 2021; ZIERER et al., 2021; HAO et al., 2022).

Cabe ressaltar que, apesar do término do ensino remoto emergencial com o fim da pandemia, a Portaria nº 2.117/2019 do Ministério da Educação permite que até 40% da carga horária dos cursos de graduação presenciais sejam ofertados na modalidade de Ensino a Distância (EaD) (BRASIL, 2019). Ao contrário do ensino remoto emergencial, que foi implementado sem planejamento prévio, o EaD envolve um planejamento pedagógico cuidadoso, a formulação de materiais didáticos específicos para o ambiente online e a necessidade de uma infraestrutura tecnológica adequada. No EaD, os alunos são protagonistas de sua aprendizagem, tendo liberdade para assistir às aulas de acordo com sua rotina (BRAZ

et al., 2021). Assim, essa metodologia não só amplia o acesso à educação, como também pode complementar - jamais substituir - o ensino presencial, de forma ética, responsável e segura, por meio de uma estrutura híbrida

Desta forma, a partir dos estudos levantados, torna-se evidente que o uso das tecnologias digitais no ensino se tornará o novo “normal”, tanto no Brasil quanto no mundo, destacando a importância da adaptação dos espaços de sala de aula a essa nova realidade. Assim, diante das transformações iminentes e da necessidade de adequação ao período pós-pandêmico, cabe ao educador adaptar-se às dificuldades e potencializar as vantagens do ensino híbrido. Para isso, este deve saber lançar mão de sua zona de conforto, se necessário, e buscar aprimorar sua prática pedagógica a partir das novas TDIC.

Considerações finais

Por se tratar da primeira turma a realizar o ETP após o período de pandemia, esperava-se que os mesmos encontrassem dificuldades quanto a identificação dos problemas da prática. Contudo, por meio da estratégia educativa implementada, mediante as orientações das etapas do Arco de Magueréz, os alunos foram capazes de sinalizar as problemáticas existentes nos setores, trabalhar com soluções significativas para transformar o processo de trabalho encontrado e aplicá-las à realidade, levando, assim, ao alcance dos objetivos estabelecidos pela disciplina.

A principal limitação da experiência advém do curto tempo disposto à disciplina para realização do ETP, o que, além de dificultar o processo de operacionalização do Arco, impediu os discentes de dar continuidade a outras hipóteses de solução levantadas no decorrer da experiência. No entanto, visando contornar essa limitação, os alunos entregaram seus roteiros, com todas as etapas do Arco de Magueréz preenchidas para seus preceptores no hospital, de forma que estes pudessem avaliar a pertinência e dar seguimento com as demais hipóteses de solução.

Entende-se ainda que o ensino remoto também pode ter atuado como limitador da experiência. No entanto, dado o período no qual esta foi desenvolvida, a modalidade remota ampliou as possibilidades de ensino e reduziu os ônus advindos das restrições de distanciamento social. Adicionalmente, cabe reforçar que a primeira experiência com o Arco

de Maguerez pode ser desafiadora independentemente da modalidade de instrução, já que em turmas posteriores, completamente presenciais, houve a necessidade de ampliar as abordagens de ensino e materiais complementares para o esclarecimento do método, levantando a possibilidade de o ensino remoto, na verdade, ter facilitado o aprendizado. O uso da internet, por sua vez, não se apresentou como um impeditivo para o êxito da experiência; entretanto, fragilidades decorrentes da alta latência podem ter reduzido a efetividade da troca de informações.

Ao final da experiência pôde-se observar que os graduandos de enfermagem se encontravam, e se relatavam, mais dispostos e interessados, sobretudo com o avançar dos encontros. A dinâmica de ensino-aprendizagem foi apreciada pelos discentes como uma ferramenta consolidadora do conhecimento teórico sobre gerência de enfermagem adquirido durante a sua formação, visto que, além dos produtos gerados terem sido aplicados à prática dos setores, as equipes de saúde destacaram e elogiaram, sobretudo, a praticidade e usabilidade dos mesmos, reforçando seu apreço pelos resultados apresentados.

Portanto, pelos resultados alcançados, pode-se afirmar que a experiência realizada auxiliou os discentes de Gerência de Enfermagem a consolidar características relevantes para o desenvolvimento de competências essenciais ao perfil de um profissional de enfermagem, como, por exemplo, a tomada de decisão, administração e gerenciamento. Destaca-se, ainda, que o Arco de Maguerez se apresentou como uma estratégia capaz de auxiliar no cumprimento das metas internacionais para o ensino do pensamento crítico na saúde.

Assim, tendo como *background* os desafios impostos pela transição para o período pós-pandêmico, a estratégia apresentada traz contribuições de fácil replicabilidade para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, por meio de poucos encontros, trabalhar a correlação da teoria com a prática, aproximando os alunos da realidade. A transmissão da experiência se torna ainda mais relevante com vista à repercussão da pandemia na formação dos alunos de enfermagem, havendo turmas que passaram quase toda a etapa profissionalizante do curso de graduação restritas ao Ensino Remoto Emergencial. Portanto, a experiência apresentada contribuir com celeridade e eficiência para a diminuição deste impacto. Além disso, ao estimulá-los enquanto formandos, permite-se fortalecer e fundamentar a prática gerencial como elemento de suas identidades profissionais.

Em face as especificidades inerentes ao processo de adaptação do ensino ao período de pós-pandemia, almejamos que, diante de uma nova perspectiva para a formação, o aluno permaneça como protagonista de sua aprendizagem, podendo a este ser ofertada as melhores estratégias para consolidação do seu perfil enquanto enfermeiro, auxiliando na construção de uma identidade profissional pautada na aquisição de competências profissionais. Desta forma, o compartilhamento de experiências exitosas no campo educacional da saúde representa uma importante estratégia para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na formação de enfermeiros com maior autonomia e segurança em suas práticas.

Referências

BASTOS, Milena de Carvalho *et al.* Emergency remote teaching in nursing graduation: experience report during COVID-19. **REME: Revista Mineira de Enfermagem**, v. 24, e-1335, 2020. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-27622020000100501&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 9 set. 2022.

BEZERRA, Italla Maria Pinheiro. State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of Corona Virus Pandemic. **Journal of Human Growth and Development**, v. 30, n. 1, p. 141-147, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/jhgd/article/view/10087>. Acesso em: 10 set. 2022.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020.

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 131, 11 dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 37, 16 nov. 2001.

BRAZ, Jamara Cardoso Neves *et al.* A educação contemporânea no contexto da covid 19: EaD, aulas remotas e o ensino híbrido. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 27., 2022, Fortaleza. **Anais eletrônicos** [...] Fortaleza: CIAED, 2021. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2022/anais/trabalhos/76705.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.

CARNEIRO, Priscilla Rodrigues Caminha *et al.* O ensino de enfermagem e os desafios do uso de tecnologias remotas em tempos de pandemia do coronavírus (COVID-19). **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 8667-8682, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23600>. Acesso em: 10 set. 2022.

CORREIA, Adriana Katia *et al.* Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, p. 61-77, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YmxmpnCy99v59RgG7xfx7fp/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

COSTA, Roberta *et al.* Nursing teaching in COVID-19 times: how to reinvent it in this context?. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 29, e20200202, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/yfH55Z8QPg5S6rftGrcbJBF/?lang=en>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FREITAS, Daniel Antunes *et al.* Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 57, p. 437-448, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/SgvYjZrHVm94nXfkqrn6JRM/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2024.

GARCIA, Rafael Vilas Boas *et al.* Emergency Remote Education: educational practices and teaching perceptions. **Educação & Realidade**, v. 48, e124612, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/G8Gjnrm4Ry4Mp35BJk7yQb/?lang=en>. Acesso em: 8 fev. 2024.

HAO, Xiaonan *et al.* Application of digital education in undergraduate nursing and medical interns during the COVID-19 pandemic: a systematic review. **Nurse Education Today**, v. 108, 105183, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691721004408>. Acesso em: 1 out. 2022.

HUANG, Grace C.; NEWMAN, Lori R.; SCHWARTZSTEIN, Richard M. Critical thinking in health professions education: summary and consensus statements of the Millennium Conference 2011. **Teaching and Learning in Medicine**, v. 26, n. 1, p. 95-102, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10401334.2013.857335>. Acesso em: 1 out. 2022.

LACERDA, Cássio Silva *et al.* Simulation as an active methodology for the education of

students in nursing: an integrative review. **Online Brazilian Journal Nursing**, v. 19, n. 2, e20206490, 2021. Disponível em: <https://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/6490>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LANGEGÅRD, Ulrica *et al.* Nursing students' experiences of a pedagogical transition from campus learning to distance learning using digital tools. **BMC Nursing**, v. 20, 23, 2021. Disponível em: <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-021-00542-1>. Acesso em: 1 out. 2022.

LIRA, Ana Luisa Brandão de Carvalho *et al.* Nursing education: challenges and perspectives in times of the COVID-19 pandemic. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 2, e20200683, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/5k48Mq64Qp5vnCthC3GGMMq/?lang=en>. Acesso em: 9 set. 2022.

LOUREIRO, Fernanda; SOUSA, Luís; ANTUNES, Vanessa. Use of Digital Educational Technologies among Nursing Students and Teachers: an exploratory study. **Journal of Personalized Medicine**, v. 11, n. 10, 1010, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2075-4426/11/10/1010>. Acesso em: 1 out. 2022.

LUZ, Fernanda Soares *et al.* QR code: uma proposta pedagógica na formação dos professores de educação física. **Revista Vértices**, v. 22, n. 2, p. 261-272, 2020. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15399>. Acesso em: 8 set. 2022.

MAFRA, Adriana Luiz Sartoreto; SANTOS, Edirlei Machado dos. O ensino de gerência e o desenvolvimento de competências gerais em enfermagem na graduação: uma revisão de literatura. **Unifunec Ciências da Saúde e Biológicas**, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://seer.unifunec.edu.br/index.php/rfce/article/view/2412>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MENDES, Ana Vitória Andrade de Sousa *et al.* A formação em Enfermagem para a prática da gestão: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, e247101724859, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24859>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MORAN, José. O Ensino Híbrido: emergência ou tendência? **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 mar. 2021, 12:29. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/o-ensino-hibrido-emergencia-ou-tendencia/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

NICHELE, Aline Grunewald; SCHLEMMER, Eliane; RAMOS, Adriana de Farias. QR Codes na Educação em Química. **RENOTE**, v. 13, n. 2, p. 1-9, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61425>. Acesso em: 8 set. 2022.

PAIVA, Karoline Galvão Pereira *et al.* Nova era para o ensino de enfermagem pós-pandemia de COVID-19. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 96, n. 38, e-021242, 2022.

Disponível em: <https://revistaenfermagematual.com/index.php/revista/article/view/1387>.
Acesso em: 9 set. 2022.

PERBONE, Janaína Gomes; CARVALHO, Emília Campos de. Sentimentos do estudante de enfermagem em seu primeiro contato com pacientes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 2, p. 343-347, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/k9zNzP3WBN3pfn7bdT3WbSz/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

SANTOS, Emillia Conceição Gonçalves dos *et al.* Metodología activa en la Enseñanza de Enfermería en Cuidados Intensivos: relato de experiencia. **Index de Enfermería**, v. 28, n. 3, p. 139-142, 2019. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962019000200011&lng=es. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTOS, Telma Temoteo. O Arco de Maguerez e a Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação em Saúde. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 7, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/7/o-arco-de-maguerez-e-a-aprendizagem-baseada-em-projetos-na-educacao-em-saude>. Acesso em: 8 set. 2022.

SILVA, Luiz Alberto Ruiz da *et al.* O arco de Maguerez como metodologia ativa na formação continuada em saúde. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 41-54, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5274>. Acesso em: 9 fev. 2024.

SOUZA, Cláudio José de *et al.* Desafios no ensino teórico prático de enfermagem na Unidade de Terapia Intensiva: resquícios pós-pandemia. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v.16, n.9, p. 15481-15495, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1755>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SOUZA, Gisele Leles; REIS, Luana Araújo dos; MALHEIRO, Thalyan Oliveira. A metodologia da problematização como estratégia de ensino em curso superior. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, e01101320873, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20873>. Acesso em: 18 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Como vai ocorrer a oferta de disciplinas na Educação Presencial Mediada por Tecnologias?**. Niterói: UFF, 2022. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=faq/como-vai-ocorrer-oferta-de-disciplinas-na-educacao-presencial-mediada-por-tecnologias>. Acesso em: 8 fev. 2024.

VIEIRA, Viviane Cazetta de Lima *et al.* Nursing education in the context of the COVID-19 pandemic: reflecting on the challenges faced. **Revista Paranaense de Enfermagem**, v. 3, n. 1, p. 94-100, 2020. Disponível em: <https://www.fafiman.br/seer/index.php/REPEN/article/view/609/0>. Acesso em: 20 jul. 2022.

YUN, Bei *et al.* The effectiveness of different teaching methods on medical or nursing students: protocol for a systematic review and network meta-analysis. **Medicine**, v. 99, n. 40, e21668, 2020. Disponível em: https://journals.lww.com/md-journal/Fulltext/2020/10020/The_effectiveness_of_different_teaching_methods_on.6.aspx. Acesso em: 1 out. 2022.

ZIERER, Maximiliano de Souza *et al.* Impactos da utilização de plataformas digitais para a aprendizagem de universitários durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e594101220688, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20688>. Acesso em: 10 set. 2022.

Submissão em: 01/06/2023

Aceito em: 16/02/2024

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Carla Maria LeidemerBruxel¹
Vidica Bianchi²

Resumo: a literatura infantil promove a compreensão da realidade por meio da imaginação e contribui com a formação de sujeitos leitores. Este estudo objetiva analisar uma amostra de produções científicas que tratam das contribuições da literatura infantil para a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico, realizada por meio de mapeamento de produções na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A organização dos dados segue os fundamentos da Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2022). O *corpus* da pesquisa foi constituído por 8 produções científicas, as quais foram analisadas e, deste processo, emergiram as categorias: a) literatura e imaginação; e b) literatura e construção de sentidos. As reflexões suscitadas das categorias dialogam com as concepções de Candido (2012), Smolka (2019), Soares (2008, 2010, 2016) e Vygotsky (2007, 2009). Observou-se que a literatura infantil desenvolve a imaginação e propicia a imersão na cultura escrita. Por meio da literatura infantil é possível desenvolver atividades que contemplam as facetas linguística, interativa e sociocultural. A literatura infantil contribui de forma decisiva com o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e interativas e favorece a construção de sentidos no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Imaginação. Construção de sentidos.

ENCHILDREN'S LITERATURE IN THE PROCESS OF READING AND WRITING APPROPRIATION

Abstract: children's literature promotes the understanding of reality through imagination and contributes to the formation of reading subjects. This study aims to analyze a sample of academic productions that deal with the contributions of children's literature to the appropriation of reading and writing in the early years of Elementary School. This is qualitative research, of the bibliographic type, carried out by mapping productions in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The organization of the data follows the principles of Discursive Textual Analysis (MORAES, GALIAZZI, 2022). The research corpus consisted of 8 academic productions, which were analyzed, and from this process, the following categories emerged: a) literature and imagination; and b) literature and construction of meanings. The reflections raised from the categories dialogue with the conceptions of Candido (2012), Smolka (2019), Soares (2008, 2010, 2016) and Vygotsky (2007, 2009). It was observed that children's literature develops imagination and provides immersion in written culture. Through children's literature, it is possible to develop activities that include linguistic, interactive, and sociocultural aspects. Children's literature contributes decisively to the development of more dynamic and interactive classes and favors the construction of meanings in the alphabetization and literacy process.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Imagination. Construction of senses.

¹Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Federal do Rio Grande do Sul (2023). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Martinho, Rio Grande do Sul. E-mail de contato: carlamariabruzel@yahoo.com.br.

²Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Professora permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências e do Programa de Mestrado em Sistemas Ambientais e Sustentabilidade na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail de contato: vidica.bianchi@unijui.edu.br.

LA LITERATURA INFANTIL EN EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Resumen: la literatura infantil promueve la comprensión de la realidad a través de la imaginación y contribuye a la formación de sujetos lectores. Este estudio tiene como objetivo analizar una muestra de producciones académicas que tratan sobre los aportes de la literatura infantil a la apropiación de la lectura y la escritura en los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo bibliográfico, realizada a partir de producciones cartográficas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones. La organización de los datos siguelos principios del Análisis Textual Discursivo (MORAES, GALIAZZI, 2022). El corpus de investigación se compone por 8 producciones académicas, las cuales fueron analizadas y, de ese proceso, surgieron las siguientes categorías: a) literatura e imaginación; y b) literatura y construcción de sentidos. Las reflexiones planteadas desde las categorías dialogan con las concepciones de Candido (2012), Smolka (2019), Soares (2008, 2010, 2016) y Vygotsky (2007, 2009). Se observó que la literatura infantil desarrolla la imaginación y proporciona inmersión en la cultura escrita. A través de la literatura infantil es posible desarrollar actividades que incluyen aspectos lingüísticos, interactivos y socioculturales. La literatura infantil contribuye decisivamente al desarrollo de clases más dinámicas e interactivas y favorece la construcción de significados en el proceso de alfabetización y letramiento.

Palavras-clave: Alfabetización. Letramiento. Imaginación. Construcción de sentidos.

Introdução

A função social da escola consiste em ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e promover atividades que contribuam com o desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo dos educandos. A leitura faz parte do desenvolvimento e da vida dos alunos e se apresenta de diferentes maneiras, conforme o contexto social em que estão inseridos. No ambiente escolar, é possível ampliar o contato com a literatura infantil o que pode enriquecer as práticas pedagógicas e despertar o interesse e a motivação para a aprendizagem.

A literatura infantil propicia uma aprendizagem mais prazerosa e encantadora, por isso é essencial no processo de apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabe-se que a infância é uma fase em que a criança brinca, imita o adulto e faz uso da imaginação. A literatura faz parte do mundo da ficção e permite que a criança experimente diversas sensações através de sua imaginação. Assim, compreender as relações entre a literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento é essencial para quem propõe a ensinar o mundo representado pela leitura e pela escrita.

Conforme Candido (2012), o direito à educação também se estende ao direito de leitura e fruição de bons livros literários, de ouvir histórias que despertem a curiosidade e

motivem a aprendizagem. Neste sentido, defende-se que o aluno tem direito aos livros desde a educação infantil, pois a literatura infantil propicia experiências significativas de aprendizagem na infância. O uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas favorece o desenvolvimento da linguagem oral e isso, por sua vez, contribui com o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Entende-se que é possível estabelecer relações entre o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização com práticas de leitura literária. Os alunos têm direito ao acesso à literatura e é por isso que as instituições de ensino precisam organizar espaços e tempos para esta finalidade. A partir disso, este artigo objetiva analisar uma amostra de produções científicas que tratam das contribuições da literatura infantil para a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica (LÜDKE, ANDRÉ, 2018), apresenta uma análise teórico-reflexiva sobre o tema investigado. Para analisar o que apontam as produções científicas sobre a literatura infantil no processo de alfabetização, foi realizado um mapeamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para a organização e a análise das produções selecionadas, recorreremos aos princípios da Análise Textual Discursiva (ATD), que é “uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES, GALIAZZI, 2022, p. 13). A ATD possibilita a compreensão dos fenômenos investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa, e não se propõe a testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las, pois “[...] a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES, GALIAZZI, 2022, p. 33). Esse método de organização e análise de dados ocorre em etapas: a desconstrução e unitarização, a categorização e a produção de metatextos.

O mapeamento das produções científicas foi realizado no dia 15 de junho de 2023, da seguinte forma: num primeiro momento, no site do Portal de Periódicos da Capes, na opção *busca avançada*, marcamos a opção *título contém* e utilizamos os descritores “literatura” e

“alfabetização”. Assim, obteve-se um total de 38 artigos, dentre esses 30 são revisados por pares, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Resultados das pesquisas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Descritores	Total de artigos	Artigos revisados por pares	Artigos selecionados para esta pesquisa
“literatura” e “alfabetização”	38	30	8

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Num segundo momento, o total de produções encontradas foi analisado mediante a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e considerações finais, com o intuito de verificar se havia relevância ou não para este estudo. Após a análise, foram selecionados 8 artigos, por tratarem especificamente da literatura em processos de alfabetização. Os demais artigos foram desconsiderados pois se tratava de revisão de literatura envolvendo a alfabetização.

Os artigos selecionados foram organizados e analisados de acordo com os pressupostos teóricos da ATD. Assim, estes artigos foram organizados em quadros, para facilitar a análise e identificação das categorias que emergiram, a partir do método indutivo. Essas categorias emergiram da seguinte forma: primeiro, foram consideradas as ideias centrais de cada pesquisa; após estas ideias foram classificadas segundo as semelhanças identificadas entre as mesmas, e, após este processo, foram elencadas as unidades de significado que deram origem às seguintes categorias: a) Literatura e imaginação; e b) Literatura e construção de sentidos.

Para auxiliar na reflexão e dar sustentação teórica na elaboração dos metatextos de cada categoria, foram consideradas as concepções de Candido (2012), Smolka (2019), Soares (2008, 2010, 2016) e Vygotsky (2007, 2009).

Resultados e discussões

Os artigos selecionados são apresentados no Quadro 2. Estes foram organizados na ordem em que apareceram no momento do mapeamento no Portal de Periódicos da Capes.

Quadro 2: Artigos selecionados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Artigo	Título	Autor	Periódico ou Revista	Ano
1	Alfabetização e literatura infantil nos programas PIBID e residência pedagógica da UFJ	Kenia Adriana de Aquino, Isa Mara Colombo Scarlati Domingues	Revista Brasileira de Alfabetização	2022
2	Reflexões sobre o PNLD - alfabetização na idade certa (2013): literatura nas salas de alfabetização	Claudia Leite Brandão, Renata Junqueira de Souza	Educação em Análise	2017
3	Literatura & Alfabetização: impasses e possibilidades	Aparecida Paiva, Hércules Tolêdo Corrêa	Via Atlântica	2015
4	Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever	Daniela Segabinazi, Rosa Suzana Alves de Brito	Educação em Análise	2017
5	A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora	Lilane Maria de Moura Chagas, Chirley Domingues	Perspectiva	2015
6	Literatura infantil no processo de alfabetização: a experiência com os elementos do texto narrativo	Fatima Aparecida Souza Francioli; Lucia Militão Cabreira Copetti	Teoria e Prática	2021
7	A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento	Leticia Chauani Barbosa Daniel, Évili dos Passos Lopes, Alessandra Corrêa Farago	Revista Educação	2020
8	A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento	Andreza Gonçalves de Freitas	Práxis Educacional	2012

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Após essa organização, procedeu-se à análise dos dados conforme previsto na ATD, em três etapas: a desconstrução e unitarização, a categorização e a produção de metatextos. Na primeira etapa foi realizado o processo de desmontagem dos textos, por meio da desconstrução e unitarização (MORAES, GALIAZZI, 2022). Para isso, foram destacados excertos dos textos analisados, dos quais emergiram as unidades de significado.

Na etapa da categorização, foram analisadas as relações entre conceitos explícitos e implícitos das unidades de significado. Assim, por meio da comparação entre as unidades de significado e do agrupamento de elementos semelhantes, emergiram as categorias. O quadro 3 apresenta as unidades de significado e categorias que emergiram após análise dos artigos selecionados para esta pesquisa.

Quadro 3: Artigos selecionados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Artigo	Unidades de significado	Categorias Finais
A1	O trabalho docente com a literatura na infância é importante, pois o texto literário nos auxilia a viver por meio da ficção e da fantasia [...] (AQUINO, DOMINGUES, 2022, p. 125).	Literatura e o imaginação
A4	A literatura infantil oferece ao leitor a diversidade cultural, social, ética e estética que, possivelmente, ainda não conhece, ampliando seu horizonte no encontro com o universo da ficção, da fantasia, do imaginário e de sua própria identidade (SEGABINAZI, BRITO, 2017, p. 123).	
A5	A leitura como uma prática social e, especificamente, as atividades com a literatura infantil para o processo de letramento na escola e para a formação da criança leitora são fundamentais no ciclo de alfabetização (CHAGAS, DOMINGUES, 2015, p. 80).	
A8	A literatura infantil tem sua importância no âmbito educacional e social, pois envolve a formação da criança leitora considerando os aspectos de criação, imaginação e produção (FREITAS, 2012, p. 244).	
A2	O convívio com narrativas literárias, seja pelo ato de ler ou de contar, é uma ação pedagógica que também promove o interesse pelo desenvolvimento das práticas de leitura (BRANDÃO, SOUZA, 2017, p. 32).	Literatura e construção de sentidos
A3	Todo o trabalho com o livro de literatura [...] pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros (PAIVA, CORRÊA, 2015, p. 191).	
A6	O trabalho com a literatura infantil na alfabetização oferece muitas possibilidades de promoção do interesse pela leitura (FRANCIOLI, COPETTI, 2021, p. 4).	
A7	O uso do livro de literatura infantil faz com que a criança tenha prazer em aprender e sua presença deve ser contemplada em sala de aula e em todo o contexto social da criança, cabendo à escola estimular o gosto pela leitura e pela escrita durante todo período de sua escolarização (DANIEL, LOPES, FARAGO, 2020, p. 20).	

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

A terceira etapa da ATD prevê a construção dos metatextos. Esta etapa requer a descrição e interpretação dos dados de análise e representa, por meio da escrita, um modo de

compreensão e teorização dos fenômenos investigados (MORAES, GALIAZZI, 2022). Assim, são apresentados, na sequência, os metatextos construídos, nos quais foram elaboradas novas compreensões a partir de um diálogo construtivo com estudiosos que tratam dos temas relacionados com as categorias que emergiram.

Literatura e imaginação

Nos anos iniciais do ensino fundamental o aluno inicia o processo de alfabetização, sendo assim, o contato com o material escrito é fundamental. O aluno desta etapa está na fase da infância e aprende ao interagir com o outro, em situações de imitação, nos quais faz uso da imaginação. Os artigos que compõem esta categoria *literatura e imaginação* mostram a importância da aprendizagem por meio do uso da literatura no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

O aluno aprende ao interagir com os outros e faz uso da imaginação, por isso que “o trabalho docente com a literatura na infância é importante, pois o texto literário nos auxilia a viver por meio da ficção e da fantasia [...]” (AQUINO, DOMINGUES, 2022, p. 125). Conforme Candido (2012), a literatura é uma manifestação universal dos seres humanos ao longo dos tempos e não há possibilidade de viver sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim, a leitura literária é fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, considerando que este também sonha, imagina e adentra no universo da fantasia e relaciona isso à própria realidade.

A literatura corresponde a “[...] necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação é um direito” (CANDIDO, 2012, p. 177). Logo, as instituições de ensino não podem ignorar esse direito e precisam se constituir como espaços organizados de socialização de saberes e de promoção de experiências envolvendo a literatura. Da mesma forma, as práticas de alfabetização e letramento precisam contemplar espaços de fruição e de produção, visto que a leitura e a escrita se desenvolvem de forma mais significativa quando estas habilidades se tornam necessárias e relevantes para o aluno (VYGOTSKY, 2007).

Na concepção histórico-cultural, o ser humano é um sujeito essencialmente social e sua aprendizagem passa pelo processo de internalização (VYGOTSKY, 2007). Assim, a literatura favorece a apropriação da cultura, pois retrata realidades que podem estar

relacionadas às experiências vividas e internalizadas pelos alunos. Neste sentido, é importante destacar que

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

No processo de alfabetização e letramento, o contato com as histórias dos livros amplia o repertório de conhecimento sobre obras literárias clássicas e seus autores. Assim, também, a intermediação pela leitura favorece a construção de vínculos entre professores e alunos, contribui para a formação literária e possibilita a participação efetiva na cultura escrita (AQUINO, DOMINGUES, 2022). O processo de ensino e aprendizagem da leitura necessita ser prazeroso, logo, a literatura infantil é um recurso indispensável para este processo. Conforme Vygotsky (2007), o aluno se apropria de conhecimentos históricos e culturais por meio das interações sociais e o professor se constitui como intermediador do processo de apropriação da leitura e da escrita.

Sabe-se que o processo de alfabetização e letramento, nos anos iniciais do EF, tem suas especificidades e requer o desenvolvimento de competências relacionadas às facetas: linguística, interativa e sociocultural (SOARES, 2016). Essas competências são inerentes ao processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita e podem ser desenvolvidas através do uso da literatura infantil nas aulas de alfabetização. Neste viés,

A faceta interativa diz respeito ao uso da escrita como interação social, permitindo a expressão a partir de textos diversificados e sua compreensão. Enquanto a faceta sociocultural refere-se aos usos e às funções que atribuímos à escrita nos mais variados contextos e eventos sociais e culturais, contemplando a dimensão discursiva da escrita (AQUINO, DOMINGUES, 2022, p. 124)

A faceta linguística, conforme Soares (2016) é essencial não suficiente para o processo inicial de apropriação da linguagem escrita. A faceta linguística volta-se ao processo de alfabetização, ou seja, refere-se à apropriação do sistema alfabético-ortográfico que conduz à leitura e à produção de palavras escritas. O processo de letramento implica na compreensão

e a apropriação dos aspectos da comunicação, incluindo o processo de alfabetização, implica um pareamento entre forma e significado. Dessa maneira, as facetas sociocultural e interativa complementam o processo de alfabetização e letramento.

A faceta sociocultural, conforme Soares (2016), se refere aos usos e às funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento. Dessa maneira, esta faceta envolve não só apropriação sistema alfabético-ortográfico, mas a compreensão da função social da escrita e o seu uso em diferentes contextos sociais. Por outro lado, a faceta interativa da alfabetização diz respeito ao uso interativo da língua escrita para a interação, a compreensão e a produção de textos. Assim, para formar um sujeito leitor e escritor é preciso contemplar estas três facetas mencionadas por Soares (2016).

Nesta perspectiva, a literatura infantil contribui com o processo de apropriação da leitura e da escrita, pois propicia a interação com os outros, a participação em momentos de leitura e a possibilidade de representação do mundo, estabelecendo elos entre o real e a imaginação. A leitura de livros de literatura infantil propicia a fruição e aguçam a imaginação, sendo ideal para formação e constituição de um leitor fluente, crítico e reflexivo (SEGABINAZI, BRITO, 2017). Entende-se, dessa maneira, que

É obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33).

Por meio da leitura, o aluno entra em contato com o que ainda não conhece, se identifica e faz relações entre o mundo que vive e aquele que lhe é apresentado. Isso possibilita ampliar “seu horizonte no encontro com o universo da ficção, da fantasia, do imaginário e de sua própria identidade” (SEGABINAZI, BRITO, 2017, p. 123). A literatura favorece “[...] a leitura, o contato com os livros, com as histórias, com a poesia como uma possibilidade de humanizar-se, apropriando-se dos conhecimentos socialmente produzidos” (CHAGAS, DOMINGUES, 2015, p. 90). Assim, a literatura infantil permite conhecer o que foi produzido anteriormente e criar sentido para as experiências. Por fazer uso da imaginação, ela também abre espaço para o estabelecimento de relações o que se ouve, ou lê e a própria realidade.

Corroborando Freitas (2012), a literatura infantil tem sua importância no contexto educacional e social, visto que envolve a formação do aluno leitor e desenvolve a imaginação e criação. Assim, cabe à escola promover o acesso à literatura infantil e despertar do gosto pela leitura, pois esta abre um leque de possibilidades de ampliação de conhecimentos, de experiências significativas e prazerosas, de aguçar a imaginação e promover a fruição de boas histórias, poemas, contos e cantigas, parlendas. Conforme Chagas e Domingues (2015), a escola tem a função de fomentar a leitura e cabe aos professores desenvolverem cada vez mais reflexões, projetos e práticas de leitura para formar efetivamente alunos leitores.

Dessa maneira, é fundamental promover e ampliar as experiências do aluno com a literatura infantil para criar possibilidades de fruição e criação. Quanto mais o aluno vê, ouve e experiencia, mais conexões fará com a realidade e mais conhecimentos se apropriará. Da mesma forma, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, sendo as demais circunstâncias mais significativas e produtivas, será a atividade de sua imaginação e a busca por novos conhecimentos.

Literatura e construção de sentidos

O acesso a diferentes obras literárias é necessário em qualquer fase educacional, porém no início do processo de alfabetização/letramento é imprescindível a presença dos livros para a imersão dos alunos na cultura escrita. Os artigos que permitiram a construção da categoria *literatura e construção de sentidos* tratam das possibilidades de desenvolver no aluno o gosto pela leitura e pela escrita por meio do contato com diferentes gêneros literários. Neste sentido, as instituições de ensino precisam disponibilizar aos alunos o acesso a livros de diferentes gêneros literários.

Por meio dos livros de literatura infantil os alunos têm acesso a contos de fadas, fábulas, poemas e outros recursos que fazem parte da cultura e do imaginário dos sujeitos e da sociedade. Conforme Brandão e Souza (2017), o Ministério da Educação (MEC) iniciou, no ano de 2013, as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tinha como meta alfabetizar os alunos até os 8 anos de idade. Com esse Programa também foi iniciada a distribuição de livros de literatura infantil (BRANDÃO, SOUZA, 2017). Esta distribuição de obras contemplou livros de

[...] diferentes gêneros literários: a) prosa: quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha; b) versos: clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos, livros de imagem e histórias em quadrinhos, c) Livros ilustrados e/ou livros de imagens (BRANDÃO, SOUZA, 2017, p. 26).

Em relação à diversidade de gêneros literários nas escolas, Soares (2010, p. 15) assegura que o processo de alfabetizar letrando “desenvolve-se no contexto de uma vivência intensa e diversificada, pela criança, dos usos e práticas sociais da língua escrita, o que significa interagir com materiais reais de leitura e escrita”. Assim, textos de diferentes gêneros e diferentes suportes que circulam no contexto em que o aluno está inserido podem ser usados no processo de apropriação da leitura e da escrita. Neste sentido, os recursos literários despertam o interesse literário nos alunos de forma mais prazerosa, e essa prática se estende na fase adulta.

Conforme Sandini e Paz (2023, p. 345), “alfabetizar letrando é um desafio diário dos professores alfabetizadores” e requer a reflexão sobre “possibilidades de práticas, de metodologias adotadas que venham a favorecer a entrada plena da criança no mundo da escrita de forma prazerosa” (SANDINI, PAZ, 2023, p. 345). Assim, a literatura pode contribuir na perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, desenvolver o processo de leitura e escrita por meio de situações concretas de uso de histórias que habitam o universo imaginário dos alunos.

Por meio de um livro de literatura pode-se, nas palavras de Abramovich (2001, p. 17), “descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica”. Corrobora Francioli e Copetti (2021), o processo de alfabetização pode ter como foco o uso de diferentes gêneros textuais, contudo, a literatura infantil convida o aluno para a fruição e desperta sua curiosidade, promovendo o interesse pela leitura e o conhecimento de outras formas de ser e de viver. A literatura é uma forma de compreensão do mundo e da vida, pois a literatura revela outros mundos e outras vidas (SOARES, 2010). Por isso que até mesmo os alunos mais experientes e aqueles que já sabem ler necessitam da leitura e da escrita para se apropriar de novos conhecimentos.

Smolka (2019, p. 101) alerta que “de modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico”. Portanto, a literatura infantil pode favorecer o

processo de alfabetização e letramento deixando-o mais interativo e dialógico. Neste sentido, os alunos podem ser motivados a criar suas próprias histórias ou reescrever o que ouviram pela sua própria percepção e imaginação potencializando, assim, habilidades indispensáveis para a formação da sua identidade como sujeitos pensantes e seguros de si.

A literatura infantil cumpre um papel fundamental no processo de escolarização do aluno e contribui de modo decisivo para

[...] a formação do futuro leitor; especialmente o leitor literário que poderá apreciar, a qualquer momento e ao longo de sua vida, a literatura, de forma geral, desfrutando, assim, da experiência estética proporcionada por essa manifestação artística (PAIVA, CORRÊA, 2015, p. 178).

Corroborando Candido (2012, p. 193), “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito alienável”. Neste viés, a apropriação da leitura e da escrita é indispensável para o desenvolvimento cultural do aluno e permite a sua participação efetiva na cultura e na sociedade letrada.

Entende-se, desse modo, que todo o trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam sua trajetória escolar, desperta o gosto pela leitura e o interesse por livros. Ademais, contribui consideravelmente para as etapas posteriores, quando o aluno irá desenvolver suas habilidades de leitura e escrita pelo fato de já ter participado de situações escolares de leitura (PAIVA, CORRÊA, 2015).

Corroboram Daniel *et al.* (2020), a literatura infantil faz com que o aluno tenha prazer em aprender e por isso deve ser utilizado como forma de estimular o gosto pela leitura e pela escrita, não só no processo de alfabetização, mas durante todo período de escolarização. Neste sentido,

A família e a escola são os melhores influentes na formação do leitor de literatura. Esta, quando planeja e realiza uma política educacional cuja prática pedagógica estimula a leitura, o senso e o prazer estético; problematiza o lúdico, a forma e a fonte de conhecimento que a literatura representa e é; aquela, na leitura de poemas e histórias, no fornecimento de livros desde a mais tenra idade da criança, produzindo um ambiente lúdico e estimulante com as palavras (LIMA, 2012, p. 41).

Dessa maneira, no processo de alfabetização e letramento, o professor precisa ter clareza da importância da literatura infantil como fonte de motivação e observar o sentido que o aluno vai atribuindo à leitura e à escrita (FRANCIOLI, COPETTI, 2021). Ressalta-se que os interesses dos alunos, de modo geral, não são espontâneos, naturais e imutáveis; e por isso que eles podem ser modificados, e novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de escolarização. Por conseguinte, cabe ao professor criar condições que favoreçam a apropriação da leitura e da escrita de forma mais prazerosa e interativa.

No processo de alfabetização, portanto, quando o aluno sente a necessidade de ler e escrever, ela não vai medir esforços para aprender a fazê-lo. Para que a criança desenvolva essas habilidades, o professor precisa ensinar o significado social da escrita e construir sentidos para essa aprendizagem, pois a significação e a produção de sentidos motivam o surgimento da necessidade da escrita. Nesse sentido, a literatura infantil contribui com a construção de sentidos para a apropriação da leitura e escrita, uma vez que o aluno sentirá o desejo de ler e escrever sobre o que ouve ou vivencia.

Considerações finais

A leitura e a escrita fazem parte da vida social dos sujeitos e se apresentam de diferentes maneiras conforme o contexto em que estão inseridos. Nesta perspectiva, a literatura infantil contribui com a formação de sujeitos leitores e a participação efetiva na cultura escrita. Este artigo teve por objetivo analisar uma amostra de produções científicas que tratam das contribuições da literatura infantil para a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Da análise das produções científicas que compuseram este artigo emergiram as categorias: a) Literatura e imaginação; e b) Literatura e construção de sentidos.

Em relação à categoria *literatura e imaginação* percebeu-se que a escola é fundamental na constituição de um sujeito leitor, pois abre caminhos para o exercício da compreensão e ponto de partida para a leitura de outros textos, variando os gêneros e temas de leitura. A aprendizagem da leitura e da escrita não se limita à decifração de signos gráficos, mas ao desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção, por isso deve-se observar as facetas linguística, interativa e sociocultural no processo de apropriação da leitura e escrita.

O papel do professor é intermediar o processo de formação de leitores através do uso da literatura infantil, a qual possibilita o exercício de compreensão do mundo. Com o passar do tempo, os alunos sentem a necessidade de ampliar suas leituras e avançar em suas aprendizagens. Dessa maneira, as instituições de ensino precisam auxiliar no trabalho pedagógico do professor e propiciar a organização de espaços/ambientes e momentos para que o aluno possa usufruir da literatura infantil e ter acesso a diferentes gêneros textuais para desenvolver a formação dos alunos.

Em relação à categoria *literatura e construção de sentidos*, destaca-se que cabe, motivar os alunos para a aprendizagem e construir sentidos para a apropriação da leitura e da escrita. Sabe-se que saber ler e escrever são habilidades necessárias para a interação com a sociedade. A literatura infantil oferece ao leitor a diversidade cultural, social, ética e estética que, possivelmente, ainda não conhece, ampliando seu horizonte no encontro com o universo da ficção, da fantasia, da imaginação e de sua própria identidade. Ademais, favorece a imaginação e contribui para o desenvolvimento de aulas mais prazerosas no processo de alfabetização e letramento.

Ressalta-se que o contato do aluno com o livros de literatura deve iniciar desde muito cedo, mesmo em ambientes externos ao contexto escolar, ainda que o aluno não saiba ler e escrever. No processo de apropriação da leitura e escrita, cabe ao professor, oferecer diversas formas de leitura para os alunos para que estes se tornem leitores competentes para toda a vida. Por fim, ensinar leitura é formar leitores críticos, competentes e atuantes, e, o período da alfabetização/letramento é um dos momentos mais propícios para esta efetivação.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

AQUINO; Kenia Adriana de; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. Alfabetização e literatura infantil nos programas PIBID e residência pedagógica da UFJ. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, 2022, Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/616>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRANDÃO, Claudia Leite; SOUZA, Renata Junqueira de. Reflexões sobre o PNLD - Alfabetização na Idade Certa (2013): literatura nas salas de alfabetização. **Educação em Análise**, Londrina, v.2, n.1, p.21-36, Jan/jun. 2017. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/reflexoes-sobre-o-pnld_alfabetizacao-na-idade-certa-2013-brandao-e-souza--2017.pdf. Acesso em: 01 jul 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: LIMA, Aldo (org.). **O direito à literatura**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CHAGAS, Lidiane Maria de Moura; DOMINGUES, Chirley. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. **Perspectiva**, 33(1), 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p77>. Acesso em: 2 jul. 2023.

DANIEL, Leticia Chauani Barbosa; LOPES, Évili dos Passos; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância da literatura infantil para o processo de alfabetização e letramento. **Revista Educação**, Batatais, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://web-api-claretiano-edu-br.s3.amazonaws.com/cms/biblioteca/revistas/edicoes/6059fe20c0ce6055c496d14b/605b3a9083fe107cbc9758c3.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida Souza; COPETTI, Lucia Militão Cabreira. Literatura infantil no processo de alfabetização: a experiência com os elementos do texto narrativo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14281>. Acesso em: 2 jul. 2023.

FREITAS, Andreza Gonçalves. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 233-251, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/715>. Acesso em: 2 jul. 2023.

LIMA, Aldo. O ensino da literatura e a pedagogia do digesto. *In*: LIMA, Aldo (org.). **O direito à literatura**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Mario do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2022.

PAIVA, Aparecida; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Literatura & Alfabetização: impasses e possibilidades. **Via Atlântica**, 16(2), 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98628>. Acesso em: 01 jul 2023.

SANDINI, Sabrina Plá; PAZ, Ketlyn Dessordi. Ludicidade, alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Momento - Diálogos Em Educação**, 32(01), 339–363, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14404>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SEGABINAZI, Daniela; BRITO, Rosa Suzana Alves de. Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever. **Educação em Análise**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 121–146, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/30118>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Submissão em: 23/07/2023

Aceito em: 01/12/2023

Citações e referências
Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL MARXIANA-LUKASCIANA:
contribuições para os estudos sobre o corpo na Educação Física¹**

Marcel Farias de Sousa²

Resumo: O presente trabalho apresenta as características essenciais da ontologia do ser social tratado por György Lukács a partir do reconhecimento de que na obra de Marx e Engels se encontra uma teoria social explicativa sobre o ser humano-social. Aportado no materialismo histórico-dialético, da abordagem ontológico-genética do filósofo húngaro e do estudo teórico-bibliográfico realizado na obra destes autores, encontram-se importantes apontamentos que possam contribuir para o debate contemporâneo na Educação Física sobre a questão do corpo, em especial, por oferecer fundamentos para uma ancoragem sobre a constituição da corporeidade enquanto expressão das relações sociais constituídas a partir do processo sociometabólico humano com a natureza, o trabalho.

Palavras-chave: Ontologia. Ser social. Corporeidade. Educação Física.

**THE MARXIAN-LUKASCIAN ONTOLOGY OF THE SOCIAL BEING:
contributions to studies on the body in Physical Education**

Abstract: This work presents the essential characteristics of the ontology of social being treated by György Lukács based on the recognition that in the work of Marx and Engels there is an explanatory social theory on the human-social being. Contributed to historical-dialectical materialism, the ontological-genetic approach of the Hungarian philosopher and the theoretical-bibliographical study carried out in the work of these authors, we find important contributions that can contribute to the contemporary debate in Physical Education on the question of the body, in particular, for offering foundations for an anchorage on the constitution of the body as expressed in the social relations constituted from the human sociometabolic process with nature, the labour.

Keywords: Ontology. Social Being. Corporeity. Physical Education.

**LA ONTOLOGÍA MARXIANO-LUKASCIANA DEL SER SOCIAL:
aportes a los estudios sobre el cuerpo en Educación Física**

Resumen: El presente trabajo se presenta como características esenciales de la ontología del ser social tratada por György Lukács a partir del reconocimiento de que una obra de Marx y Engels se encuentra con una teoría social explicativa sobre el ser humano-social. Aportado no materialismo histórico-dialético, da abordagem ontológico-genética do filósofo húngaro e do estudo teórico-bibliográfico

¹ Artigo baseado na tese de doutorado: **TRABALHO E ALIENAÇÃO-ESTRANHAMENTO: contribuições da ontologia do ser social para o debate sobre o corpo na Educação Física brasileira**, defendido em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília.

² Doutor em Educação Física pelo Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (2020). Graduação em Educação Física Licenciatura Plena pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (2005). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) na UFG. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa ECOS (Educação Física, Trabalho e Saúde), do AVANTE (Laboratório de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer) e do Grupo de Estudo Capital e Teoria do Valor da UFG. E-mail de contato: marcel.fef.ufg@gmail.com

realizado na obra destes autores, encontram-se importantes apontamentos que possam contribuir para el debate contemporáneo na Educação Física sobre a questão do corpo, en especial, por ofrecer fundamentos para um anclaje sobre la constituição da corporeidade enquanto expressão das relações sociais constituídas a partir del proceso sociometabólico humano con la naturaleza, eltrabajo.

Palavras-clave: Ontología. Ser Sociale. Corporeidad. Educación Física.

Introdução

O interesse da Educação Física pela corporeidade humana acompanha, ainda que tardiamente, o movimento de interesse ocorrido em outras áreas do conhecimento, especialmente nas ciências humanas e sociais. Contudo, este foi um importante movimento constituído que trouxe significativas contribuições para o debate acerca da identidade, legitimação social da Educação Física, com forte impacto na produção acadêmica (BRACHT, 1999). Mas esta produção de investigação acadêmica foi despertada por ser diretamente correspondente ao próprio movimento da realidade objetiva, cujo nos acontecimentos históricos e cotidianos, surgiram os controles, as regulações e ações exercidas sobre o ser social-corpóreo.

A corporeidade humana foi e é alvo das transformações produtivas e sociais do modo de produção capitalista, da racionalidade, do desenvolvimento sociotécnico emergida, de múltiplas determinações exercidas sobre o ser humano. As pedagogias sobre o corpo não ficaram apenas restritas a organizações de modelos ginásticos e esportivos, elas se ampliaram a outras instituições sociais e nos meios de trabalho, especialmente na indústria moderna. Acresce-se a este fato que a intenção de uma educação pelo corpo e formação *psicofísica* do gênero humano focava também a formação subjetiva do novo tipo de ser social que se instituía (LUKÁCS, 2013; SILVA, 2017).

Perante esta inicial contextualização, a presente exposição visa apresentar mais um estudo sobre a corporeidade humana, sob o marco da *impostação ontológica marxiana-lukacsiana*. Este texto é um desdobramento de uma pesquisa teórico-bibliográfica que investigou em que medida a corporeidade humana é tratada na constituição do ser social presentes no método marxiano e na obra madura de Lukács, como também resulta de uma pesquisa que se encontra em andamento acerca do levantamento do estatuto ontológico nos estudos sobre o corpo realizados na Educação Física brasileira. A intenção é, a partir da teoria

social e método investigativo de Karl Marx, Friedrich Engelse György Lukács, de localizar a corporeidade *na* ontologia do ser social, na totalidade real e concreta da vida humana (LUKÁCS, 2012; 2013; 2010).

Como essencial postulado, afirma-se aqui que para fundamentar a compreensão sobre a constituição da corporeidade humana, é necessário realizar uma indagação inicial sobre quem seja o ser humano e como ocorreu a formação do indivíduo singular pertencente a generidade humana, ou seja, do ser social. Salienta-se aqui de imediato (e que será exposto posteriormente no presente texto) que tal movimento não significou *criar* uma ontologia *do* e *sobre* o corpo, conforme se encontram em proposições de outras “ontologias” na Educação Física (SOUSA; NUNES, 2023). Compreende-se aqui a corporeidade constituída na própria socialidade que se resulta do processo sociometabólico humano com sua base irrevogável, a natureza.

Através do mapeamento e revisão de literatura na produção acadêmica da área em que se constata a difusão de estudos feitos por diversas matizes teórico-metodológicas, o trabalho busca se somar a elaborações delineadas na perspectiva marxiana presentes nas ciências sociais e humanas, a exemplo dos trabalhos de Brohm (1976; BROHM, 2007), Harvey (2004), como também na produção realizada na Educação e Educação Física (ORTIGARA, 2002; HUNGARO, 2008; ÁVILA, 2008; MEDINA, 1987; 2010; HEROLD Jr, 2006; BAPTISTA, 2007; SILVA, 2017, entre outras/os).

Como objetivo deste recorte, apresenta-se na sequência: 1) a caracterização da impoatção marxiana-lukasciana fundamentada nas esferas ontológicas de onde emerge o ser social e a corporeidade; 2) a caracterização da abordagem ontológico-genética de Lukács cujo o trabalho ascende como categoria nodal para o ser social; 3) aproximações do trato categorial com a questão da corporeidade na Educação Física.

A impoatção ontológica marxiana-lukasciana: as esferas ontológicas

A obra de Lukács, como apontam importantes estudiosos de sua obra (CHASIN, 2009; NETTO, 2012; CARLI, 2012; OLDRINI, 2013; TONET, 2013, entre outras/os), realiza uma “[...] notável interpretação da impoatção ontológica que verteбра a obra marxiana” (NETTO, 2012 *In*: LUKÁCS, 2012, p. 17), cuja principal característica se encontra na acentuação e priorização da

realidade e do *concreto* na determinação geral do ser social e de seus objetos de conhecimento.

Diferente das abordagens gnosiológicas-epistemológicas em que se tem a imposição dá “voz” do sujeito de conhecimento, no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, encontra-se uma *primazia* não apenas do objeto, mas da *produção material* sobre a produção de ideias do sujeito cognoscente. Ancorado em Marx e Engels, atenta-se que a produção de ideias, representações, do pensamento, da linguagem, da consciência, da produção espiritual que se expressa na política, na produção de legislação, da religião, entre outras formas, são emanações humanas, mas de seres humanos

[...] reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens [e mulheres] é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2007, p. 90-91).

A síntese de Carli expõe devidamente este desenvolvimento: “Há em Marx uma prioridade ontológica do ser sobre a consciência, o que quer dizer ‘apenas’ que o pensar não é o momento fundador, mas este é produção” (CARLI, 2012, p. 13).

Completa-se aqui que esta produção é resultante do incessante metabolismo humano com a natureza e com outros seres vivos, humanos e sociais. Este processo metabólico, por sua vez, é expressão do agir humano mediado pelo trabalho (*Arbeit*) que não é apenas uma mera atividade humana espiritual, mas é uma atividade concreta, objetiva e material produzida pelo ser humano individual e genérico. Acresce-se que o próprio *Ser Humano* é manifestação desta autoatividade num processo sociometabólico com a natureza, desta interação se deriva a formação humana (MARX, 2010; MARX; ENGELS, 2007). Assim, vê-se aqui a ascendência do trabalho como chave e categoria central para o materialismo histórico-dialético e que será de suma importância para o desdobramento da obra lukasciana.

As obras da maturidade de Lukács “revelou” justamente os elementos acima apresentados: no tratado de Marx e Engels, encontra-se uma teoria que explica corretamente a forma como se desenvolveu a gênese e a constituição humana. A ontologia do ser social se funda compreensão de que a interação metabólica do Ser com as esferas *inorgânicas*, *orgânicas* e *sociais* constituem o ser humano e a sociedade.

A *esfera inorgânica* comporta toda a base material existente e inanimada, a evolução de seu ser está condicionada às legalidades da natureza embasadas nas causalidades naturais e efeitos consequentes. A transformação da matéria corresponde a um eterno *tornar-se-outro*, mas não a algo novo. Por exemplo, uma pedra torna-se pó, assim como o processo inverso também é possível por ação das leis da física e da química. Contudo, suas formas não se alteram para algo a mais do que esta determinidade. Da inorganicidade se têm os insumos necessários para o surgimento da vida componente da esfera orgânica. Não apenas se tem o surgimento, como também se tem a condição para a sua reprodução: alguns tipos de vida surgem no metabolismo dos seres vivos orgânicos com a natureza inorgânica (LUKÁCS, 2013).

Na *esfera orgânica*, encontra-se a vida biológica – sempre articulada com elementos da esfera inorgânica – da qual emergem as espécies hominídeas que foram os primeiros ancestrais do ser humano. Como dito acima, do metabolismo com a esfera inorgânica é que surgem as condições para a reprodução. Uma planta, como uma mangueira ou goiabeira, *reproduz o mesmo de si*, não se torna outra espécie (a mangueira não produz goiabeira e vice-versa). Assim também ocorre com as espécies animais. E assim, como o ser inorgânico, os seres vivos desta esfera respondem às causalidades naturais e respondem apenas a elas.

A processualidade existente de alguns entes vivos não continha traços de desenvolvimento da consciência, por isso, ainda era uma *processualidade muda* entendida aqui como a incapacidade de se elevar a consciência do seu *em-si* (LESSA, 20010). Neste reino surge uma espécie cujo metabolismo com as esferas inorgânicas e orgânicas foi distinto e gerador de um novo tipo de ser corpóreo, capaz de superar a processualidade muda e que o rumou ao seu reconhecimento genérico.

Os estudos no campo da paleoantropologia e genética humana (ROBERTS, 2011; RICHTER; GRÜN; JOANNES-BOYAU, et al., 2017; DURVASULA; SANKARARAMAN, 2020), demonstram que o processo evolutivo desse ser, na interação metabólica com a natureza, também assumiu diferentes formas. Sem contar que tal processo gerou, como consequência, a transformação corporal humana. No surgimento da vida orgânica, observa-se que a particularidade dos animais superiores³, entre o surgimento dos primeiros primatas e as

³ Aqui não se trata de um juízo moral, mas entende-se como animais superiores, as espécies de primata, hominídeos e alguns seres vertebrados pertencentes ao reino animal que possuem maior desenvolvimento biológico de adaptabilidade ao meio orgânico-inorgânico e que também apresentaram capacidades racionais, de

primeiras espécies hominídeas, representa um salto de milhões de anos.

Se no reino orgânico há o surgimento dos primeiros hominídeos, é de sua peculiar forma de *agir* perante à natureza que também se deu a condição da formação do ser social. No interior dessa esfera da natureza, algumas espécies hominídeas desenvolveram um agir que demarcou uma nova forma de metabolismo com as esferas inorgânicas e orgânicas e que foi capaz de transformar a materialidade presente nessas esferas com a intenção de satisfação de suas carências-necessidades.

Vê-se em Marx (2010) que o ser humano é um *ser corpóreo*, natural, dotado de forças naturais, dependente da natureza e que os objetos de suas pulsões existem fora dele. Estes objetos são indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais. Vê-se aqui o aparecimento de objetos efetivos, mas *exteriores*, e que são razões para a carência humana. Assim, o ser humano, ser natural mas *ativo*, procura realizar a satisfação de suas carências (exemplo: a fome como carência) e necessidades em *objetos exteriores a ele* (segundo o exemplo: alimentar-se de elementos que lhe é exterior para saciar a fome, seja coletando ou cultivando a partir da ação humana na própria natureza).

No trecho acima e avançando, observa-se que esta processualidade do ser natural-corpóreo com objetos naturais exteriores a si teve, como *medium* (meio; médio), a consciência que se objetiva e exterioriza. A objetivação-externalização tanto assume uma forma material no produto de sua ação intencional (como é a forma-mercadoria), como na linguagem e na constituição de ideias, concepções e conceitos como amor, felicidade, entre outros que, justamente no próprio metabolismo, tiveram-se as condições de seu nascimento (LUKÁCS, 2013; LESSA, 2001).

Oldrini (*In*: LUKÁCS, 2013) afirma que o reconhecimento do papel da consciência é fundamental para o materialismo histórico-dialético. No entanto, para além da elaboração idealista sobre a consciência, o materialismo não segue a proposta de vê-la simplesmente subordinada ao ser, mas de vê-la em sua prioridade no ato teleológico do trabalho que mediará a consciência com a realidade, assim como também possui prioridade na formação do ser social.

Isso significa que estas espécies desenvolveram a consciência? Não exatamente.

inteligência e de comunicação.

Alguns fenômenos fundamentados nas determinidades naturais, a exemplo da espacialidade e rudimentar cognição temporal, por exemplo, foram desenvolvidas através da própria experiência com a realidade por uma programação instintual e genética, na qual o ser se move por suas carências fisiológicas, especificamente. Com Lukács, vê-se a rudimentar consciência animal com um caráter *epifenômico*, não-central:

[...] gostaria apenas de destacar que o gradual desenvolvimento da consciência animal a partir de reações biofísicas e bioquímicas até estímulos e reflexos transmitidos pelos nervos, até o mais alto estágio a que chegou, **permanece sempre limitado ao quadro da reprodução biológica**. [...]. Na natureza, a consciência animal jamais vai além de um melhor serviço à existência biológica e à reprodução e por isso, de um ponto de vista ontológico, é um **epifenômeno do ser orgânico**. (LUKÁCS, 2013, p. 63, negritos nossos)

Pode-se dizer que, motivado pelas carências e necessidades, o ente humano teve condições para desenvolver unicamente uma consciência de sua própria forma (ser-corpo) e da potencialidade presente em si (LUKÁCS, 2013; LESSA, 2012).

O complexo da *esfera social*, portanto, é dotado do ente humano que tomou *consciência-do-seu-em-si* no processo sociometabólico com a natureza exterior, processo este que capacitou a formação da própria consciência. Nesse sentido, a consciência é pertencente exclusiva e necessariamente à esfera social. A constante atuação articulada com as esferas inorgânicas e orgânicas faz com que o ser social avance a produção para o *novo*, a processualidade do metabolismo permite que a resposta para os enfrentamentos cotidianos seja algo novo. Como consequência, a própria ordem reprodutiva não cabe mais apenas ao atendimento da programação biológica, mas também responde à produção da vida material e da socialidade derivada desse processo.

Contudo, isso não significa que se tem uma superação ou ruptura com as outras duas esferas. Pelo contrário, elas foram condições para o surgimento do ser social, sendo sempre necessário encará-las de forma processual evolutiva. Com isso, Lukács recupera um elemento fundamental e do qual caracterizava o materialismo de Marx, qual seja, de não suprimir, mas de trazer a base material da existência do ser humano articulada desde seu princípio com as novas formas de se pôr do ser humano, na sua socialidade e individuação.

As transições entre as esferas ontológicas também não são simples tornar-se-outro

imediatamente do processo evolutivo, mas são *saltos ontológicos*: “É preciso, pois, ter sempre presente que se trata de uma transição à maneira de um salto – ontologicamente necessário – de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente” (LUKÁCS, 2013, p. 43).

Estas esferas indissolúveis possuem distinções ontológicas, a sua forma concreta de ser: a processualidade social é distinta, no plano ontológico, dos processos naturais e nisso o ser social se constitui. Esta processualidade (contraditória e desigual) dada a partir da ação humana, do exercício da atividade do trabalho, causa transformações substanciais nesse próprio ser ao determinar o surgimento das formas de relações com o meio e entre os próprios seres. Isso não apenas demonstra que Lukács não opera com binarismos ou unidimensionalidade para o desenvolvimento de uma concepção ontológica, como também já, primordialmente, demonstra uma rigorosa concepção de totalidade herdada de Hegel e Marx.

Ao considerar a formação humana e corpóreadiretamente assentadas nas esferas ontológicas, torna-se possível estabelecer um fundamento sólido para uma crítica à forma como a corporeidade tende a ser tratada em abordagens filosóficas do conhecimento que se encontram presentes na Educação Física. Estas operam a partir da cisão do ser humano de sua corporeidade; do ser social de seu ser natural; da separação entre intelecto, da práxis humana e o mundo dos sentimentos. Também realizam a separação da corporeidade do ser singular atomizado, da própria totalidade social em que se constitui e na qual se encontram criações de ações sobre o corpo (a exemplo de métodos de exercícios físicos sistematizados) que exercem papel fundamental para a educação físico-moral do ser social.

Sem contar que também se tornam na história recente brasileira, o sustentáculo ideológico de noções eugênicas, higienistas correspondente a particularidade do momento histórico predominante da socialidade capitalista, em especial do início do século XX (BETTI, 1991; SILVA, 2017; BAPTISTA, 2007).

Feita esta primeira incursão, cabe agora, através da abordagem desenvolvida por Lukács, traçar um caminho pelas principais características de seu método e que aqui se avalia ser pertinente para os estudos sobre a corporeidade humana desenvolvidos na Educação Física.

A abordagem ontológico-genética de Lukács: pistas para a investigação da corporeidade humana

Já se adiantou anteriormente que é a partir da categoria do trabalho presente em Marx e Engels, que Lukács desenvolve sua abordagem. Esta categoria é ascendida à centralidade categórica em que se considera esta atividade humana como o protótipo (*Urbild*) do agir humano, fundante da práxis social e elemento nodal para se compreender as formas de objetivações humanas que se assentam na realidade.

Desta feita, é pertinente brevemente traçar as principais características das categorias que fazem justificar esta centralidade do trabalho na formação humana, em especial no a) par categorial da teleologia-causalidade, a constituição dos pores socioteleológicos; b) no espelhamento-reflexo da realidade na consciência e o assentamento da consciência diante a alternativa social constituída. Apropriados destas questões lógico-históricas sobre as categorias da abordagem de Lukács, segue-se para uma tentativa de síntese e conexão com o objeto e tema do estudo, a corporeidade humana.

a. O par categorial teleologia-causalidade e os pores socioteleológicos

A obra lukacsiana possibilitou o desenvolvimento de uma abordagem ontológico-genética. Tertulian (2009, 2016) afirma que desde os escritos sobre a estética, mas especialmente na *Ontologia*, Lukács criou um método original que propõe soluções para muito dos grandes problemas da reflexão filosófica: “[...] por exemplo, a relação entre a intencionalidade da consciência e a rede de cadeias causais objetivas ou também da relação entre ‘historicidade’ e ‘transcendência’ das grandes categorias do espírito (arte, ciência, religião, filosofia). (TERTULIAN, 2009, p. 376)

A investigação lukacsiana foi constituída de uma ponta a outra sobre o par categorial *teleologia-causalidade* com o aparecimento dos *pores socioteleológicos* no interior deste complexo relacional como centro irradiador da vida social (onde também se encontra inserida a tensão dialética entre objetividade e subjetividade), cujas categorias que emergem das formas de socialidade são vistas em seu surgimento histórico e na sua função específica na economia do ser. Por este método, Lukács se propôs a “[...] identificar as transições capilares de um nível ontológico mais simples a um nível ontológico mais complexo, fixando com

precisão as ligações intermediárias” (TERTULIAN, 2009, p. 383).

O trabalho é a atividade humana resultante da objetivação-externalização da consciência e teleologicamente dirigida que age na natureza para a constituição de bens necessários (amparados nas carências-necessidades humanas) para a reprodução social⁴ (MARX, 2010; LUKÁCS, 2013; LESSA, 2012). Este agir humano, o trabalho, ocorre através do domínio conscientizado das *causalidades*, ou seja, dos nexos causais presentes na materialidade natural, porém, inserindo novas propriedades aos objetos resultantes desta ação para a criação de algo completamente novo e não existente na própria natureza. Esta inserção de novas propriedades, assim como o resultado, ocorre por haver uma consciência que põe fins-finalidades à objetivação que se assenta na realidade, o que Lukács denominou de *pores socioteleológicos*. O metabolismo humano na natureza ocasiona a coexistência concreta destas categorias, mas também uma subordinação da causalidade ao *pôr socioteleológico*⁵ (LUKÁCS, 2013).

A subordinação não significa “ausência” de importância no processo de trabalho, assim como também a impositivação ontológica da causalidade não sobrepõe simplesmente a teleologia, mas esta pode ocasionar uma revisão sobre a causalidade. Na ordem do aparecimento cronológico dos fenômenos, a causalidade, os nexos causais, as legalidades naturais são anteriores à teleologia. Enquanto a causalidade existe em seu-em-si, a teleologia não existe por si mesma, mas no interior dos nexos causais em que assume o papel de sua determinação finalística. Nesse sentido, conforme resume Lessa: “[...] tem sua existência limitada ao interior de um único complexo social (o trabalho) e, por isso, só pode operar em indissociável conexão com o desenvolvimento causal, não teleológico, do mundo dos homens” (LESSA, 2012, p. 65).

Acresce-se aqui a síntese de Fortes (2007) que aponta que Lukács diferencia a objetivação dos pores socioteleológicos (pois o trabalho não é atividade meramente singular-individual, mas é uma constituição genérico-social) em duas formas: 1) em pores

⁴ O complexo categorial da reprodução social é tratado na ontologia do ser social. O impulso inerente ao trabalho, sua tendência a maiores alcances e generalização, também funda, na reprodução do ser social, novos complexos sociais, que Lukács denominou como *complexo de complexos* (LUKÁCS, 2013).

⁵ Importante salientar que não se deve compreender este movimento de forma mecânica e linear, pois mesmo com o alto grau de desenvolvimento dos controles no nexo causalidade-teleologia, há espaço também para o surgimento das casualidades que Lukács também as trata de forma ontológica.

socioteleológicos primários que atuam de forma direta – é trabalho imediato – sobre um dado objeto ou elemento natural, e, 2) pores socioteleológicos secundários que “[...] têm como finalidade a consciência de outros seres humanos” (como a religião, ideologia, entre outras formas). Dito isso, os pores socioteleológicos secundários não são mais intervenções imediatas sobre objetos da natureza, mas os pores desta ordem intencionam provocar estas intervenções por parte de outras pessoas (FORTES, 2007, p. 03).

As categorias aqui tratadas serão importantes para a reflexão sobre o agir humano, objetivadas em atividades corporais e que se encontram constituídas no conjunto deste ordenamento, como será visto no item final desta exposição.

b. O espelhamentodialético da realidade objetiva na consciência e a alternativa social

Para o desenvolvimento de uma concepção ontológica na obra marxiana foi igualmente necessário conferir uma posição central ao espelhamento dialético da realidade objetiva. Tal cuidado é necessário para evitar confusões insolúveis. Diz Lukács: “Quando isso é negligenciado, resulta obrigatoriamente em permanente confusão entre a realidade objetiva e seu espelhamento imediato, que – considerado no plano ontológico – é sempre subjetivo” (LUKÁCS, 2012, p. 27), mas não afeta a questão ontológica ancorada na realidade concreta.

A realização adequada do espelhamento da realidade ocorre na constante relação metabólica entre o ser humano-social e a natureza, relação desta que surgiram atos da consciência que se assentaram na realidade. Com isto, observa-se o papel importante da consciência para o materialismo histórico-dialético, deixando de ser mero epifenômeno – característica esta anteriormente observada ao tratar da questão da consciência em outros animais superiores – e assumindo posição central. Ela é forjada no processo sociometabólico e é responsável por impulsionar e orientar tal processo (LUKÁCS, 2013).

O assentamento da consciência na realidade é responsável pelas constantes e evolutivas transformações humanas, na sua forma de produção da vida material e imaterial, nas formas de socialidade elaboradas desde então. Esse assentamento da consciência revela o surgimento de uma nova categoria que permite a passagem da possibilidade à realidade, a *alternativa*. A alternativa é um ato de consciência e é “[...] uma categoria mediadora com cuja ajuda o espelhamento da realidade se torna o veículo do pôr de um ente” (LUKÁCS, 2013, p. 73).

Para a consciência são apresentadas possibilidades, alternativas de sua efetivação, podendo ser realizadas ou não. Este processo gera uma cadeia constante em que a consciência e o agir humano teleologicamente se põem e se realizam em uma das alternativas possíveis, mas também apresentam a possibilidade de retroagir nela mesma (ainda que isto não se opere voltando-se fisicamente no tempo).

Com Lukács, vê-se que nas esferas inorgânicas-orgânicas isto não se sustenta ou se caracteriza como um pôr teleológico diante de uma alternativa pois é, sempre, uma pôr e repôr imediato e controlado pelas legalidades da natureza, sem qualquer mediação humana. Isto é substancialmente diferente da alternativa socialmente constituída:

A alternativa social, ao contrário, por mais profunda que seja sua ancoragem no biológico, como no caso da alimentação ou da sexualidade, não permanece fechada nessa esfera, mas sempre contém em si a referida possibilidade real de modificar o sujeito que escolhe. Naturalmente, também aqui se verifica – em sentido ontológico – um desenvolvimento, já que o ato da alternativa possui também a tendência de afastar socialmente as barreiras naturais. (LUKÁCS, 2012, p. 343)

Feita as exposições acima, observa-se, então, uma importante e inicial mediação para a questão do corpo e o desenvolvimento da corporeidade. A consciência que se põe em alternativas escolhidas ocasiona, no interior do desenvolvimento de suas cadeias, a formação do ser humano. Esta formação se inicia com a constituição de seus atos mediados pela consciência.

Durante quase todo o processo, isso significou que o ato de trabalho humano proporcionou uma consciência capaz de apreender e dominar (não de forma absoluta), através do espelhamento da realidade, as causalidades naturais, até mesmo do seu próprio corpo. A ação, através de atos da consciência, “[...] procura eliminar tudo o que seja meramente instintivo, emocional e que poderia atrapalhar a compreensão objetiva. Essa é a forma pela qual a consciência torna-se dominante sobre o instinto, o conhecimento sobre o meramente emocional” (LUKÁCS, 2013, p. 79).

O trabalho proporciona transformações em sua própria natureza, um domínio da consciência sobre o elemento instintivo puramente biológico no agir humano e na sua autoformação: “[...] o trabalho modifica forçosamente também a natureza do homem que o realiza” (LUKÁCS, 2013, p. 128). Com Lukács, segue-se:

Esse domínio da consciência do homem sobre o seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, aos instintos, aos afetos, é uma exigência elementar do trabalho mais primitivo e deve, pois, marcar profundamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige, para consigo mesmo, uma relação qualitativamente diferente, inteiramente heterogênea daquela que corresponde à condição animal, e uma vez que tais exigências são postas por todo tipo de trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 128).

Contudo, o processo sociometabólico gerador do afastamento das barreiras naturais não significa, de forma alguma, que haja a supressão da natureza, da dimensão biológica, pois o homem permanece, em caráter ineliminável, um ser natural.

Sua consciência – que nasce e morre com o indivíduo, mas os produtos das consciências podem se tornar parte do patrimônio genérico – corresponde, inicialmente, ao plano biológico. Esse é um caráter inquestionável e que mesmo toda forma de conhecimento sobre ele e o desenvolvimento de pores socioteleológicos que anunciam a superação do ser humano (moderno) – vide as concepções pós-modernas que anunciam, inclusive, uma transumanidade, pós-humanidade, homem pós-orgânico, um pós-corpo –, não alteram a vinculação ontológica da consciência com o processo vital do corpo (LUKÁCS, 2013).

Os pores de uma consciência que se defronta o tempo inteiro com novos objetos e dos quais busca realizar a apreensão destes, num confronto dialético que fazem surgir os objetos na consciência como determinações-da-reflexão⁶, desvelam-se e geram novas formas, pensamentos, ideias e conhecimento que agem sobre outros seres humanos.

Mostram ainda representações da consciência que foram constituídas, a exemplo da denominada *alma* (*anima*), uma concepção substancialista em que torna o corpo, o portador e morada da alma. Isto gera como consequência, a própria noção presente no idioma grego-helênico e latino, em que expressões para o corpo⁷ – aqui entendendo a linguagem como um pôr socioteleológico secundário – significam um tipo de oposição a *anima*. Pela impositação ontológica marxiana-lukasciana há uma rigorosa correção acerca deste aspecto, haja visto que a autonomia da consciência (da alma) não pode ser deduzida em termos ontológico-genéticos,

⁶ As determinações-da-reflexão aparecem como um conteúdo de um confronto originário entre o ser humano e seu ambiente exterior (RANIERI, 2011; 2018). Este sociólogo sintetiza as determinações-da-reflexão como a “[...] unidade e a distinção entre a identidade, a diferença e o fundamento da relação entre as duas” (RANIERI, 2011, p. 52).

⁷ No latim: *corpus, corporis*; no grego: *soma* (corpo morto), *demas* (corpo vivo).

não há suficiência para a sua comprovação (LUKÁCS, 2013).

Tal questão também serve para corrigir a própria indagação sobre a autonomia da consciência em relação ao corpo. Esta questão tem de ser posta e considerada no âmbito do ser social, não somente pelo que há de determinação oriunda da esfera inorgânica-orgânica, não somente pelo corpo ou pela consciência ou pelo indivíduo ou personalidade. Por Lukács, pode se inferir que a consciência e corpo *trata-se de uma insuprimível unidade ontológica objetiva, na qual é impossível o ser da consciência sem o ser simultâneo do corpo* (LUKÁCS, 2013). O filósofo húngaro traz uma importante observação já antes também tratada por Hegel:

Ontologicamente se pode dizer que é possível a existência de um corpo sem consciência quando, por exemplo, em consequência de uma doença, ela deixa de funcionar, ao passo que uma consciência sem base biológica não pode existir. Isso não contradiz o papel autônomo, dirigente e planificador da consciência com relação ao corpo; pelo contrário, é o seu fundamento ontológico. (LUKÁCS, 2013, p. 131)

A parte em destaque acima é uma importante observação acerca dos fundamentos do ser humano-social: aponta a possibilidade da existência de um corpo sem a consciência em determinadas condições, mas não da consciência sem a determinidade biológica.

Na contemporaneidade em que se questionam os limites do corpo e as possibilidades transitórias para a superação destas limitações através da tecnologia, dos avanços biomédicos e da comunicação (SANTAELLA, 2004; LE BRETON, 2003; 2010, entre outros), torna-se problemático afirmar que haverá uma existência humana ao suprimir a dimensão natural que lhe é ontologicamente indispensável. Portanto, o domínio – o que não significa supressão ou superação do biológico, dos afetos, das emoções – e modificação da própria natureza é um elemento que faz presente na história até a contemporaneidade.

Este traço básico e importante perdura nas sociedades contemporâneas e de classe, mas, nesse mesmo traço, entrecruzam-se outros motivos diversos do ser social, como a exploração do trabalhador por uma classe detentora dos meios de produção que ocasiona a constituição da forma estranhada de trabalho.

Tais aspectos reforçam um importante elemento: é necessário que busque a correta posição e trato sobre o corpo na ontologia do ser social, mas não tratá-lo como *categoria autônoma*. Tal definição significaria ascender à categoria central, uma singularidade (a matéria corpórea), despojada, separada ou apartada de outras dimensões reais que fazem esta

mesma singularidade, inclusive, tornar-se conceito e categoria advindo de uma consciência que não se forma sozinha, mas que se constituiu no constante processo sociometabólico do ente humano com a natureza.

Pelo contrário, o entendimento sobre o ser social deve ser em seu conjunto, em suas dimensões intercambiáveis, mais que isso, inelimináveis. A compreensão do ser social não se dá nunca somente pelo corpo ou nunca somente pela consciência, mas, sim, em sua insuprimível unidade ontológica objetiva do ser da consciência com o ser simultâneo do corpo (LUKÁCS, 2013).

O percurso até aqui realizado buscou apresentar de forma lógica e histórica, nos limites do presente texto, as principais questões conceituais e categoriais da ontologia marxiana-lukasciana buscando em alguns momentos aproximar com o tema de investigação apontado, a corporeidade. Cabe agora, estabelecer uma síntese e maior nexo da abordagem categorial realizada com a Educação Física.

c. Uma síntese para a reflexão sobre a corporeidade humana

Retoma-se alguns pontos do percurso feito até aqui acerca das esferas ontológicas para relacionar diretamente com a corporeidade humana. Da esfera inorgânica de onde parte a matéria necessária para a formação físico-química de condições de surgimento e sustentação da vida orgânica, têm-se os insumos necessários para os primeiros metabolismos entre os primeiros seres vivos com o dado inorgânico. Da longínqua e incessante processualidade que condicionou o florescimento de diversos seres na esfera orgânica, sobressaíram as primeiras formas que, após um longo processo de pores socioteleológicos, seriam nominadas tardiamente como *corpos físicos*.

Nesta esfera, as primeiras formas de vida despontaram e, no constante intercâmbio, se iniciou um processo sociometabólico que resultou na saída de um tipo de ser de sua condição primeva, animalésca. Tal processo representa, ao mesmo tempo, a elevação dos homínídeos a algo distinto da *massa amorfa* da natureza. Atente-se para o que se denominou como uma massa amorfa: não significa dizer que a natureza seja uma totalidade uniforme e indistinta. Porém, o ser e as coisas tomam forma por haver a ação da consciência de um ente que se auto percebeu, percebeu as coisas em seu entorno, as definiu como algo que existe, como também as definiu

como possuidoras de formas e conteúdo, distintas ou mesmo iguais umas das outras.

Este processo não é um automovimento da razão ou do espírito, nem ocorre somente na natureza, nem somente no ente humano em seu *em-si*. Foi necessário um processo singular entre o ente humano e a natureza para formar a consciência e se constituíssem nela, a razão, o conhecimento, a arte, a linguagem, entre outras objetivações.

No interior das esferas inorgânica e orgânica, as espécies homínidas foram os seres que desenvolveram uma nova forma de metabolismo e intercâmbio. O trabalho aparece como mediação, como consciência objetivada e exteriorizada, como também uma forma de ação, uma *práxis*. A consciência deixou de ser um epifenômeno no reino animal e na processualidade social, ascende em sua prioridade no ato teleológico do trabalho.

Assim se formou a esfera social, o complexo que surgiu do processo metabólico do ser com a natureza exterior inorgânica e orgânica (inicialmente estranhada) e que possibilitou tornar os seres homínidos em seres humanos ao adquirir *consciência-do-seu-em-si*.

Neste contínuo processo, há-se também o reconhecimento, o ser se perceberá também como materialidade, inicialmente físico-natural e que aparece como fundamento da formação da consciência. Esta consciência que se torna sensível e cognoscente reconhece, na *interiorização* do que lhe apareceu na exterioridade, sua *materialidade corpórea como expressão e forma objetiva da natureza*. Assim, o ser humano, já com índices de socialização, se vê também como um ser da natureza, consciente-de-si e de ter-existir em um corpo.

Semelhante conclusão encontra-se na síntese de Baptista (2007): essa consciência só pode ser manifestada no corpo do ser humano e, por isso, é denominada *consciência do corpo* o qual, por sua vez, será responsável pela realização direta do trabalho. O agir humano só é possível através da presença material da consciência, em outras palavras, *corpo da consciência*, o qual contribui para a ação material da consciência.

O processo sociometabólico lançou a humanidade para o seu desenvolvimento, um processo ocorrido em milhares de anos e cuja transição entre as esferas são feitas por saltos ontológicos, por transição de um nível a outro com características qualitativas diferenciadas. A elevação do organismo humano (e da própria consciência) e a complexificação que daí surgem modificam as carências e necessidades, antes ainda circunscritas presas somente à sua existência físico-biológica.

O trabalho humano atuando sobre o controle das causalidades oriundas das carências e necessidades para se pôr como finalidade dirigida. O controle por meio do ato de trabalho significou, inclusive, o controle das causalidades naturais que se encontram no próprio ser. O trabalho estende domínio sobre os hábitos, os instintos, os afetos, modificando a natureza humana. Convém sempre destacar é que quando se fala de uma natureza humana, não se trata de uma mera substância abstrato-estática, um dado natural ou de algo possuidor de um predicado moral que é inato. Trata-se, a partir de Marx, Engels e Lukács, de uma *substancialidade* que se encontra em constante movimento, uma substancialidade que é sócio-histórica e reconhecida no interior do devir humano nos complexos dinâmicos do ser social.

E na natureza inicialmente concreta do ser-corpo, observou-se que o ato de trabalho também modificou os sentidos – o paladar, a audição, a visão, o tato, o olfato – e a própria gestualidade corpórea. A ação e a gestualidade corpórea ascendida no interior do processo sociometabólico é expressão da *corporificação* humana, singular e genérica. Esta corporificação é ação corpórea *na e para* a atividade metabólica que se encontra na passagem e domínio das *causalidades dadas* para as *causalidades postas*. Portanto, o agir humano-corporal é uma causalidade posta que anima a própria *corporeidade* humana, *sua personalidade viva* (MARX, 2018; LUKÁCS, 2013; SOUSA, 2020).

Andar, correr, saltar, locomover-se nos meios terrestres-aquáticos-aéreos, dentre outras gestualidades e ações corpóreas desenvolvidas, extrapolaram (mas não suprimiram) as iniciais determinidades naturais e transformaram-se em atividades e técnicas corporais. Estas atividades são consideradas pores socioteleológicos, são constituições, exteriorizações e objetivações da consciência que apreendeu os nexos causais presentes na própria materialidade corpórea (causalidades dadas) e desenvolveu conhecimentos sobre ele a partir deste domínio (causalidades postas).

Esta observação é demasiada importante para tratar da reflexão no âmbito da Educação Física, haja visto que ainda na atualidade, mesmo diante da instauração do debate crítico-renovador nesta prática social e pedagógica desde os anos de 1990 (CASTELLANI FILHO, 2019), ainda se encontram vigentes e com certa hegemonia, proposições pedagógicas – seja no âmbito da Educação Física Escolar, seja na atuação em outras esferas, como na área da saúde – que nem sequer põe em questão ou indagam suas fundamentações em que consideram as

atividades motoras acima citada como mero ato natural (ORTIGARA, 2011). Seguindo o trabalho de Ortigara (2011), vê-se também que mesmo com significativos avanços, algumas abordagens críticas da Educação Física possuem problemas de compreensão sobre o movimento humano ser irradiado da atividade humana intencional, dirigida e genérica na natureza. Estas abordagens põe o movimento humano na ordem da linguagem e comunicação, como ação orientada pela percepção, emoções e sensibilidade, o que aponta para uma ontologia do ser fundamentada num alto grau de abstração e indeterminação.

Tratando o movimento humano no ordenamento dos sucessivos pores teleológicos, vê-se que a atividade corporal correspondeu e corresponde aos mais diversos objetivos constituídos no complexo social que, em certa medida, se sobrepuseram as primeiras formas correspondentes às primeiras carências e necessidades naturais do agir puramente biológico. Consequentemente, as formas do movimento humano se enriqueceram, complexificaram e se converteram em manifestações sistematizadas, tais como as ginásticas, os esportes, as lutas corporais, as danças, dentre outras.

Considerações finais

Um aspecto fundamental para o debate e para os estudos sobre o corpo na Educação Física pode se retirar das observações acima expostas. As formas desenvolvidas do movimento humano não se desconectaram das exigências e das especificidades do ser social em cada particularidade histórica vivida, seja na antiguidade de onde começaram a surgir sistematizações sobre o agir motor humano, seja na modernidade e contemporaneidade, em que determinadas práticas assumem novas figurações e significações.

Porém, diante das novas formas de complexidades sociais surgidas nos pores socioteleológicos do trabalho e da consciência, o movimento humano é crivado pelos princípios presentes no tempo histórico correspondente. Pode-se inclusive afirmar, sob a luz das reflexões feitas até aqui, que o movimento humano, as atividades corporais complexas emergidas, são *expressões dos pores da consciência*, são *pores socioteleológicos*.

Aliás, cabe sempre ressaltar que, no interior desse movimento, também se tem a geração de formas *estranhadas-alienadas* que *desefetivaram* e *desefetivam* o ser. Observa-se, assim, especialmente no momento predominante do modo de produção capitalista, que a racionalidade do desenvolvimento sociotécnico da produção material, do desenvolvimento

social e do próprio conhecimento técnico-científico, atravessa e direciona as atividades corporais modernas e contemporâneas.

Em uma das mais expressivas manifestações corporais, o esporte moderno, observou-se que a sua gênese não ocorreu de forma linear e sem acidentes, mas sua expressão moderna é resultado da sistematização de outras expressões corporais existentes, como os jogos e as brincadeiras. A real gênese do esporte moderno encontra-se vinculada às determinações nascidas no modo de produção e na socialidade capitalista.

É na observação dessas conexões que autores como Brohm (1976) vem a entender o esporte como fruto de uma ruptura histórica e que se constituiu quase ao mesmo tempo em que ocorria a consolidação do modo de produção capitalista, especialmente em sua fase imperialista na Europa e nos Estados Unidos. Brohm buscou combater o que ele denominou como a existência de uma polissemia acerca do esporte, afirmando que tal atividade não é uma instituição homogênea, mas uma prática que encontra, inclusive, inserida nas relações de produção e das classes sociais que dela emergem e que tende a ter significações distintas conforme o estrato social em que ela é praticada. Para a burguesia, por exemplo, o esporte é concebido como ócio, ocupação do tempo livre, enquanto para o proletariado é concebido como um meio de recuperação física (BROHM, 1976).

Sendo então consequência do desenvolvimento das forças produtivas, as práticas esportivas (outras atividades corporais também) ocasionam uma educação corporal correspondente a este modo de produção e reprodução capitalista. O esporte transforma o corpo em instrumento que se encontra integrado ao complexo sistema das forças produtivas e prepara para a força de trabalho para corresponder às exigências da produtividade.

O esporte moderno também se tornou um setor específico dentro da divisão do trabalho capitalista e que na atualidade apresenta um grande desenvolvimento econômico, um mercado que se move na mesma lógica de produção e reprodução da sociedade de classes e que gerou produtos portadores de valores elevados e caros – de esportistas a marcas. O espetáculo esportivo reforça o corpo como mercadoria a partir do controle das pulsões, da regularização e controle da agressão e da violência tolerada, como também produz a cretinização das massas, que leva Brohm a afirmar que são caminhos que produzem fascistização, um caminho para o fascismo.

Outro aspecto fundamental que se pode observar da impositação ontológica das esferas inorgânicas, orgânicas e sociais é o tratamento da constituição humana no processo sociometabólico. A busca pelo domínio da dimensão corpórea biológica, dos afetos, das emoções e da modificação da própria natureza configurou-se como uma constante que ganhou um impulso, especialmente na contemporaneidade capitalista. Na atual tensão entre capital e trabalho, o constante questionamento sobre as formas desenvolvidas para a busca do domínio da natureza atravessa a pertinente e atual preocupação quanto ao esgotamento do meio-ambiente.

Essa preocupação relaciona-se com a intensificação da exploração degradante dos recursos naturais ocorrida com o incremento e desenvolvimento sociotécnico das forças produtivas. A preocupação é legítima e necessária, haja visto que, sem a natureza inorgânica e orgânica que é exterior à humanidade, o suporte à vida ficaria comprometido, para não dizer da possibilidade de extinção dela.

O mesmo desenvolvimento sociotécnico do trabalho, das forças produtivas na atualidade (alimentado também por uma ciência convertida em força produtiva) tem promovido reordenamentos nas formas de produção que afetam as relações de produção e, conseqüentemente, a complexificação das classes sociais. O significativo avanço das formas alienadas e estranhadas de trabalho estabeleceu a vigência do controle e educação corporal por pedagogias elaboradas para a esfera da produção material, pedagogias estas que deformam o ser corpóreo em nome da produtividade (SILVA, 2017).

A questão da dimensão natural na formação humana tem um caráter inquestionável, mas que tem sido questionado na contemporaneidade por um movimento do real que apresenta significativos desenvolvimentos nos campos técnico-científicos da biotecnologia, da robótica e cibernética e da comunicação e informação. Acompanham este movimento teorizações que anunciam, inclusive, possibilidades de superação da humanidade em direção a uma era da *transhumanidade*, da *pós-humanidade*, do homem *pós-orgânico*. Esse movimento diz se embasar em pressupostos iluministas em que a razão e a racionalidade seriam caminhos para a superação e transcendência das limitações humanas. Ou seja, este movimento postula uma outra forma de vida que se evoluiria dos seres humanos, mas com significativas diferenças de tal modo que se tornaria um ser não-humano. Tais polêmicas questões podem

esbarrar nas fronteiras das esferas ontológicas do ser social. Muito poderia se argumentar e desenvolver acerca deste polêmico campo de pesquisa, mas, a partir do que se teceu até aqui, saltam de imediato duas reflexões com potencialidades de maiores desdobramentos e aprofundamentos.

A primeira reflexão é de que os desenvolvimentos sociotécnicos ora existentes não alteram a vinculação ontológica do ser humano-social, da sua consciência com o processo vital do corpo. E aqui se faz questão de ressaltar que este processo vital sobre o corpo significa: a) a existência e necessidade das dimensões inorgânicas e orgânicas que atravessam a materialidade corpórea, como também atravessam aquilo que lhe é exterior. O ser humano não se formou por si só, pois é um ser que se encontra em relação a algo, seja a exterioridade natural ou outros seres singulares, mas que são decisivos para se constituir a identidade e o conceito de homem, de ser corpóreo; b) o processo vital do ser corpóreo também significa a capacidade humana de se objetivar e exteriorizar através do ato de trabalho. O ser humano-social não pode ser resumido só a uma existência-em-si como algo inanimado, mas é a existência de um ser que age para, inclusive, existir. A existência humana depende do agir humano que buscou controlar as causalidades e se objetivou e exteriorizou nos pores teleológicos geradores de novas formas, produtos e, posteriormente, mercadorias.

De fato, os produtos dos pores socioteleológicos geraram coisas materiais, conhecimento e tipos de ação/intervenção humana que são desenvolvidos até em níveis microscópicos (vide o sequenciamento do genoma humano que hoje auxiliam a medicina). Porém, ao contrário do que defende o citado movimento que observa, no avanço da biotecnologia e da medicina, a possibilidade de superação das limitações postas pela condição natural, entende-se aqui que eliminar a dimensão orgânica significaria suprimir algo que é também produto de uma ação humano-social, ou seja, a própria expressão corpórea como produto do agir humano nas esferas inorgânica, orgânica e social.

A segunda reflexão é que, do processo vital do ser corpóreo acima exposto, o trabalho que se assentou e gerou a diversidade de pores que se encontram à nossa volta se assentou também como conhecimento técnico-científico. Esse conhecimento, fruto deste trabalho e processo vital humano, também se encontra inserido na esfera das relações produtivas e sociais.

Citou-se acima a constatação de que a ciência moderna foi convertida em força produtiva e o resultado disso, qual seja, o produto e o próprio conhecimento empregado para a produção também foram convertidos em produtos portadores de mais-valor, em mercadorias. Assim, não se pode desconsiderar ou tratar de forma secundária o fato de que os produtos do trabalho e da ciência materializados em técnicas de modificação corporal, tais como as cirurgias estéticas, técnicas e tecnologias de intervenções em níveis macro e microgenéticos, entre outros tipos de produtos, converteram-se em mercadorias, produtos e técnicas de produção detentoras de mais-valor.

Importante refletir sobre isso quando se trata de tais questões no interior da socialidade vigente em que, suspeita-se, tais desenvolvimentos e os bens daí produzidos não beneficiariam a generidade humana em sua totalidade, mas estariam à disposição somente, quase exclusivamente, de algumas singularidades pertencentes às classes detentoras dos meios de produção e que, portanto, teriam condições de acesso e de consumo desses produtos.

Findado momentaneamente a exposição deste recorte, cabe apontar que a análise da corporeidade humana pela impositação da ontologia marxiana-lukacsiana ainda apresenta consideráveis potencialidades quando se aproximar dos outros complexos categoriais. Cabe, em momento futuro, apresentar de formas mais específica a relação da reprodução social, da ideologia e da alienação-estranhamento com a corporeidade humana.

Cabe também avançar sobre um elemento suscitado no presente texto, mas que merece melhor trato para novos desdobramentos de investigação: tratar da corporeidade humana assentada na ontologia do ser social, não significa realizar somente a gênese do tema aqui estudado, mas significa também versar de forma rigorosa, sobre as contemporâneas determinações e mediações que afetam o ser humano, perante ao quadro das recentes reestruturações produtivas e da socialidade no modo de produção capitalista que, por consequência direta e indireta, afetam a corporeidade do ser humano e social.

Referências

ÁVILA, Astrid. Baecker. **A pós-graduação em Educação Física e as tendências da produção do conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo.** 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **Educação do corpo: produção e reprodução.** 2007. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade.** Porto Alegre, RS: Editora Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

CARLI, Ranieri. **A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012. (Pensamento Crítico 17)

CASTELLANI FILHO, Lino. 40 anos de CBCE- de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista)” da Educação Física/Ciências do Esporte. In: LARA, Larissa et al. **Ciências do Esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. – 112 p. (Coleção Educação Física). Conteúdo: v. 1. – memória e história do CBCE.

CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica.** São Paulo: Boitempo, 2009.

BROHM, Jean-Marie. M. **Sociologia crítica del deporte.** Cidade de México-MEX: Fondo de Cultura Economica, 1976.

BROHM, Jean-Marie. Depois de mim, o dilúvio! Imagens da morte e da negação do corpo em Marx. In: NÓVOA, Jorge (org.). **Incontornável Marx.** Salvador: EDUFBA; São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 339-365.

DURVASULA, Arun. SANKARARAMAN, Sriram. Recovering signals of ghost archaic introggression in African population. *Sciences Advances*, v. 6, n. 7, eaax5097, fev. 2020. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.aax5097>. Acesso em 15 fev. 2020.

FORTES, Ronaldo Vielmi. Lukács e o desvelamento da perspectiva ontológica da obra de Marx. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX- ENGELS, 5, Campinas-SP. **Anais...Campinas: Unicamp, 2007.** Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessa06/Roanldo_Fortes.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 1, p. 247-272, jan./abr., 2024. 269
DOI:

HARVEY, David. O corpo como estratégia de acumulação. A política do corpo e a luta por um salário vital. In: HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2004. – p. 135-177.

HEROLD JR, Carlos. **As relações entre corpo e o trabalho**: contribuição crítica à educação. 2006. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

HUNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. 2008. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2003.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia M. S. Furhmann. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LESSA, Sergio. Lukács e a ontologia: uma introdução. **Revista Outubro**, edição 5, artigo 06, 2001.

LESSA, Sergio. **O mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questão de princípio/para uma ontologia tornada possível hoje. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, [1984] 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, [1976] 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, [1976] 2013.

MARX, Karl Heinrich. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, Bruno Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl Heinrich. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4. reimpressão (1. ed. em 2004). São Paulo: Boitempo, [1844] 2010.

MARX, Karl Heinrich. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. 1ª reimpressão maio 2018. São Paulo: Boitempo, 2018

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e o seu corpo**. Campinas: Papyrus, 1987.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 25. ed. Campinas: Papirus, [1983] 2010.

NETTO, José Paulo. Apresentação. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

OLDRINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia (marxista) em Lukács. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, [1976] 2013.

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência sentida: a determinação ontológica do ser social**. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ORTIGARA, Vidalcir. Movimento humano, ontologia do ser social e Educação Física. **Motrivivência**, (36), 63–74. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n36p63>

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir**. São Paulo: 2011.

RANIERI, Jesus. Notas sobre Marx – a presença de Hegel e o lugar das determinações-da-reflexão para a constituição de uma teoria genética. In: RANIERI, Jesus (Org.). **Além do véu de névoa: leituras e reflexões em torno de O Capital**, de Karl Marx. Campinas: Unicamp/IFCH, 2018. p. 11-56. (Coleção Ideias, n. 14).

RICTHER, Daniel. GRÜN, Rainer. JOANNES-BOYAU, Renaud et al. The age of the hominin fossils from Jebel Irhoud, Morocco, and the origins of the Middle Stone Age. *Nature*, n. 546, p. 293–296 (2017). Disponível em: <https://doi.org/10.1038/nature22335>. Acesso em: 05/02/2020.

ROBERTS, ALICE. *Evolution: the human story*. New York-USA: Dorling Kindersley Publishing, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e comunicação: sintoma de cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **Contribuição à crítica da pedagogia do corpo no trabalho**. 2017. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOUSA, Marcel Farias de. **Trabalho e alienação-estranhamento: contribuições da ontologia do ser social para o debate sobre o corpo na Educação Física brasileira**. Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Brasília: Universidade de Brasília; 2020.

SOUSA, Marcel Farias de. NUNES, Thiago Oliveira Queiroz. O percurso constitutivo da ontologia Marxiana-Lukacsiana: apontamentos pertinentes para o debate gnosiológico-epistemológico sobre a corporeidade humana. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.

45, p. e20230041, 2023.

TERTULIAN, Nicolas. Sobre o método ontológico-genético em Filosofia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 2009.

TERTULIAN, Nicolas. Ontologia heideggeriana e ontologia lukasiana. *In*: TERTULIAN, Nicolas. **Lukács e seus contemporâneos**: coletânea de textos. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 31-172.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Submissão em: 30/07/2023

Aceito em: 28/02/2024

Citações e referências conformenormas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU SUPORTE TEÓRICO DOCUMENTAL

Elizabete Cristina Costa-Renders¹
Fernanda de Menezes Angelo²

Resumo: Desde a década de 90 do século passado, as disposições políticas e epistemológicas da educação inclusiva têm provocado as escolas brasileiras no sentido de sua transformação rumo ao ensino mais acessível e equitativo. No entanto, isto tem demandado reformulações nas políticas educacionais neste país. A partir de uma revisão dos principais documentos internacionais e nacionais sobre a inclusão escolar, este artigo objetiva apresentar uma visão panorâmica das disposições do marco regulatório brasileiro, tendo em perspectiva os afetamentos do paradigma educacional da inclusão na proposta de oferecimento da educação especial no sistema regular de ensino. Os resultados desta revisão documental apontaram, primeiro, para o impacto das políticas internacionais de educação inclusiva sobre a construção do arcabouço legal da educação brasileira. Segundo, demonstram uma construção contínua e gradual da nova proposta para a educação de pessoas com deficiência no Brasil.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Políticas educacionais.

INCLUSIVE EDUCATION AND ITS THEORETICAL DOCUMENTAL SUPPORT

Abstract: Since the 90s of the last century, the political and epistemological provisions of inclusive education have provoked Brazilian schools to transform towards more accessible and equitable education. However, this has required reformulations in educational policies in this country. Based on a review of the main international and national documents on school inclusion, this article aims to present a panoramic view of the provisions of the Brazilian regulatory framework, taking into account the effects of the educational paradigm of inclusion on the proposal to offer special education in the regular system. education. The results of this documentary review pointed, first, to the impact of international inclusive education policies on the construction of the legal framework for Brazilian education. Second, they demonstrate a continuous and gradual construction of the new proposal for the education of people with disabilities in Brazil.

Keywords: Inclusive education. Special education. Educational policies.

¹ Pós-Doutora e Doutora em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela UNICAMP. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Líder do grupo de pesquisa ACESSI (Acessibilidade escolar e inclusão social). Coordenadora do Laboratório de Práticas Educacionais Inclusivas da USCS. E-mail de contato: elizabetecostarenders@gmail.com.

² Cursa mestrado Profissional no Programa de Pós Graduação em Educação da USCS. Graduada em Letras pela Faculdade Editora Nacional e em Pedagogia pelo Claretiano. Especializada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cidade de São Paulo e em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís. Professora da EMEIEF Darcy Ribeiro. E-mail de contato: fernanda.angelo@uscsonline.com.br.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU SOPORTE DOCUMENTAL TEÓRICO

Resumen: Desde los años 90 del siglo pasado, las disposiciones políticas y epistemológicas de la educación inclusiva han provocado que las escuelas brasileñas se transformen hacia una educación más accesible y equitativa. Sin embargo, esto ha requerido reformulaciones en las políticas educativas de este país. A partir de una revisión de los principales documentos internacionales y nacionales sobre inclusión escolar, este artículo tiene como objetivo presentar una visión panorámica de las disposiciones del marco normativo brasileño, teniendo en cuenta los efectos del paradigma educativo de la inclusión en la propuesta de ofrecer educación especial en el sistema regular de educación. Los resultados de esta revisión documental apuntaron, en primer lugar, al impacto de las políticas internacionales de educación inclusiva en la construcción del marco legal de la educación brasileña. En segundo lugar, demuestran una construcción continua y gradual de la nueva propuesta para la educación de personas con discapacidad en Brasil.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación especial. Políticas educativas.

Introdução

Ao longo de sua história, o Brasil, muitas vezes, contribuiu com a perpetuação de ações com base em mentalidades excludentes, fundamentadas no estereótipo eurocêntrico do tipo ideal de ser humano. Muitas ações preconceituosas se naturalizaram e encontram-se intrínsecas nas atitudes cotidianas de brasileiros e brasileiras. Para romper com séculos deste ciclo perverso, a escola pode ser um ambiente que contribui com o processo de mudança. Todavia, para que isso ocorra é preciso transformá-la em um lugar acolhedor, democrático e emancipador. Ou seja, em um lugar inclusivo.

Na escola inclusiva, todos, independentemente de serem ou não elegíveis à educação especial, terão as suas necessidades educativas acolhidas e respeitadas, com acesso equitativo ao conhecimento e à cultura.

Importa mencionar que o tema inclusão escolar passou a ser discutido, sobretudo nas últimas décadas, não só por sua relevância na sociedade civil, mas também, porque o Brasil assumiu compromissos junto aos órgãos multilaterais. Dentre estes órgãos, podemos indicar a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), as agências da Organização das Nações Unidas (ONU); o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial. Para honrar com tais compromissos, dentre eles, a universalização do acesso à educação escolar, o país sancionou (principalmente, a partir da década de 1990) algumas leis e decretos a fim de garantir educação equitativa e de qualidade para todos.

A partir do marco regulatório sancionado na esfera federal, escolas e secretarias de educação estão revendo suas realidades. Algo que, embora tenha se iniciado em 1990, continua em curso. Destacam-se como suporte ao paradigma da inclusão escolar os seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Leis de Diretrizes e Base para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto Nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012); Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015); dentre outros. Portanto, registra-se um movimento contínuo e gradativo em direção à garantia da educação inclusiva em nosso país.

A perspectiva inclusiva pauta-se, portanto, no desenvolvimento de uma sociedade democrática com igualdade de direitos e de oportunidades, sendo necessária a reflexão permanente sobre essa temática e a ampliação constante de suas práticas. Neste contexto, os espaços escolares são orgânicos e precisam definir os seus princípios e ações para nortear o percurso de suas metas, desenvolvendo assim o seu projeto pedagógico. O currículo, por exemplo, necessita estar em constante mudança para atender às necessidades de uma educação inclusiva e equitativa.

Este artigo parte do paradigma da educação inclusiva e apresenta uma revisão documental que visa promover a compreensão dos novos desafios que a educação especial na perspectiva inclusiva impôs às redes de ensino e aos espaços escolares. Para além do recorte temático deste artigo, importa salientar que as instituições pioneiras no campo da educação especial, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Associações Pestalozzi, as quais historicamente trabalham nas esferas da Educação, Saúde e Assistência Social, também vivenciam novos desafios neste cenário de mudança no campo da educação especial.

Iniciamos com uma reflexão sobre o paradigma da educação inclusiva, apresentando *O conceito de educação inclusiva para o século 21*. Na sequência, considerando o impacto internacional deste novo paradigma educacional, destacamos *Um panorama das políticas*

internacionais para a educação inclusiva. Por fim, observamos O marco regulatório voltado à inclusão escolar no Brasil.

O conceito de educação inclusiva para o século 21

A educação inclusiva é complexa, mesmo para os professores especializados, pois é difícil não sucumbir aos padrões que imperaram por séculos na sociedade, os quais margeiam e excluem tudo aquilo considerado diferente. Deste modo, Mantoan propõe-nos refletir sobre o nosso papel como educadores. Será que ainda seguimos antigos preceitos ou tentamos a todo o momento refletir e colocar em prática ações que atendam às novas necessidades da educação? Para a autora: “[...] os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação” (2017, p. 23).

O termo educação inclusiva reverbera muitas discussões porque contradiz velhos paradigmas da escola como um espaço formal, racional, dividido em modalidades de ensino, grades curriculares, formas e métodos de transmitir conhecimentos organizados, como se no cotidiano não houvesse diversidade de pensamento, de experiências e vivências. Sabemos que os espaços escolares não são estáticos, neles há um grande caldeirão de ideias, movimentos e ações. Mas, mesmo percebendo esse caldeirão, comumente, as escolas efetuam seus planejamentos e seus currículos sem conseguir mitigar os efeitos nocivos perpetuados por políticas e ideologias que ainda promovem as ações excludentes nos espaços escolares. Isto tem contrariado a educação crítica e emancipatória que respeita a diversidade promovendo a inclusão (VALLE, 2022).

A luta por romper com esta estrutura organizacional tradicional traz à tona as novas conexões entre os diversos saberes que se estabelecem por meio de compreensões acerca das pessoas e do mundo, observando as especificidades de cada sujeito. Dentre os diferentes saberes, podemos destacar a concepção do modelo social de deficiência, a transformação da escola no sentido da garantia da educação inclusiva e equitativa e a transversalidade da educação especial nos sistemas de ensino por meio do oferecimento do atendimento educacional especializado (AEE). Cabe, portanto, o desafio constante de repensar ações que contribuam com a aproximação dos sujeitos, sem classificá-los, para que estas aproximações

subsidiem novas projeções e ações – estabelecendo um ciclo transformador (VALLE, 2022).

Neste contexto, “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos, pelos quais, forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2013, p. 12). Não há mais como manter-se estática diante da prerrogativa de que todos aprendem de modo e formas variadas. Consubstanciando com a afirmação de Mantoan (2013), Valle (2022) ressalta que a escola necessita rever sua proposta pedagógica, pois a perspectiva inclusiva da educação especial perpassa por todos os níveis de modalidades de ensino. Seu processo formativo é transversal e deve ser complementado ou suplementado de forma articulada com o planejamento da escola, exposto em seus documentos e diretrizes.

Em entrevista cedida à Revista Educação, Arte e Inclusão, Mantoan afirma que a inclusão deve ocorrer de modo gradativo, para que as transformações nos espaços escolares se consolidem e perpetuem. Ela entende que a inclusão exige um olhar atento à realidade, que desconsidera ideias preconcebidas que rotulam os sujeitos com padrões de identidade fixada, “[...] aqueles que são bons alunos; aqueles que não são; aqueles que estão preparados e aqueles que não estão; [...], aquele que tem menos possibilidade de cursar uma matéria do que outro; aqueles que têm uma deficiência” (MANTOAN, 2017, p. 242).

Incluir é despir-se destes rótulos e entender que a escola precisa modificar-se para atender aos sujeitos deste tempo. Todavia, a educação inclusiva provoca tensões na sociedade e nos espaços escolares, pois há contradições entre princípios éticos estabelecidos por este novo paradigma e a operacionalização da prática de ensino inclusiva. Há, ainda, diferentes entendimentos do que seja a inclusão escolas. Alguns a entendem como inserção no ambiente escolar (matrícula garantida no sistema) que pode levar à segregação em sala de aula. Outros a entendem como um processo complexo que exige contínuo comprometimento com a equidade no ensino e aprendizagem. Isto tem levado a alguns questionamentos. A inclusão pode ser boa e ruim ao mesmo tempo? Ou estas tensões são próprias de um processo educativo complexo que procura respeitar as diferenças?

É notório que Mantoan se refere aos direitos educacionais de todos os sujeitos e não somente aos elegíveis à educação especial, pois cada ser humano é único em seu percurso de aprendizagem, em sua construção identitária.

A inclusão é a diferença e não a pessoa diferente, pois todos nós somos diferentes, desta maneira, estudar a diferença é um ponto crucial. A diferença é um conceito muito importante e que traz o cerne da compreensão da inclusão, pois quando compreendemos que todos nós somos diferentes e que estamos constantemente nos diferenciando percebemos que não faz sentido excluir alguém, pois somos todos diferentes [...] Desta forma, excluir uma pessoa, por exemplo, por causa da cor, da deficiência ou qualquer outra forma de exclusão, além de ser um ato discriminatório, estamos negligenciando o indivíduo como pessoa (MANTOAN, 2017, p. 243).

Ao formular este conceito para a inclusão, a autora amplia as discussões para além dos pressupostos da educação especial, pois nesta vertente qualquer sujeito (em algum momento) pode ou não precisar de elementos equitativos para alcançar êxito no processo de aprendizagem. Além disso, ela desconstrói o velho paradigma dos ditos normais e anormais, pois ao constatar que todos são diferentes, preceitua a inexistência destas compreensões antagônicas. Isso não descaracteriza o fato de que algumas pessoas necessitam de mais auxílio do que outras para atingir objetivos comuns em determinadas situações. O que nos remete ao histórico da educação especial em nosso país.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p. 6)

Seguindo a concepção proposta por Omote, destacamos a definição de inclusão como:

[...] um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente, das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos, somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais (2003, p. 154).

Na perspectiva inclusiva, as escolas não podem, portanto, limitar-se a auxiliar os sujeitos elegíveis à educação especial. Ela “não se limita a ajudar somente os alunos que

apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2011, p. 62). Isto é fundamental em um país como o Brasil, que possui desigualdades latentes em relação aos aspectos socioeconômicos, de etnia, de gênero etc. A escola, portanto, deve:

[...] atingir a todos os alunos, não apenas os que apresentam alguma dificuldade maior de aprender ou deficiência específica. Porque em cada sala de aula sempre existem alunos que rejeitam propostas de trabalho escolar descontextualizadas. Sem sentido e atrativos intelectuais, sempre existem aqueles que protestam, a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e interesses pessoais (MANTOAN, 2011, p. 64).

Os espaços escolares, reproduzem as concepções, as ações cotidianas, já que somos essencialmente sociais e agrupamo-nos, de acordo com perspectivas, crenças e valores que nos agradam ou que nos identificam. Contudo, podemos excluir ou ser excluído pelo princípio da identidade sempre que a diversidade é configurada como um problema, uma falha. Daí a importância de discutir as perspectivas inclusivas em âmbito cultural e social, para romper com a estrutura dicotomizada entre identidade e diversidade. Devemos caminhar para acolher as diferenças, para que cada sujeito (único e singular) possa sentir-se pertencente ao espaço e tempo no qual está inserido (MATOS, 2003).

A função social da escola está justamente em estabelecer relações entre a percepção de identidade e de pertencimento, sem, contudo, descaracterizar os sujeitos para que possam inter-relacionar-se neste espaço. Para isso, há que se repensar os processos institucionalizados para que consigam articular a perspectiva inclusiva com o currículo da escola em todos os seus espaços (MATOS, 2003).

A percepção de identidade e de pertencimento exigem um movimento contrário a lógica da igualdade, já que é preciso romper com a ilusão da homogeneidade que promoveu por décadas (e ainda promove) a fragmentação do ensino em regular ou especial. A inclusão escolar fundamenta-se na educação plural – ou seja, o estudante da escola inclusiva não tem mais identidade fixada em modelos, ideias, rompendo com os estereótipos. Esta ruptura, provavelmente, causará crise de identidade nos professores e na própria instituição que terá que lidar com a ressignificação da identidade do estudante. Mas ela não só terá que lidar com a sua ressignificação, pois este processo favorece o direito à diferença e “[...] desconstrói, portanto, o

sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2013, p. 21).

A resistência à perspectiva inclusiva advém, em parte, da antiga separação entre a educação especial e a educação regular, retirando da última a responsabilidade de adaptar-se para atender aos sujeitos. No entanto, “[...] a escola de hoje, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de educar, incluindo todos, respeitando a diferença e promovendo o conhecimento para a vida – e não para fragmentos dela” (MANTOAN, 2013, p. 9).

Entendemos que a participação de todos é importante para a ruptura com o modelo excludente de educação e transformação cultural das escolas no sentido de uma comunidade democrática e inclusiva. O diálogo aberto deve estender-se aos estudantes, suas famílias, especialistas, comunidade escolar, órgãos públicos para a realização das ações inclusivas. Tal perspectiva vem ao encontro dos aspectos dialógicos postulados por Paulo Freire.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1987, p.42).

O diálogo, portanto, é uma premissa válida para romper com as ideias excludentes. Transpondo as falas de Freire para um diálogo na/com a sociedade, a transformação cultural é possível quando todos são “chamados a conhecer”, o diálogo incide em posturas mais reflexivas, mais críticas – posturas que fomentam a transformação do senso comum para saberes mais aprofundados (FREIRE, 1987, p. 40).

Este diálogo pressupõe dar visibilidade a todas às vozes, lembrando que os sujeitos são em essencialidade construções sócio históricas, imersos em cultura que temporal, situada em um dado contexto, pode alterar-se. O diálogo que Freire preceitua é pautado na premissa de que o sujeito é um “[...] ser de relações e não só de contatos, não apenas estar no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1987, p. 47). Assim sendo, só possível refletir sobre as rupturas estruturantes quando se percebe a realidade. A consciência crítica, nesse sentido, torna-se condição de possibilidade à existência dos sujeitos que se encontram “[...] submersos em

condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (FREIRE, 1987, p. 38).

A mudança de paradigma para a educação inclusiva é influenciada pelos movimentos internacionais, nas décadas de 1990 e 2000, que preveem, em suas metas e objetivos, a educação para todos. A Organização das Nações Unidas (ONU), desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), engaja-se em proposições inclusivas, incentivando seus signatários a minorar as desigualdades de ordens variadas. Isto tem provocado mudanças nas propostas de educação especial em todo o mundo.

Para consecução desse direito inalienável, a Educação Especial na perspectiva inclusiva é modalidade de ensino transversal e essencial ao ensino, que apoia, planeja e desenvolve ações em conjunto com a equipe escolar com vistas a minimizar as barreiras que se configuram em obstáculo à participação social e à aprendizagem do (a) estudante (ONU, 2006).

A influência das políticas internacionais de educação inclusiva está explícita na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e nas leis mais importantes que direcionam as políticas públicas em voga no Brasil. Dentre os documentos internacionais que influenciaram a proposta de inclusão escolar no Brasil, podemos citar a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e a *Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006). Estes documentos provocaram a inserção dos estudantes elegíveis à educação especial nas escolares regulares, fortalecendo o debate acerca das práticas educativas e estratégias para que a inclusão escolar ocorra de fato, conforme veremos adiante.

Um panorama das políticas internacionais para a educação inclusiva

As discussões sobre a escola inclusiva advêm de um contexto histórico no qual se resgata os espaços escolares como locais para o exercício da cidadania e da garantia de direitos. Coloca-se em voga a prerrogativa de uma sociedade mais justa, com igualdade de direitos e oportunidades, a qual tem compromisso com o combate a toda forma de discriminação. Segundo Sousa e Mendes, no Brasil, ser signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) foi de suma importância para o fomento de políticas públicas voltadas às ações inclusivas na educação básica (SOUZA; MENDES, 2017).

Os países signatários das conferências e tratados internacionais são obrigados a se posicionarem em favor dos direcionamentos definidos pelos organismos multilaterais. Deste modo, o Brasil em seu aporte legislativo comprometeu-se a universalizar o acesso à educação de forma equitativa, priorizando os sujeitos que estão em situação de vulnerabilidade, alinhando suas escolas na base da perspectiva inclusiva (SOUZA; MENDES, 2017).

Considerando a realidade da década de 1990, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos se comprometeram com metas e objetivos da efetivação da universalização da educação básica. Dentre as metas, destacam-se os seguintes artigos desta declaração.

art. 1º “[...] a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos; [...]”;

art. 3º “[...] é preciso dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, tomando medidas que garantam sua igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo”.

art. 8 destaca ainda: “[...] a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990).

Quatro anos depois, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reitera os pressupostos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Com a participação de noventa e dois países e vinte e cinco órgãos internacionais, ela promulga os princípios que devem reger as práticas educativas voltadas ao público elegível à educação especial. De acordo com a Declaração de Salamanca, “[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, *online*).

A Declaração de Salamanca é reconhecida por muitos estudiosos como o marco histórico e político para a ressignificação da educação especial e o rompimento com as escolas segregadoras. O documento defende a educação como direito fundamental de todas as pessoas.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

A Declaração pontua a necessidade de fomentar uma escola acolhedora, para que todos possam nela aprender e desenvolver-se para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1988). A declaração de Salamanca defende o seguinte princípio:

Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser definidos [...] no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; Escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades mais acolhedoras [...] (UNESCO, 1994, p. 20).

Em relação à educação inclusiva a Declaração de Salamanca enfatiza o direito a aprender juntos na mesma escola.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades [...]. (UNESCO, 1994, p. 21).

Nota-se que este documento, como marco político, abriu caminho para novas discussões e ações que culminaram em leis e documentos oficiais no Brasil.

Em 1999, realizou-se a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (terminologia adotada à época). Também conhecida como Convenção de Guatemala, ela reafirma os direitos

humanos e as liberdades para as pessoas com deficiência, ressaltando a importância do Desenho Universal para a mobilidade e autonomia de todos os sujeitos.

Estabelece-se na convenção objetivos para eliminar todas as formas de discriminação e procedimentos para favorecer a plena integração de todos na sociedade, pois “[...] seus signatários assumiram o compromisso de fortalecer o entendimento da pessoa como um todo, e não apenas pelos parâmetros de sua deficiência” (BRASIL, 2001).

Importa, ainda, destacar que a Convenção de Guatemala, em 1999, propõe solucionar problemas oriundos de possíveis controvérsias nas leis e define o termo discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, *on-line*).

Ainda nesta Convenção há o esclarecimento daquilo que não é discriminação, eliminando qualquer interpretação equivocada sobre os suportes necessários, como a tecnologia assistiva.

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência” (BRASIL, 2001, *on-line*).

O texto da Convenção da Guatemala foi aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001. Nos anos subsequentes, destacamos ainda, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006).

Nesta convenção, altera-se a terminologia adotada, que passou a ser pessoa com deficiência. O princípio geral da convenção está escrito no artigo 3º, sendo “o respeito pela dignidade, autonomia e independência individual; a não discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão; o respeito pela diferença e a igualdade de oportunidades; a acessibilidade” (ONU, 2006).

Para Santos, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência “[...] sistematiza estudos e debates mundiais realizados [...], criando uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social” (2016, p. 64), não só no Brasil, mas também nos demais países signatários da ONU. O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência subsidia a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Ainda no cenário internacional, destaca-se a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, com seus 17 objetivos de desenvolvimento sustentável delineados em 169 metas. Ela foi composta em 2015 e, novamente, o Brasil enquanto país signatário, comprometeu-se a cumprir com suas metas e objetivos. De espectro amplo, margeia todas as áreas sociais, com temas relativos à desigualdade social e sustentabilidade.

A Agenda 2030 é uma proposta para pensar alternativas ao modelo excludente em vigor, promotora da justiça social, trazendo aspectos importantes quanto a seus objetivos, seus interesses e afinidades políticas, bem como das faces indissociáveis do desenvolvimento sustentável no aspecto econômico, social e ambiental, e seus critérios de transversalidade (integração, visão transversal de políticas públicas e a capacidade de planejamento intersetorial) e transdisciplinariedade (na garantia de uma igualdade substancial de oportunidades), que, de forma cooperativa e colaborativa, auxiliam na busca de um conjunto comum de desenvolvimento (ZEIFERT et al., 2020, p. 3).

A Agenda 2030, traz em seu bojo, a necessidade dos governos reiterarem seus compromissos com a justiça social, para prover ações que favoreçam a emancipação financeira, sustentável e a educação inclusiva. O objetivo 4 reafirma o compromisso que todos devem ter com a qualidade da educação.

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

[...]

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

[...]

4.7 Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos (UNESCO, 2016).

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2016) traz a prerrogativa de “não deixar ninguém para trás”, com objetivos que somam 169 metas, dentre as quais as se dedicam à educação. Para Zeifert et al. (2020), a Agenda 2030 enfatiza a igualdade de oportunidades, por relacionar seus 17 objetivos ao ideário da justiça social, na tentativa de superar as barreiras e as desigualdades latentes em países em desenvolvimento. Conforme o documento,

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2016, p. 12)

O percurso descrito até aqui, mostra-nos a importância das políticas públicas para a concretização das ações inclusivas, a abrangência das convenções e declarações de cooperação internacional, demonstram os avanços e as novas problemáticas que foram surgindo ao longo do percurso histórico. Portanto, este é um caminho que, apesar do percorrido até aqui, ainda está longe do fim. A influência do movimento internacional pela educação inclusiva possibilitou ao nosso país formular leis, decretos e outros documentos oficiais que fundamentam e orientam a educação especial na perspectiva inclusiva, conforme veremos adiante.

O marco regulatório voltado à inclusão escolar no Brasil

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no artigo 6, preconiza a educação como um direito social e, no artigo 205, estabelece que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206, a Constituição afirma como um dos princípios para o ensino “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e acrescenta no artigo 208, inciso V, que o dever do Estado com a educação “[...] será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, *online*).

Ao garantir acesso e permanência na escola, segundo Mantoan (2013), a Constituição de 1988 não utiliza adjetivos, sendo, portanto, clara e objetiva. De acordo com seus princípios, nenhuma escola tem o poder de excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. A partir disso, outras leis e decretos são sancionados a fim de nortear os fundamentos da educação inclusiva como balizadores da educação básica no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N. 9.394/96, ao nortear a educação básica, em relação à educação especial, no artigo 58, afirma que esta modalidade será “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Além disso, no inciso 1º, ressalta que haverá, “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Neste caso, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, considera pessoa com deficiência “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015).

O artigo 59 garante, aos estudantes elegíveis à educação especial, a flexibilização nos currículos, métodos para a aprendizagem e o uso da Tecnologia Assistiva quando necessário. Salientamos que, embora a LDB, no artigo 59, ressalte a necessidade de se ajustar os

materiais, metodologias e espaços para os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, cremos que estes ajustes devem ser feitos sempre que necessário para todos os estudantes e, não somente, para este público. Concordamos com a professora Mantoan (2017) quando ela afirma que é necessário ofertar condições de aprendizagem a todos, considerando o respeito às diferenças na escola.

Na discussão sobre o novo paradigma para a educação especial, Mantoan (2001) chama a atenção para o termo “preferencialmente”, discorrendo que este refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nele se oferta o serviço complementar ou suplementar nas salas de recursos multifuncionais, assegurando professores especializados para apoio ao público elegível a educação especial. Para a autora, o AEE nos remete a todo instrumento necessário para eliminar as barreiras que as pessoas têm para relacionar-se com o ambiente externo, por exemplo: o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, de recursos de informática e outras linguagens que precisam ser disponibilizadas nas escolas regulares.

A diferenciação ou preferência para promover a inclusão escolar é definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual também assegura a todos os sujeitos (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) acesso ao ensino regular. O documento garante a transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, com a oferta do AEE. Prevê, ainda, a formação de professores; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está calcada nos conceitos de direitos humanos, ao reconhecer “[...] que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las [...]” (BRASIL, 2008, p. 1). O documento, fundamenta-se na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual estabelece que os entes federativos assegurem a educação inclusiva em todas as modalidades e níveis de ensino, garantindo “[...] ambientes que

maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena” (ONU, 2006, p. 12).

Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece a ampliação do acesso, participação e qualidade de ensino, definindo a transversalidade da educação especial. A referida política (2008) estabelece e define os serviços do AEE.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, regulamentadas pelo do Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008, o AEE atende as necessidades da modalidade de ensino, disponibilizando aos sujeitos os recursos e serviços, orientando os educadores, família e escola quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem do ensino regular. Portanto, o AEE deve ser realizado mediante:

[...] a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Percebemos que o AEE articula as Tecnologias Assistivas ao currículo e metodologias dos professores regulares, mediante a parceria com os professores da educação especial para que o estudante tenha aporte completo em seu desenvolvimento. Ou seja, a educação inclusiva demanda parceria entre os envolvidos neste processo: escola, professores, família e Estado. Tal perspectiva vai ao encontro do pensamento de Heredero,

[...] não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além da formação continuada e capacitação de professores das classes regulares para atender as demandas que aparecerem em suas salas de aula. A instituição escolar do ensino regular no Brasil sente-se despreparada para atuar com crianças com necessidades especiais, e o sistema segregador utilizado durante muito tempo na Educação Especial dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão (2020, p. 14).

A responsabilidade não cabe exclusivamente ao professor regular da turma, nem somente ao professor da educação especial, reiteramos que a educação inclusiva exige movimentos realizados em conjunto. Neste cenário, destaca-se ainda a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que dispõe sobre algumas medidas sobre como deve ser o ensino em salas inclusivas. O artigo 24 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reafirma o direito das pessoas à educação, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, objetivando:

a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Na sequência, à luz destes objetivos, a Lei explana nos artigos 27 ao 30 o direito à educação que todos sem distinção têm. O artigo 28 responsabiliza o poder público a “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” as políticas públicas voltadas à educação inclusiva, com vista à promoção de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Ainda no artigo 28, a lei discorre sobre direitos já fundamentados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), ampliando e reafirmando tais direitos com algumas medidas.

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

[...] XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; [...]
(BRASIL, 2015, *on-line*).

Notoriamente, no arcabouço legislativo aqui apresentado, compreende-se que os espaços escolares devem prover ações de valorização ao estudante e suas singularidades, ofertando-lhe oportunidades para desenvolver de forma autônoma (sempre que possível) habilidades e potencialidades inerentes a condição humana.

Considerações finais

O paradigma da inclusão tem afetado o modelo de educação especial oferecido em todo o mundo, sendo que, atualmente, predomina a proposta da educação especial como uma modalidade transversal em todo sistema de ensino, garantido sua perspectiva inclusiva. Considerando este cenário, nossos estudos sobre o marco regulatório da inclusão escolar no Brasil apontaram, primeiro para a grande influência dos organismos multilaterais na construção do arcabouço das políticas educacionais brasileiras.

No caso brasileiro, o primeiro movimento político importante foi pela universalização do acesso à educação escolar a partir da garantia da igualdade de acesso e permanência na escola pela Constituição Federal de 1988. Como consequência deste dispositivo constitucional, foi necessário rever o modelo de educação oferecido para as pessoas com deficiência.

Neste cenário, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 ressignifica, objetivamente, a proposta de educação especial no país ao propor que a educação especial seja entendida como uma modalidade transversal em todo o sistema educacional. Isto se dará pelo oferecimento do atendimento educacional especializado nas

escolas regulares, de maneira complementar e suplementar. Ou seja, a educação especial perde seu caráter substitutivo no Brasil. Não há mais espaço para escolas especiais segregadoras neste país.

Consideramos que o reconhecimento deste contínuo e gradativo movimento de construção da escola inclusiva no Brasil ganha relevância, considerando-se que os direitos conquistados não têm caráter permanente. Os direitos conquistados são resultados de lutas sociais e históricas realizadas por diferentes grupos de sujeitos. Nos termos de Bobbio, eles são “caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (1992, p.09). Portanto, as conquistas no campo da educação inclusiva não definitivas.

Como são possíveis os retrocessos, importa estarmos atentos aos movimentos sociais e às questões que colocam em xeque os direitos conquistados no campo da educação inclusiva. O entendimento da educação como um direito humano fundamental (COSTA-RENDERS, 2018) deve preconizar todas as políticas de inclusão escolar, sem desconsiderar a complexidade deste processo em suas diferentes frentes, sejam sociais ou educacionais. Sigamos, portanto, alertas sobre os valores da educação inclusiva para este país.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos** (1992). Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2001b. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/592634/publicacao/15711693>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, nº 131, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm . Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da

Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, 2014. Disponível em:
<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2006. Disponível em:
<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos De Pesquisa**, v. 25, n.3, 47-66, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEREDERO, Eledero Sebastián. *Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem*

(DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo. v. 26, n. 4, p.10-30, out./nov., 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 59-67.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: educação especial e inclusão escolar. **Educação, artes e inclusão**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 240-247, maio/ago., 2017.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Manaus: Edua. 2003.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p.153-169.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Do direito à educação. In.: SETUBAL, Joyce Marquezim; FAYAN, Regiane Alves Costa (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, abr./jun., 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 12 fev. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 23 dez. 2023.

VALLE, Paulo Roberto Dalla. Inclusão, currículo e planejamento: intersecções com a educação inclusiva. **Revista Diversidade e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 377-397, 2022.

ZEIFERT, Anna Paula Bagetti; CENCI, Daniel Rubens; MANCHINI, Alex. A justiça social e a agenda 2030: políticas de desenvolvimento para a construção de sociedades justas e inclusivas. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-23, 2020.

Submissão em: 19/09/2023

Aceito em: 12/01/2024

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

ENTREVISTA COM DANILO GANDIN: conversas com um velho educador

Paulo Santos Lima Júnior¹
Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer²
Danilo Gandin³

Danilo Gandin é graduado em Filosofia (Universidade do Vale do Rio do Sinos, 1963), em Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1964), especialista em Planejamento da Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1970) e mestre em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1980). Com mais de 60 anos dedicados à educação pública e 14 livros publicados, o professor Gandin é referência em planejamento participativo. Seus textos trazem a incessante busca por uma escola melhor, mais interessante e que principalmente faça sentido aos estudantes.

Apresentamos nesta entrevista uma conversa com este *velho* educador – e aqui cabe afastar tudo que possa soar pejorativo a este termo. Segundo uma máxima que o próprio professor Gandin costuma reproduzir, *o diabo é sábio não por ser o diabo, mas por ser velho*. E este velho educador honra seu título de forma exemplar: jesuíta de formação, professor, pai, avô, pesquisador e, acima de tudo, um apaixonado pela vida e pelos fazeres na educação.

1. Professor Danilo Gandin, o senhor concluiu seu mestrado há mais de 30 anos. À época, investigou com professores e supervisores a resistência às mudanças educacionais. Para tanto, conduziu uma pesquisa feita através de questionário impresso. Os dados desta pesquisa foram posteriormente tabulados com a ajuda de cartões perfurados, processados num computador de grandes dimensões. Como seria essa investigação hoje em 2022?

Eu me considero mesmo um velho educador. Já entrei nos 86 anos. E ter 86 anos, para mim, é uma coisa extraordinária! Quando era mais jovem, eu via os idosos morrerem com 50,

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Linha de pesquisa: Políticas educacionais e currículo. E-mail de contato: paulo.lima@gmail.com

² Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande. Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, na linha de pesquisa Políticas educacionais e currículo. E-mail: felipao.rg@hotmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Planejamento da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail de contato: danilo.gandin@gmail.com

60 anos. Nessa idade quase todos já estavam mortos. Então eu, aos 86 anos, me entusiasmo! E ainda sou capaz de trabalhar. Eu fiz essa pesquisa na década de 70. Eu terminei o meu mestrado exatamente em 1980.

Aquele era um trabalho que precisava escapar das dificuldades da época, nós estávamos em plena ditadura, em um momento forte da ditadura, ainda na década de 70. Eu não podia sair por aí debatendo o tema educação e mudança como eu queria. Nisso, tem uma coisa que até hoje me assusta. Estamos em 2022 e a escola continua cada vez mais parecida com a escola que se constituiu no século XVIII para o ajudar os ricos que iam para a França estudar. Depois começaram, já no século XIX, a fazer cursos aqui no Brasil, para ajudá-los (os ricos) a escolher, no que depois se configurou o que chamamos de vestibular, a universidade que eles gostariam e que poderiam ter sucesso frequentando. Então se cria, desde aquele tempo, um número de disciplinas divididas em humanas, da natureza, das linguagens. Tudo isso para direcionar esses alunos que queriam entrar numa universidade e também selecioná-los, porque nunca houve nesse país vaga para todos os alunos. Esta é uma questão que nós deveríamos debater, que devemos acabar com o vestibular. Ele organiza a escola de uma maneira em que os alunos já vão se preparando para o mesmo. E os pais querem isso, e parece que a sociedade quer isso. Mas isso não é educativo. Você tem uma conotação que faz com que as escolas caminhem na direção de preparar para um vestibular que não tem muito sentido, mas que de certa forma ajuda um pouco a dirigir o aluno para aquilo que ele gosta ou para aquilo que ele supõe que vai ganhar dinheiro. Então eu tinha dificuldade em discutir o tema que me surgiu na cabeça, naquela época: por que as escolas não mudam?

O mundo muda bem rapidamente e cada vez é mais rápida esta mudança. As mudanças das tecnologias, a mudança da economia, a mudança das cidades. Tudo no mundo vai variando, num ritmo de progresso. Mas a escola não, a escola não muda! Se você tivesse entrado numa escola, como a que eu estava em 1946, e olhasse depois a escola de hoje, perceberia que são iguaizinhas! Mas se você for para outro campo da atividade humana, por exemplo, para a medicina, você verá que a medicina de hoje não tem quase nada a ver com a medicina daquele tempo. Então, eu me entusiasmei em fazer uma pesquisa.

Quando eu finalmente apresentei meu trabalho, a primeira coisa que eu disse foi que eu me propus a analisar o mar, os oceanos e só pesquisei sobre um pouquinho da espuma que

chega na praia. Porque, na época, eu estava numa situação em que eu não queria ser preso. Fui chamado de comunista e disseram que os meus questionários eram originários do comunismo. Eu nunca fui comunista. Não sou contra Marx, que só ajudou a entendermos o mundo, mas o comunismo real nunca me atraiu, é uma coisa difícil, apesar de muitos comunismos terem aparecido na história, como os primeiros cristãos, como alguns movimentos de hoje. Eu vi isso no Chile, em Israel, em que se fazem comunidades verdadeiramente socialistas.

Eu fiquei muito feliz porque a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pôs à minha disposição um computador que ocupava quase uma casa pequena. Ele processava os dados através de Informações que vinham em cartões perfurados. Eu criei os questionários com as questões para levantar as opiniões de professores, supervisores e diretores. Os questionários eram diferentes, mas todos eles convergiam para levantar opiniões. Eu paguei a um aluno da escola técnica de comércio (onde eu trabalhava à época) para perfurar os cartões, conforme as respostas dos questionários. Foram 420 questionários. Era um volume de trabalho muito grande. Separei as escolas por sorteio, para realizar este diagnóstico.

Na época eu fiquei muito feliz de ter essa possibilidade de juntar os dados que eu recolhi. A professora Carmem Baía, minha orientadora na UFRGS, foi fundamental nesta questão, me orientando a transformar nossas conversas nas perguntas que eu queria fazer. Os cartões perfurados do computador eram um método bastante bom de reunir e avaliar de forma estatística estes dados produzidos. Para mim, como aluno, nada foi cobrado da universidade. Imagino que hoje as possibilidades tecnológicas são muito maiores. A liberdade que temos hoje é muito maior. Então, poderíamos questionar a escola em coisas muito mais profundas, para podermos saber por que ela é sempre igual.

Sempre conto aquela piada em que o padre Anchieta ressuscitou e quis ver São Paulo, a cidade que ele tinha fundado. Ele queria ver tudo e quando o levaram pela manhã ao Vale do Anhangabaú e depois à Avenida Paulista ele disse, “isso não é São Paulo, vocês estão me enganando”. Até que o levaram e entraram em uma escola que não era mais a escolinha dele, mas era uma escola bonita, cheia de coisa linda. E ele disse “ah, agora sim é São Paulo!”, pois estava muito semelhante à escola, ao jeito que se dava aula no tempo dele. Por que isso acontece? É um tema muito interessante de se mexer.

Paulo Freire também escreveu sobre uma escola em mudança, na perspectiva de uma

mudança profunda, transformando as pessoas. O próprio andar de uma sociedade é em si mesmo um processo educativo.

2. Em relação ao que o senhor mencionou agora, será que quando falamos “a escola não quer mudar”, estamos personificando um prédio frio, de 4 paredes, chão e um telhado? Será que não são as pessoas que não querem mudar? Sempre se diz que a “educação pode mudar o mundo”, porém as pessoas não precisariam mudar se educando para aí mudar o mundo?

Com certeza! A educação, sobretudo a educação escolar, não tem nenhum poder de transformar o mundo. Mas se ela se aliar aos governos, caminhando numa mesma direção, talvez. Eu gostaria de ressuscitar daqui a 30 anos para ver o que os livros de história trarão sobre essa barafunda toda que hoje é o Brasil. A escola é um organismo, uma instituição necessariamente conservadora, pois sua função é integrar essa gente que vem, nossos meninos, nossas meninas, a esse mundo. Sozinhos, eles não podem se organizar, não têm um manual de instruções para tanto. E nós? Muitas vezes não sabemos como ajudar essas crianças a serem autônomas, solidárias, participativas, justas e que cresçam de verdade. Quem somos? Os que deveriam ajudar-lhes a educar-se. Atenção ao que eu disse: não disse nós que devemos educá-los! Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Todo mundo se educa entre si, mediado pelo relacionamento e pela natureza (ou seja, pelo mundo). São palavras tão básicas, porém muito fortes.

3. Vamos voltar ao passado, no seu tempo de escola: não tem como comparar uma oficina de carros na Nova Trento (sua cidade natal) de 1942, há 80 anos, com uma mecânica de hoje, onde ligam um computador no carro e têm todo o diagnóstico. Ou então comparar a Santa Casa de Nova Trento com um moderno hospital de hoje. Mas se colocássemos o pequeno Danilo numa máquina do tempo e o trouxéssemos de sua sala de aula em 1942 para uma sala de aula hoje, talvez ele nem chorasse de medo porque ficaria muito à vontade, reconhecendo tudo à sua volta. Já colocamos 4 ou 5 robôs em Marte e a escola continua, de maneira geral, muito similar àquela que existia em

1942. Então, por que será que é difícil, professor, incorporar essas tecnologias, estas novidades? É um temor da escola de não ser aceita pela sociedade onde ela se insere?

Certamente é a sociedade que tem que mudar em primeiro lugar. Tem que ter razão de ser. Uma direção para caminhar. Você usou uma palavra que eu gostei muito: a escola *reproduz*. Como é que a escola reproduz? O mais importante para uma sociedade é um sonho de futuro, um sonho de grandeza, um sonho de autonomia, um sonho de solidariedade. O sonho antiguerria, muito progresso. Longe de hoje, não é?

Os indígenas tiveram boas escolas sem ter escolas porque eles construíram a transmissão. E transmitindo, reproduziram sua própria sociedade. Porque o menino, a menina indígena saíam de casa com os pais e aí se construía uma cultura que já existia. Se transmitia essa cultura e sobre essa cultura se trabalhava para melhorá-la cada vez mais, engrandecê-la e assim por diante. Hoje não se pode mais fazer isso. Talvez na agricultura familiar, em lugares bem desertos, com pouca população, ainda se consiga que o pai leve o filho para a roça e vá, junto com ele, se construindo e aí tem uma hierarquia de valores.

Então, a escola é que tem que fazer esse papel. Mas hoje nós estamos numa situação muito controversa, tanto no mundo quanto no Brasil, especialmente, em que a sociedade se perde. Então, o próprio professor anda perdido. Ele se agarra ao conteúdo. Em ensinar o Descobrimento do Brasil. Porquê? Por que saber que os portugueses chegaram no dia 21 de abril e a primeira missa foi rezada em 1º de maio? Que serventia tem isso na sua vida? Então, o pai paga a escola privada e paga professor extra, para o filho passar no vestibular. A educação é importantíssima, não? Não. O pai pensa no dinheiro que o filho vai ganhar, se passar num curso que forma profissionais que cobram caro. Dinheiro. Sonho com o dia em que os 3 níveis de ensino - Educação Infantil ou, como eu gosto de chamar, Jardim de Infância, Ensino Fundamental e Ensino Médio - não funcionem mais por disciplinas e sim por temas. Não vamos mais decorar datas e sim estudar os temas importantes que o Brasil traçou ao longo de sua história. Trabalhar por projetos, cada projeto com um tema. E não um conteúdo preestabelecido, seco. Que, nos dias de hoje, de nada adianta - só para passar no vestibular.

4. Por falar em vestibular, BNCC e habilidades: Rubem Alves disse que o papel do professor não é educar e sim, provocar. Que o professor é aquele que diz aos alunos: “eis o mundo! Vão! Explorem!”. O professor consegue hoje ser motivado, provocativo, quando está sentado atrás de uma pilha de provas para corrigir, mesmo tendo ferramentas tecnológicas para diminuir este trabalho burocrático? Como ser um professor provocativo nos dias de hoje, quando os alunos estão tão distantes – tecnológica e emocionalmente?

A tarefa do professor não é dar limites, é dar horizontes. Nossa sociedade já nos impõe muitos limites. Nossos pais nos impõem muitos limites. Aí vem a escola e os professores também impondo limites? Não! Temos que abandonar essas quinquilharias ensinadas na escola. Vai chegar um momento em que não vai caber mais! Aí os currículos tentam fazer aquelas coisas como Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Não é uma saída. Não podemos trabalhar por “coisinhas”, temos que trabalhar temas grandes, diários, com sentido. Vamos ao supermercado ver como funciona. A matemática do troco, a ciência nos refrigeradores, a biologia nos alimentos. O que nós precisamos é, através do estudo dos temas, criar nosso próprio pensamento para crescer. Criar nossa própria autonomia. Criar a nossa solidariedade. Quer dizer, antes de pensar em escola, temos que pensar em gente, numa sociedade e o que essa sociedade está precisando.

E, talvez colocar nos fundamentos dessa escola algumas coisas: a matemática básica, a linguagem e comunicação básicas e a ciência, por exemplo, que eu acho fundamental desde os pequenos. A metodologia científica, a resolução de problemas, eu vou testar hipóteses, eu vou descartar o que é falso. Identificar uma fake news é seguir os passos de uma metodologia. Isso você leva para a vida! Quando você for dentista, ou um professor de educação física, ou um padeiro, a metodologia vai com você. Eu tenho um problema para resolver. Como é que eu resolvo?

Eu aprendi o método científico com o meu pai, plantando milho. Ele era agricultor e eu gostava muito de acompanhá-lo e fazer trabalhos com ele. Meu trabalho era capinar. Ele plantava milho em Nova Trento. E, através da experimentação, da tentativa e erro, descobriu o espaço ideal para cada cova onde botava as sementes de milho. Descobriu que se plantasse as fileiras de milho muito perto uma das outras, obtinha mais espigas por pé de milho, mas

elas ficavam pequenas. Se plantasse muito afastadas, elas ficavam maiores, mas em menor número. Tudo isso no mesmo terreno, adubando da mesma forma, anotando as descobertas. Foi assim que ele descobriu o espaçamento ideal e conseguia a melhor e mais bonita safra de milho da região. Do seu modo, ele era um estudioso. Muito rudimentar, mas este é o princípio. Quando entrei no Ginásio, descobri que isso que ele fazia era método científico. A escola precisa disso. Se você experimentar, aprende coisas que nem tinha pensado que aprenderia. É por isso que devemos substituir as disciplinas por grandes temas, projetos, experiências. Elas transbordam para outros conhecimentos que você vai escolher. Isso lhe dá autonomia. Abertura de horizontes científicos, horizontes morais, horizontes sociais.

5. Hoje, temos várias tecnologias que facilitam nossa vida em rede. Como a pandemia afetou seu trabalho de palestrante?

Embora eu esteja trabalhando bastante, viajo menos, pois sinto o peso dos anos. Viajava muito, dentro e fora do Brasil. Percorria diversos municípios, trabalhando o planejamento participativo e palestrando para professores e gestores. Nesta época, a gente se comunicava muito por telefone. Também usei no início as cartas. Você mandava uma carta e tinha que esperar 15 dias pela resposta. Depois disso, nas tecnologias modernas, usei muito o Facebook. Uma viagem para Minas Gerais, por exemplo. Pela manhã me perguntavam sobre a possibilidade de uma palestra e à noite já estava tudo acertado.

Também me comunicava com os grupos de especialistas que trabalhei ao longo dos anos: Celso Vasconcellos, José Libâneo, José Pacheco, Carlos Carrilho, entre outros. Aí veio a pandemia, sumiram os eventos presenciais. E eu tinha um especial medo por causa da minha idade. Mas aí surgiu uma coisa que foi magnífica, um grupo queria me ouvir e eu podia falar através do meu computador, utilizando as ferramentas de comunicação como o Meet e o Teams. Era tão estimulante como quando eu estava presente. E acho até que algumas pessoas que têm o receio de falar perante um público me mandavam por escrito alguma pergunta, tinham coragem de perguntar. Eu comecei a gostar demais disso. Agora as pessoas sabem que eu já estou idoso, entrando na terceira idade e diminuindo o meu ritmo. Acho que eles até querem me respeitar.

6. Falou-se muito durante a pandemia da covid-19 que teríamos um novo planeta quando ela passasse, uma humanidade “mais humana”, mais empática. Que a tecnologia ajudaria em muitos processos. No entanto, o que vemos são pessoas se agredindo na rua por causa de diferenças políticas, as guerras não acabaram, as pessoas continuam sofrendo. E isso tudo se refletiu na própria educação, ou seja, além da pandemia, a política entrou para a escola, a crise entrou para a escola. Eu lhe pergunto: devemos acreditar ainda na escola? Vale a pena acordar nossos filhos todas as manhãs para frequentá-la?

Alguém que me ouvir tem que me entender bem, eu tenho uma fé muito grande no processo educativo. Tenho uma fé em algumas experiências que estão acontecendo pelo mundo. Tenho uma fé em derrotar os 4 Cavaleiros do Apocalipse Pedagógico, que são o conteúdo preestabelecido, a nota, o vestibular e toda uma regulamentação que existe no ensino básico hoje em dia. São 4 cavaleiros do Apocalipse que você tem esperança de que eles morram. Talvez eu não vá ver isso. Mas então, eu, em vez de me retirar da educação, insisto.

Não existe ser humano capaz de compreender tudo o que acontece. Os *Einsteins* da vida são poucos. Escreveram coisas que a gente sabe que é verdade, mas muitas vezes não compreendemos. Tem coisas que Einstein escreveu que somente há pouco tempo foram comprovadas, de tão avançadas que eram. Mas ele era capaz de falar que o principal é o ser humano, é a nossa solidariedade com o outro, entende? O que isso quer dizer? Quer dizer que não podemos perder esse lado. Não se pode perder a humanidade.

Submissão em: 04/07/2023

Aceito em: 28/01/2024

DANILO GANDIN INTERVIEW: conversations with an old educator

Paulo Santos Lima Júnior¹
Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer²
Danilo Gandin³

Danilo Gandin has a degree in Philosophy (University of Vale do Rio do Sinos, 1963), in Literature (Federal University of Rio Grande do Sul, 1964), a specialist in Educational Planning (Federal University of Rio Grande do Sul, 1970) and a master's degree in Education (Federal University of Rio Grande do Sul, 1980). With more than 60 years dedicated to public education and 14 published books, Professor Gandin is a reference in participatory planning. His texts bring an incessant search for a better, more interesting school that mainly makes sense to students.

In this interview, we present a conversation with this old educator - and here it's important to avoid anything that may sound pejorative to this term. According to an ultimate that Professor Gandin himself often reproduces, the devil is wise not because he is the devil, but because he is old. And this old educator honors his title in an exemplary way: Jesuit by training, teacher, father, grandfather, researcher and, above all, passionate about life and education.

1. Professor Danilo Gandin, you completed your master's degree more than 30 years ago. At the time, you investigated resistance to educational changes with teachers and supervisors. To this end, you conducted a survey using a printed questionnaire. The data from this research were later tabulated with the help of punched cards, processed on a large computer. What would this investigation look like today in 2022?

I really consider myself an old educator. I'm now 86 years old. And being 86 years old for me is an extraordinary thing! When I was younger, I saw elderly people die at 50, 60 years old.

¹ Master's student in Education at the Federal University of Rio Grande. Line of research: Educational policies and curriculum. Contact E-mail: paulo.lima@gmail.com

² Phd in Science Education from the Federal University of Rio Grande. Professor at the Institute of Education at the Federal University of Rio Grande, in the research line Educational policies and curriculum. E-mail: felipao.rg@hotmail.com

³ Master in Education at the Federal University of Rio Grande. Specialist in Education Planning at the Federal University of Rio Grande. Contact: danilo.gandin@gmail.com

At that age almost everyone was already dead. So at 86 years old I get excited. And I'm still able to work. I did this research in the 70s. I finished my master's degree exactly in 1980.

That was a work that needed to escape the difficulties of the time. We were in the middle of dictatorship, in a strong moment of dictatorship, still in the 70s. I couldn't go around debating the topic of education and change as I wanted. In this, there is something that scares me to this day. We are in 2022 and the school continues to look more and more like the school that was created in the 18th century to help the rich who went to France to study. Then, in the 19th century, they started taking courses here in Brazil, to help them (the rich) choose, in what later became what we call an entrance exam, the university they would like and could be successful at attending. So, since that time, a number of disciplines have been created divided into human, nature and languages. All this to target these students who wanted to enter a university and also select them, because there were never places in this country for all students. This is an issue that we should debate, that we should end the entrance exam. He organizes the school in a way in which students are already preparing for the same. And parents want that, and it seems like society wants that, but this is not educational. You have a connotation that makes schools move in the direction of preparing for an entrance exam that doesn't make much sense, but that in a way helps a little to direct the student towards what they like or towards what they assume they will win money. So I had difficulty discussing the topic that popped into my head at that time: why don't schools change?

The world changes very quickly and this change is getting faster and faster. The changes in technologies, the changes in the economy, the changes in cities. Everything in the world is changing, at a rate of progress. But the school doesn't, the school doesn't change! If you had entered a school, like the one I was in in 1946, and looked after the school today, you would realize that they are exactly the same! But if you go to another field of human activity, for example, to medicine, you will see that today's medicine has almost nothing to do with the medicine of that time. So, I get excited about doing research.

When I finally presented my work, the first thing I said was that I set out to analyze the sea, the oceans and I only researched a little bit of the foam that arrives on the beach. Because, at

the time, I was in a situation where I didn't want to be arrested. I was called a communist and told that my questionnaires originated from communism. I was never a communist. I'm not against Marx, who only helped us understand the world, but real communism never attracted me. It's a difficult thing, despite many communisms having appeared in history, like the first Christians, like some movements today. I saw this in Chile, in Israel, where truly socialist communities are created.

I was very happy because the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) made available to me a computer that almost occupied a small house. It processed the data through information that came on punched cards. I created questionnaires with questions to gather the opinions of teachers, supervisors and directors. The questionnaires were different, but they all converged to elicit opinions. I paid a student at the technical commerce school (where I worked at the time) to punch the cards, based on the answers to the questionnaires. There were 420 questionnaires. It was a very large volume of work. I separated the schools by draw to carry out this diagnosis.

At the time, I was very happy to have this possibility of combining the data I collected. Professor Carmem Baía, my advisor at UFRGS, was fundamental in this issue, guiding me to transform our conversations into the questions I wanted to ask. Computer punch cards were a fairly good method of gathering and statistically evaluating this data produced. For me, as a student, nothing was charged to the university. I imagine that today the technological possibilities are much greater. The freedom we have today is much greater. So, we could question the school on much deeper issues, so we can know why it is always the same.

I always tell that joke where Father Anchieta was resurrected and wanted to see São Paulo, the city he had founded. He wanted to see everything and when they took him in the morning to Vale do Anhangabaú and then to Avenida Paulista he said, "this is not São Paulo, you are fooling me". Until they took him and entered a school that was no longer his little school, but a beautiful school, full of beautiful things. And he said "ah, now it's São Paulo!", because it was very similar to school, the way classes were taught in his time. Why does it happen? It's a very interesting topic to deal with.

Paulo Freire also wrote about a changing school, from the perspective of profound change, transforming people. The very movement of a society is in itself an educational process.

2. In relation to what you mentioned just now, is it possible that when we say “the school doesn’t want to change”, are we personifying a cold building, with 4 walls, a floor and a roof? Isn't it people who don't want to change? It is always said that “education can change the world”, but wouldn't people need to change by educating themselves in order to change the world?

Absolutely! Education, especially school education, has no power to transform the world. But if it allies itself with governments, moving in the same direction, perhaps. I would like to be resurrected in 30 years to see what the history books will reveal about this mess that is Brazil today. The school is an organism, a necessarily conservative institution, as its function is to integrate these people who come, our boys, our girls, into this world. Alone, they cannot organize themselves, they do not have an instruction manual to do so. Is it us? We often don't know how to help these children to be autonomous, supportive, participatory, fair and to truly grow. Who are we? Those who should help them educate themselves. Pay attention to what I said: I didn't say we should educate them! Nobody educates anyone, nobody educates themselves. Everyone educates each other, mediated by relationships and nature (that is, the world). These are such basic words, but very strong.

3. Let's go back to the past, to your school days: there's no way to compare a car workshop in Nova Trento (your hometown) in 1942, 80 years ago, with a mechanic shop today, where they connect a computer to the car and have all the diagnosis. Or compare The Santa Casa de Nova Trento with a modern hospital today. But if we put little Danilo in a time machine and brought him from his classroom in 1942 to a classroom today, he might not even cry because he was scared because he would be so comfortable, recognizing everything around him. We have already placed 4 or 5 robots on Mars and the school remains, in general, very similar to the one that existed in 1942. So, why is it difficult, professor, to incorporate these technologies, these new developments? Is it a school's fear of not being accepted by the society in which it operates?

It is certainly society that has to change first. There has to be a reason for being. A direction to walk. You used a word that I really liked: the school reproduces. How does the school reproduce? The most important thing for a society is a dream of the future, a dream of greatness, a dream of autonomy, a dream of solidarity. The anti-war dream, lots of progress. Far from today, right?

The indigenous people had good schools without having schools because they built the transmission. And by transmitting, they reproduced their own society. Because the little indigenous boy or girl left home with their parents and a culture was built that already existed. This culture was transmitted and this culture was worked on to improve it more and more, to make it greater and so on. Today we can no longer do that. Perhaps in family farming, in very deserted places, with little population, it is still possible for the father to take his son to the farm and, together with him, build himself up and there is a hierarchy of values.

So, the school has to play this role. But today we are in a very controversial situation, both in the world and in Brazil, especially, in which society is lost. So, the teacher himself is lost. He sticks to the content. In teaching the Discovery of Brazil. Why? Why know that the Portuguese arrived on April 21st and the first mass was said on May 1st? What use does this have in your life?

So, the father pays for the private school and pays an extra teacher, so his son can pass the entrance exam. Education is very important, isn't it? No. The father thinks about the money his son will earn if he takes a course that trains professionals who charge a lot. Money.

I dream of the day when the 3 levels of education - Early Childhood Education or, as I like to call it, Kindergarten, Elementary School and High School - no longer work by subjects but by themes. We will no longer memorize dates but rather study the important themes that Brazil has outlined throughout its history. Work on projects, each project with a theme. And not a pre-established, dry content. Which, nowadays, is of no use - just to pass the entrance exam.

4. Speaking of entrance exams, BNCC and skills: Rubem Alves said that the teacher's role is not to educate but to provoke. That the teacher is the one who says to the

students: “here is the world! They go! Explore!”. Can a teacher today be motivated, provocative, when he is sitting behind a pile of tests to correct, even though he has technological tools to reduce this bureaucratic work? How to be a provocative teacher these days, when students are so far away – technologically and emotionally?

The teacher's task is not to set limits, it is to give horizons. Our society already imposes many limits on us. Our parents impose many limits on us. Here comes the school and the teachers also imposing limits? No! We have to abandon these trinkets taught at school. There will come a time when it won't fit anymore! Then the curricula try to do things like Mathematics and its Technologies, Natural Sciences and its Technologies. It's not a way out. We cannot work on “little things”, we have to work on big, daily, meaningful issues. Let's go to the supermarket and see how it works. The mathematics of change, the science of refrigerators, the biology of food. What we need is, through studying the themes, to create our own thinking to grow. Create our own autonomy. Create our solidarity. I mean, before thinking about school, we have to think about people, a society and what this society needs.

And, maybe put some things in the foundations of this school: basic mathematics, basic language and communication and science, for example, which I think is fundamental from a young age. Scientific methodology, problem solving, I will test hypotheses, I will discard what is false. Identifying fake news means following the steps of a methodology. You take this for life! When you are a dentist, or a physical education teacher, or a baker, the methodology goes with you. I have a problem to solve. How do I solve it?

I learned the scientific method from my father, planting corn. He was a farmer and I really liked to accompany him and do work with him. My job was weeding. He planted corn in Nova Trento. And, through experimentation, trial and error, he discovered the ideal space for each hole where he placed the corn seeds. He discovered that if he planted the rows of corn very close together, he got more ears per corn stalk, but they were small. If you planted them too far apart, they would get bigger, but fewer in number. All of this on the same land, fertilizing in the same way, recording the discoveries. This is how he discovered the ideal spacing and obtained the best and most beautiful corn crop in the region. In his own way, he

was a scholar. Very rudimentary, but this is the principle. When I entered the Gymnasium, I discovered that what he did was the scientific method. The school needs this. If you try it, you learn things you never thought you would. This is why we must replace disciplines with major themes, projects and experiences. They spill over into other knowledge that you will choose. This gives you autonomy. Opening of scientific horizons, moral horizons, social horizons.

5. Today, we have several technologies that make our networked lives easier. How has the pandemic affected your speaking work?

Although I'm working a lot, I travel less, as I feel the weight of the years. I traveled a lot, inside and outside Brazil. I traveled to several municipalities, working on participatory planning and speaking to teachers and managers. At this time, we communicated a lot over the phone. I also used letters at the beginning. You sent a letter and had to wait 15 days for a response. After that, in modern technologies, I used Facebook a lot. A trip to Minas Gerais, for example. In the morning they asked me about the possibility of a lecture and in the evening everything was already arranged.

I also communicated with the groups of specialists I worked with over the years: Celso Vasconcellos, José Libâneo, José Pacheco, Carlos Carrilho, among others. Then the pandemic came, and in-person events disappeared. And I was especially afraid because of my age. But then something came up that was magnificent, a group wanted to listen to me and I could speak through my computer, using communication tools like Meet and Teams. It was just as stimulating as when I was there. And I even think that some people who are afraid of speaking in front of an audience sent me a question in writing, they had the courage to ask. I started to like it a lot. Now people know that I am already old, entering old age and slowing down. I think they even want to respect me.

6. There was a lot of talk during the Covid-19 pandemic that we would have a new planet when it passed, a “more human”, more empathetic humanity. That technology would help in many processes. However, what we see are people attacking each other in the street because of political differences, the wars are not over, people continue to

suffer. And this was all reflected in education itself, that is, in addition to the pandemic, politics entered the school, the crisis entered the school. I ask you: should we still believe in school? Is it worth waking up our children every morning to go there?

Someone who listens to me has to understand me well, I have great faith in the educational process. I have faith in some experiences that are happening around the world. I have faith in defeating the 4 Horsemen of the Pedagogical Apocalypse, which are the pre-established content, the grade, the entrance exam and all the regulations that exist in basic education today. There are 4 horsemen of the Apocalypse that you hope will die. Maybe I won't see it. But then, instead of withdrawing from education, I insist.

There is no human being capable of understanding everything that happens. The Einsteins of life are few. They wrote things that we know to be true, but often we don't understand. There are things that Einstein wrote that were only recently proven, they were so advanced. But he was able to say that the main thing is the human being, it is our solidarity with each other, you know? What does that mean? It means we can't lose that side. Humanity cannot be lost.

Submission in: 04/07/2023

Aceito em: 28/01/2024

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br