



ADRIANA CARVALHO KOYAMA

**Arquivos *online*: práticas de memória, de ensino de
História e de educação das sensibilidades**

Campinas

2013



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA CARVALHO KOYAMA

**Arquivos *online*: práticas de memória, de ensino de
História e de educação das sensibilidades**

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de

**Doutora em educação na área de concentração
Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA ADRIANA CARVALHO KOYAMA
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIA CAROLINA BOVÉRIO GALZERANI

Assinatura do Orientador

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21562-4

CAMPINAS
2013

iii

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

K849a Koyama, Adriana Carvalho, 1962-
Arquivos online: práticas de memória, de ensino de história e de educação das sensibilidades / Adriana Carvalho Koyama. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Arquivos. 2. Educação patrimonial. 3. Memória. 4. Ensino de história. 5. Educação das sensibilidades. 6. Tecnologia da informação e comunicação. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério, 1949- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-016/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Archives online: practices of memory, of history teaching and of education of sensibilities

Palavras-chave em inglês:

Archives

Heritage Education

Memory

History Teaching

Education of Sensibilities

Information and Communication Technology

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Maria Carolina Bovério Galzerani (Orientador)

Ana Luiza Bustamante Smolka

Ana Maria de Almeida Camargo

Maria Elena Bernardes

Silvia Finocchio

Data da defesa: 28-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: ackoyama@outlook.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Arquivos online: práticas de memória, de ensino de História e de
educação das sensibilidades**

Autor: ADRIANA CARVALHO KOYAMA
Orientador: Prof. Dr. Maria Carolina Bovério Galzerani

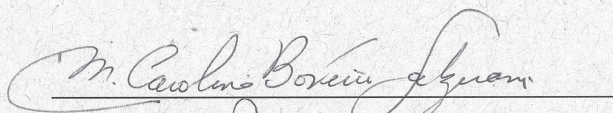
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Adriana Carvalho Koyama, e aprovada pela Comissão
Julgadora

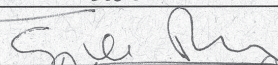
Data: ...28/02/2013

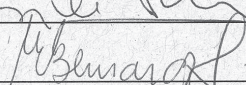
Assinatura: .....

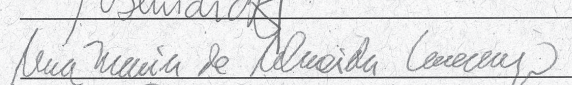
Orientador

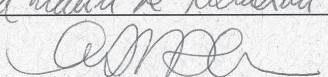
COMISSÃO JULGADORA:











2013

Para os meus grandes amores, Sofia, André
e Koy, e para minha querida orientadora
Carolina, que cria tecidos com as palavras
raízes e asas, com *alegria*.



Figura 01. Detalhe do Atlas Catalan, de 1375. BNF (FR).

AGRADECIMENTOS

À Carolina, que me fez reencontrar algumas de minhas questões “de longa duração”, construídas a partir de experiências pessoais, e aprender, com sua companhia e orientação inteligente e sensível, a deslocá-las para vibrarem em suas tensões e ambigüidades. Tenho certeza da importância, fundamental, de sua leitura atenta e dos diálogos experientes, eruditos e sensíveis com meus textos. Suas percepções marcam, definitivamente, os melhores momentos dessa criação a tantas vezes que é a forma final desta pesquisa. Guiada por suas palavras, aprendi nesses cinco anos tanto, tanto, que é difícil dizer nesse pequeno movimento. Tenho por você, Carol querida, infinita gratidão e amizade.

Muitos, tantos agradecimentos. A Ana Luiza Bustamante Smolka, Maria Ângela Borges Salvadori e Maria Elena Bernardes, que confiaram nesse trabalho e recomendaram que se tornasse uma tese de doutorado, e também a Ana Maria de Almeida Camargo, Áurea Maria Guimarães, Guilherme do Val Toledo Prado, Maria de Fátima Guimarães e Silvia Finocchio, da banca de arguição da defesa de doutorado, pelas leituras excepcionais, orientação e diálogo, que são um privilégio e uma alegria enormes, além de serem uma aprendizagem excepcional.

Aos pesquisadores que refletiram comigo, sugeriram leituras e ampliaram, em cursos e em diálogos, as questões dessa pesquisa: Lucy Banks-Leite, Stella Bresciani, Isabel Marson, Márcio Selligman-Silva, José Armando Valente, Helenice Ciampi, Heloísa Bellotto, Paulo

Knauss, Myriam Bahia Lopes, Ernesta Zamboni, Vera L. Sabongi de Rossi, Maria do Carmo Martins, Ana Maria Falcão de Aragão, Vitor Manoel Marques da Fonseca e Humberto Innarelli.

Agradeço, amplamente, à comunidade de pesquisadores professores da Universidade de Campinas, por criarem essa experiência de universidade em que exigência e utopia entreteceram-se. E, em especial, às humanidades. À Faculdade de Educação, em sua pluralidade, fundamental para o entrecruzamento de saberes que possibilitam aprendizagens significativas. Entre elas, a maior: da importância do trabalho compartilhado, do grupo de pesquisa que cria, coletivamente, palavras e caminhos, que nos levam para além de nossas percepções individuais e nos constituem como grupo. E nesse aprendizado, registro minha dívida e gratidão para com todo o conjunto de pesquisadores e estudantes que se encontram nas intensas jornadas de reflexão junto à professora Carolina, bem como nos fóruns do GEPEC, lugares de criação de outras palavras e de outras memórias de futuro, eticamente comprometidas.

Agradeço a todos os funcionários do laboratório de informática e aos bibliotecários, sempre presentes e solidários, em especial ao Edgar, ao Gildenir e à Maria Alice.

Ao meu grupo de trabalho, ao Marcelo, ao Sr. Geiss e à Fundação Pró-Memória de Indaiatuba, pelo espaço de artífice, que me possibilitaram criar, em meio às resistências e ambiguidades, de forma compartilhada, experiências de ação e reflexão sobre acervos e educação das sensibilidades, na direção do Arquivo Público, entre 2008 e 2012. E a todos os que, com entusiasmo, teceram conosco tantas histórias sobre Indaiatuba.

À Silvinha, Rafael, Hélio, Fatima, João, Myriam, Emil, Haydée, Adilson, Helô, Dulcídio, Valdir, Marisa, Helen, Paulo, Bete, Tania, Denise Braga, Denise Quitzau, Lidia, Octavio, Claudio, Leila... a todos os amigos queridos, utópicos.

A meu pai, com saudade.

Ao Koy, sempre meu primeiro leitor, sensível e inteligente, companheiro de toda jornada, e a nossos filhos, André e Sofia, minha infinita gratidão e carinho, pelo apoio, pela solidariedade, pelo amor, paciência e generosidade, tão grandes. Sem vocês esse trabalho não teria acontecido.

ÍTACA

Konstantinos Kaváfis

*Se partires um dia rumo a Ítaca
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem os Lestrigões nem os Ciclopes
nem o colérico Posídon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrarás
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.
Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o bravio Posídon hás de ver,
se tu mesmo não o lewares dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.*

*Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez um porto
para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda espécie,
quando houver, de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrina
para aprender, para aprender dos doutos.*

*Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos lewares de jornada
e fundeares na ilha, velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso, não lhe cumpre dar-te.*

*Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.*

Resumo

Esse trabalho propõe-se a estudar os *sites* de arquivos públicos, em seus diálogos com práticas de memória, de ensino de História e de educação das sensibilidades na contemporaneidade. Para tal, elege como fontes os próprios *sites* de arquivos, bem como a literatura recente produzida por arquivistas e pesquisadores de ensino de História, referente às relações entre arquivos e educação. Esses dois conjuntos de fontes, ao serem entrecruzados, fazem emergir um uma rede de discursos e práticas que se articulam, internacionalmente, como tendências prevaletentes, na literatura e nas práticas recentes dessa área em que se configuram as aproximações entre arquivos e educação.

O referencial bibliográfico, no trabalho de articular a multidisciplinaridade dos campos estudados às possibilidades de diálogo dos autores em seus enfoques teóricos e metodológicos, foi eleito tendo em vista entrecruzar os diferentes autores das áreas da arquivística, da história cultural e da educação, em algumas de suas aproximações e confrontos, a partir de questões elaboradas nos sucessivos diálogos com as fontes. As relações entre arquivos e educação são pensadas a partir da ótica da educação patrimonial, do ensino de História, da produção de conhecimentos históricos educacionais e da educação das sensibilidades.

Nesses movimentos reflexivos, o trabalho revê alguns pressupostos das tendências prevaletentes na literatura e práticas das ações educativas nos arquivos *online*, localizando esses projetos no tempo e no espaço. Como horizonte, propõe-se a ampliar as possibilidades de experiências de educação em arquivos que estimulem leituras plurais e inventivas de seus registros, na relação com suas reproduções digitais, cujos conjuntos vêm sendo publicados nos *sites* de arquivos públicos e divulgados nas mídias contemporâneas.

Abstract

This thesis aims to study public archives websites, in their dialogues with memory practices, History teaching and education of sensibilities. To do so, it has elected these websites as sources for research, as well as recent literature produced by archivists and History teaching researchers on the subject of relationships between archives and education. These two sets of sources pointed to a network of discourses and practices internationally articulated, as recent prevailing trends in literature and practices on the interactions between archives and education.

The bibliographic references were elected to articulate archivistics, cultural history and education fields, in some of its approaches and confrontations, based on questions raised by the sources. As a result, the relationships between education and archives are viewed through the optics of heritage education, History teaching, educative research on historical themes, and also as contemporary forms of education of sensibilities.

In these movements, the thesis reviews some assumptions of prevailing trends in literature and recent practices of educational activities on archives websites, their methodological perspectives and historical trends. As horizon, it aims to enlarge the technological and educatives possibilities of experiences on archives that stimulate inventive readings of records, through their digital reproductions, whose collections have been published on the websites of public archives and spread in contemporary media.

SUMÁRIO

UMA CARTA PORTULANO	21
O TECIDO DAS RELAÇÕES ENTRE ARQUIVOS E EDUCAÇÃO	45
Aproximações entre arquivos e educação: sujeitos e discursos	47
Arquivos <i>online</i>: cenários de práticas	83
Lugares comuns: arenas de luta	113
ARQUIVOS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	121
Arquivo/Documento	127
Patrimônio documental e memória	159
Documentos arquivísticos na era de sua reprodutibilidade técnica	171
Memórias na mídia	185
ARQUIVOS E ENSINO DE HISTÓRIA	205
Leitura de documentos no ensino de História	207
Competências para a sociedade do conhecimento	261
Experiência de pesquisa em arquivos: potencialidades para a educação	281
ARQUIVOS <i>online</i>: NARRATIVAS EM REDE E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES	311
Leituras midiáticas: narrativa e educação das sensibilidades	313
Leitura alegórica: outras palavras na produção de conhecimento histórico educacional	337
Périplos de um documento	349
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	387

Arquivos *online*: Práticas de memória, de ensino de História e de educação das sensibilidades



Figura 02. Detalhe de *Accuratissima Brasilia Tabula*, IEB USP (BR).



Figura 03. Detalhe de Portulano - Mediterrâneo, de J. Oliva, ca. 1610. IEB USP (BR)

UMA CARTA PORTULANO

Imagens que descrevem as costas de uma região, seus portos, ilhas, abrigos e sinais que permitem reconhecer uma paisagem, quando vista do mar; os portulanos têm desenhada uma rede de linhas, fundadas em rosas dos ventos, todas alinhadas ao norte magnético (que pode estar no alto ou do lado direito). Formam um conjunto de pontos de referência para a navegação, feitos para serem conjugados à observação do céu e ao emprego de bússolas, régua e compasso.

Muitos portulanos preservados são documentos de comerciantes ou armadores, usados para visualizar a amplitude de seus negócios. Essas cartas extraordinárias ilustram o interior das terras, com seus rios, montanhas e lagos, as cidades e estradas, os soberanos e os animais. São périplos da criação da modernidade.



Figura 04. Publicação do National Archives (EUA) no Facebook.

Abro o Facebook e vejo publicadas a constituição americana, imagens de cidades e personagens históricos brasileiros, jornais e suas propagandas, ao longo de todo o século vinte, filmes antigos de propaganda do governo: os grandes Arquivos Públicos têm hoje, em maior ou menor grau, imagens de documentos *online*. As imagens de documentos de arquivo circulam amplamente na rede mundial, multiplicadas pelas redes sociais. Como está se criando esse movimento, que vem fazendo com que os arquivos saiam de seu anonimato e se insiram na cultura escolar e nas mídias, que hoje estão “plugadas” na memória? Como podemos navegar nesse universo e nele criarmos experiências de produção de conhecimento histórico educacional?

Movida por essas perguntas, essa pesquisa iniciou-se com o propósito de levantar e analisar um conjunto de projetos de educação patrimonial em arquivos públicos que utilizam a Internet em suas atividades educacionais. Esse desenho teve seus contornos delineados no diálogo com o grupo de pesquisa coordenado por Maria Carolina Bovério Galzerani, sobre práticas de memória, patrimônio, ensino de História e educação das sensibilidades, e na leitura da produção bibliográfica de arquivistas e de pesquisadores de ensino de História que refletem sobre as relações entre arquivos e educação, bem como dos trabalhos que enfocam as atividades educativas colocadas *online* nos *sites* de arquivos.

Frequentemente os projetos de educação patrimonial *online* na Internet resultam em esforços pontuais, que depois de publicados se encerram. Alguns poucos vêm sendo desenvolvidos de forma consistente durante um longo período, como é o caso do projeto educativo *online* do National Archives and Records Administration (NARA), dos Estados Unidos, e do *site* do National Archives (UK), o arquivo nacional inglês. Essas duas experiências foram mais detidamente estudadas, tanto pelo tempo de existência desses projetos, como pela grande quantidade de material disponível *online*, e, sobretudo, por suscitarem questões vinculadas às tendências contemporâneas no ensino de História, nacionais e internacionais, acerca das quais podemos refletir através da leitura de suas propostas. Esses dois grandes projetos também têm, em razão da longa duração de seus *sites*, e do investimento constante que recebem, a consistência de linguagem que permite percebermos como articulam imagens de memória, patrimônio e história, através de leituras de documentos arquivísticos, e seus vínculos com a educação patrimonial, com o ensino de História e com a educação das sensibilidades.

Ao longo da leitura bibliográfica, percebemos que dois grandes movimentos combinam-se na valorização contemporânea das ações educativas dos arquivos *online*. Um movimento, que parte dos arquivos, impulsionado pelas culturas da memória, busca criar experiências de educação em arquivos que valorizem o patrimônio documental público: são propostas de ensino que podem ser enquadradas na perspectiva da educação patrimonial. Articulado a esse, há outro movimento, ligado às pesquisas sobre a produção de conhecimento histórico educacional e à políticas públicas de ensino de História, que vêm aproximando escolas e arquivos. A explosão das tecnologias de informação e comunicação completa esse quadro, criando grandes expectativas sociais em relação à digitalização e acesso aos documentos de

arquivo, para educação e fruição.



Figura 05. Página inicial do site do National Archives, da Inglaterra.

Se abrirmos hoje o *site* do Arquivo Nacional inglês vamos encontrar um enorme botão laranja, em que está escrito **Education**, dominando todo o lado esquerdo superior da sua página principal. Nesse *link* abrem-se opções de pesquisa por período, da alta idade média à contemporaneidade, ou por gênero, com áudio, vídeos, jogos *online*, oficinas que podem ser agendadas no Arquivo e com as quais também temos a opção de interagir *online*, e muitos planos de aula, disponíveis para *download*, pré-formatados por série, tema e indicação de relações com os parâmetros curriculares ingleses.



Figura 06. Página inicial do site do National Archives.(EUA)

No *site* do Arquivo Nacional dos Estados Unidos (NARA), o título *Teachers' Resources* também vem destacado em verde, no alto e no centro da página principal, ladeado por dois botões de cada lado. Nos *sites* desses dois arquivos estão disponíveis documentos interessantíssimos, como o da patente da lâmpada elétrica de Thomas Edison, ou o mapa de Londres no século XVII, após o famoso incêndio que destruiu parte da cidade. Somos seduzidos pelas imagens desses documentos, antes inacessíveis, e um universo novo de possibilidades de ensino parece abrir-se através das novas tecnologias de informação e comunicação.



Figura 07. “Map of burnt London, 1666 . The National Archives, UK

As experiências de ensino de História com documentos vêm sendo ampliadas desde a década de 1980, no Brasil e internacionalmente. Se nos livros didáticos a seleção de documentos é sempre pequena, dada pelo espaço da impressão, na rede o espaço tende ao infinito, e nosso desafio é mapear e recortar. Na navegação pelos documentos de arquivo, em havendo tempo, a imaginação e as perguntas feitas às fontes podem ser mais abertas do que as dos livros didáticos, e a aprendizagem substancialmente ampliada pela experiência do contato com esses conjuntos documentais, inseridos em seu contexto de produção e guarda.

Mas ao navegarmos nos *sites* dos arquivos nem sempre sabemos que são seleções de

documentos que estão publicadas, e não todo o acervo, ou seja, sempre há uma escolha e um recorte, a partir de séries documentais ou de documentos avulsos, feitos pelo arquivo para expor *online*. E entre os documentos disponíveis na rede, os mecanismos de busca internos fazem novos recortes a partir de palavras-chave, de metadados ligados a cada documento digitalizado. Essa seleção dos documentos para publicação, e seu tratamento, com a inserção de descritores, são decisivos para a experiência de ensino possibilitada na interação com o navegador-leitor.



Figura o8. Base de dados *online*, Archives de France (FR).

Em uma apresentação de resultados parciais dessa pesquisa, uma professora relatou sua frustração com uma experiência de pesquisa *online* no *site* de um grande arquivo brasileiro. Assim que o arquivo publicou seu acervo documental do século XIX, ela criou, com seus estudantes de ensino médio, uma atividade de ensino que envolvia a busca *online*, nesse acervo, de documentação relativa à escravidão em São Paulo. No *site* do arquivo, no campo de busca, os alunos digitaram “escravidão” e aguardaram. A busca retornou três documentos.

Intrigada e decepcionada, ela descreveu a experiência e sua questão: como só apareceram três documentos? Será que praticamente não há registros da escravidão nesse acervo?

À primeira vista isso pode parecer simples, mas não é: compreender que documentos podem ser encontrados e a forma como são organizados nos arquivos é um empecilho à pesquisa, tanto para professores como para alunos. Não é incomum nos arquivos a visita de alunos que foram instruídos a pesquisar, por exemplo, “a década de 60”. Essa ideia, que talvez fosse viável em uma pesquisa bibliográfica escolar, torna-se um recorte gigantesco em um arquivo, que pode ter milhares de documentos sobre uma década.

A pergunta dessa professora deve estar sendo feita por muitos leitores-internautas de *sites* de arquivos, e sua resposta pode estar no recorte do acervo publicado, mas, também, na criação

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Geral Parlamentar
Departamento de Documentação e Informação
Acervo Histórico

Sobre o Acervo Base de Dados Exposições Publicações Contato Mapa do Acervo Página inicial do Portal

.....Base de Dados.....

Pesquisa de Documentos do Império

Período: Império
Ano:
Termo para Busca: escravidão
Localidade:
Pesquisar

Seleciona esta opção para obter uma pesquisa mais abrangente.

2607. 1888	Solicitação de lei decretando a abolição da escravidão.	São Paulo
13662. 1888	Indicação de deputado sobre a conveniência da extinção da escravidão no Brasil (escravo).	São Paulo

« Página 1 de 1 »

Figura 09. Instrumento de busca no *site* da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

e inserção de mecanismos de busca eficientes e de descritores nos arquivos eletrônicos. Que façam emergir, pelo motor de busca do *site*, os documentos relativos a um ou outro tema, em

meio às centenas, muitas vezes milhares de imagens digitalizadas e publicadas. “Disponibilizar” os documentos *online*, sem esses mapas de percurso, é como colocar o leitor em uma floresta, sem caminhos e sem bússola.

Arquivos podem ser enigmas impenetráveis para os não iniciados. Poucas pessoas conhecem os arquivos, e quase ninguém tem uma imagem clara do que procurar, como pesquisar, o que se pode esperar encontrar e como chegar a bom termo nessa empreitada. Ou do tempo que pode levar uma pesquisa documental. No ensino de História, estamos habituados a encontrar discursos já produzidos, documentos selecionados e já descritos a partir da leitura de um pesquisador. Fazer pesquisa a partir de documentos de arquivo está para essa experiência como uma ilha selvagem está para um *resort* a poucos quilômetros do aeroporto.

Temos hoje publicadas imagens de grandes conjuntos documentais em *sites* de arquivos brasileiros. As fotografias, revistas, jornais, músicas, filmes e peças feitas para a TV têm atraído, especialmente, a atenção do público, que reproduz, comenta e até faz “remixagem” dessas imagens nas redes sociais. As memórias midiáticas alcançam grandes grupos de leitores-navegadores, e são o solo de lembranças comuns, embora com diferentes significados.



Figura 10. Publicação do Arquivo do Estado de São Paulo no Facebook.

Sua linguagem é também mais próxima da nossa experiência de leitura, comparada à de manuscritos e mesmo à dos textos jornalísticos anteriores à década de 1950. Encontramos séries inteiras de periódicos e coleções fotográficas em arquivos brasileiros públicos e privados.

Muitas experiências de aprendizagem são possíveis com os documentos de arquivo *online*. Podemos facilmente nos “sentir em casa”, no passado revisitado com esses documentos, transcritos e assépticos, ao alcance de nossos olhos. Nada seria mais enganador, embora tão atraente: a experiência de encontro com os registros do passado é, certamente, muito mais significativa se nos desloca de nosso presente, quando nos traz estranhamento e nos leva em busca de outra temporalidade. Quando nos lembra que o passado é um território estrangeiro.



Figura 11. Material de campanha do governo americano para proteção em caso de ataque nuclear.

"Como construir um abrigo nuclear - Atraente interior de um abrigo nuclear familiar, inclui um suprimento alimentar para 14 dias, que pode ser guardado por tempo indeterminado, um rádio operado a bateria, fontes de luz auxiliares, um suprimento de água para duas semanas, primeiros socorros, suprimentos de higiene, sanitários e outros, bem como equipamentos diversos", ca. 1957. Records of the Federal Emergency Management Agency, 1956 - 2008. National Archives and Records Administration, EUA.

<http://www.archives.gov/education/lessons/fallout-docs/#documents>

Essas são reflexões necessárias no momento em que as escolas públicas brasileiras vêm investindo em programas de ensino com computadores e colocando a alfabetização digital como um dos seus papéis. A demanda por conteúdos digitais vem se ampliando, e em seu interior, as

pressões para que os arquivos criem atividades e materiais educativos eletrônicos para o ensino de História, e publiquem essas atividades *online* na Internet. Embora as pesquisas sobre atividades educativas *online* ainda estejam em seu início, sua prática é cada vez mais presente.

Ao percorrer a literatura escrita por arquivistas sobre o tema, e confrontá-la com os trabalhos de pesquisadores de ensino de História, percebemos que seus discursos indicam que as atividades educativas em arquivos vêm se construindo a partir de três eixos argumentativos

convergentes. A preservação da memória, e, portanto, a necessidade de uma educação que valorize o patrimônio documental e sua preservação pelos arquivos; o ensino de História, que busca o ensino-aprendizagem de competências cognitivas e/ou de criação de conhecimentos históricos educacionais com a leitura de fontes documentais de arquivo, e a democratização do acesso virtual aos documentos de arquivo. Que, por sua vez, vincula-se ao discurso da eficiência e da transparência públicas, e à chamada educação tecnológica, que busca criar formas de utilização dos recursos das mídias eletrônicas no ensino formal, procurando formas de inserção institucional dos estudantes na rede mundial.

Os parâmetros curriculares formulados e implantados nos anos 90, nas Américas e na Europa,



Figura 12. Notícia sobre prêmio recebido pelo National Archives, UK, por suas atividades de educação patrimonial, cuja seção *online* no site do NA (UK) atingiu 2.000.000 de visitas em 2010.

têm um papel central na forma como essas preocupações vêm convergindo, criando um campo comum de discursos e práticas entre arquivistas e pesquisadores de ensino de História, com implicações importantes na definição do viés que as atividades educativas dos arquivos estudados vêm tomando.

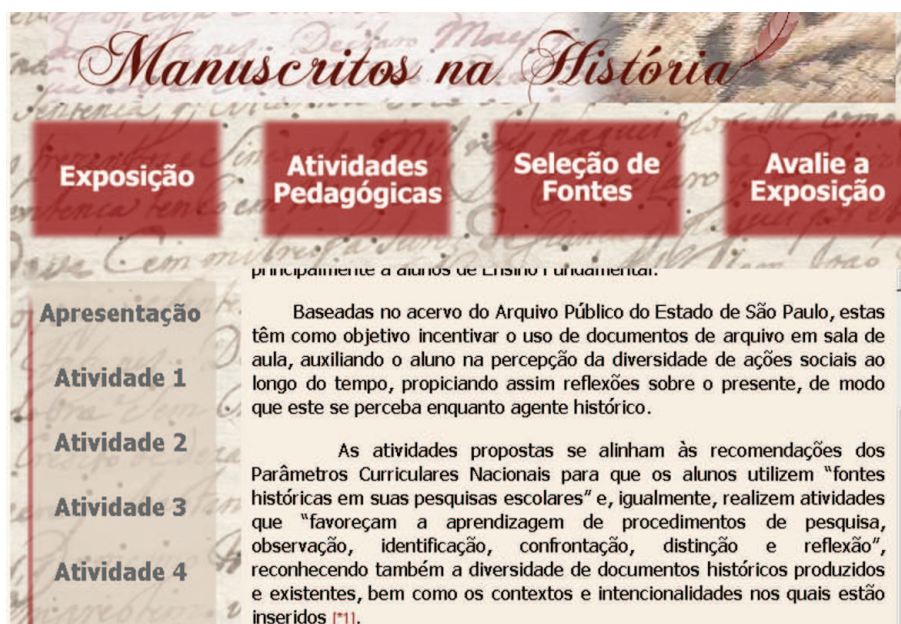


Figura 13. Página do site do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

A sedução de uma mídia eletrônica com projetos educativos bem desenvolvidos, propostos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfoquem os temas consagrados no currículo, com sequências didáticas que objetivam desenvolver habilidades profissionais para a “sociedade do conhecimento” e para a “cidadania”, com documentos legíveis, higienizados, *prêt-à-porter*, e que nos franqueiam o universo da alta modernidade (GIDDENS, 1991), capitalista, globalizada, pode ser tentadora. Examinar esses perfis de projetos educativos em seus diferentes ângulos, trazer à tona suas conexões com o universo mais amplo da cultura, economia e da política, com as políticas públicas educativas e com a experiência de educação das sensibilidades na contemporaneidade, é uma forma de rever seus pressupostos e localizar esses projetos no tempo e no espaço. E de pensar em experiências de educação em arquivos que possam estimular leituras plurais e inventivas de seus registros.

Procurei ver as tessituras discursivas dessas propostas educativas como batalhas de percepções, imersas em um campo discursivo comum, delineado a partir de sua área de referência. Faça uma aproximação desses projetos *online* e coloco questões sobre suas propostas, ao mesmo tempo em que me coloco em relação a essas configurações, procurando perceber outras possibilidades de desenho dessas ações educativas. Nessa leitura guio-me pelas concepções de produção de conhecimento histórico e educacional, práticas de memória e de educação das sensibilidades de Walter Benjamin, Peter Gay e Edward Palmer Thompson, lidos em diálogo com trabalhos de Andreas Huyssen, Carlo Ginzburg, Richard Sennett, Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin. E pelos trabalhos de Maria Carolina Bovério Galzerani e dos pesquisadores do grupo de pesquisa GEPEC/Kairós.

O recorte espacial da pesquisa foi feito a partir dos diálogos teóricos e de práxis que emergem das reflexões sobre educação patrimonial e ensino de História em arquivos pesquisados, que ultrapassam fronteiras nacionais e, em alguma medida, linguísticas. No decorrer do trabalho

ARCHIVES NATIONALES
Fontainebleau - Paris - Pierrefitte-sur-Seine

DÉPARTEMENT DE L'ACTION CULTURELLE ET ÉDUCATIVE
MUSÉE DES ARCHIVES NATIONALES

DÉPARTEMENT DE L'ACTION CULTURELLE ET ÉDUCATIVE

- Qui sommes-nous ?
- Le département
- Informations pratiques

SERVICE ÉDUCATIF

- ateliers pédagogiques
- ateliers individuels
- ateliers inter-musées
- espace enseignants

MUSÉE DES ARCHIVES NATIONALES

- Historique
- Collections
- Expositions
- Événements
- Concerts
- Ateliers pour adultes
- Images

Les Archives nationales, qu'est-ce que c'est ?

Le 12 septembre 1790, l'Assemblée constituante donne à ses archives le nom d'Archives nationales. Quatre ans plus tard, par la loi du 7 messidor an II (25 juin 1794), la Convention précise leur rôle et institue un "dépôt central des Archives nationales".

LOI
Relative aux Archives nationales.
Donnée à Paris, le 11 Septembre 1790.
LOUIS, par la grâce de Dieu, & par la Loi constitutionnelle de l'Etat, ROI DES FRANÇOIS: A tous peuples & à venir, SALUT. L'Assemblée Nationale a décrété, & Nous voulons & ordonnons ce qui suit:
DÉCRET DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE, du 4 & 7 Septembre 1790.
L'ASSEMBLÉE NATIONALE a décrété & ordonné:
ARTICLE PREMIER.
Les Archives nationales font le dépôt de tous les actes.

Décret imprimé - Extrait © Archives nationales : cote : AB1 1 dossier 1/A 23 pièce 601

Créées pendant la Révolution française, les Archives nationales conservent les documents des différents régimes politiques qui se sont succédés, du VIIe siècle jusqu'à nos jours, ainsi que des archives privées et les minutes des notaires parisiens. À la pratique du secret d'État, en vigueur sous l'Ancien régime, a succédé depuis 1794 la publicité

Figura 14. “Les Archives nationales, qu’est-ce que c’est?”
Página do site do arquivo nacional francês.

fui restringindo seu recorte, também, em função das referências internas dos grupos de pesquisadores, que me pareceram criar um círculo de língua inglesa, composto de pesquisadores americanos, canadenses e ingleses, e um círculo de línguas latinas, notadamente formado por espanhóis, italianos e franceses. Embora não tenha esgotado todas as referências da área, parece-me que a leitura dos textos de arquivistas sobre o tema foi significativa e, principalmente, reveladora de algumas questões fundamentais, que se fazem presentes em seus artigos e livros, descortinando um campo de discussão e referência para o tema do ponto de vista dos arquivistas.

A rede de discursos que se entrelaçam em torno da educação em arquivos imbrica os conceitos de memória, patrimônio e ensino de História, ordenando-se, também, em torno das diretrizes curriculares estabelecidas nos anos 90, tanto no Brasil, como na Europa, Canadá e EUA. Quando a reflexão se dá sobre as experiências *online*, encontramos também referências à importância da democratização do acesso à informação para a cidadania na sociedade do conhecimento, que tem como quadro a globalização do trabalho e da comunicação.

Para Anthony Giddens (1991, p. 29), a historicidade radical associada à modernidade, como apropriação sistemática do passado para ajudar a modelar o futuro, recebeu um ímpeto fundamental na modernidade, com a matematização do espaço e do tempo. Um sistema de datação padronizado, agora universalmente reconhecido, possibilita a apropriação de um passado unitário, que tende a tornar-se um passado mundial; tempo e espaço são recombinações para formar uma estrutura histórico-mundial de ação e experiência. Simultaneamente, as relações sociais são deslocadas de contextos locais de interação e reestruturadas através de extensões indefinidas de tempo-espaço.

Esse movimento de configuração em rede, que flagramos nas experiências de arquivos *online*, leva-nos a considerar o que Milton Santos chamou de dissolução da metrópole: na sociedade informacional, o tempo urbano da metrópole se alarga e se expande transnacionalmente, pois concentra o poder de controle, sobre a economia e o território, de atividades hegemônicas, nela sediadas, capazes de manipulação da informação, fundamental para o exercício do processo produtivo, em suas diversas etapas.

Como observou Santos (2006, p. 115), os sistemas técnicos envolvem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionar os homens entre eles, formas de informação e formas de discurso e interlocução. À técnica corresponde uma economia, uma política e uma estética. Na relação existente entre ciência e produção, em sua versão atual, como tecnociência, está situada a base material e ideológica em que se fundam o discurso e a prática da globalização. São as tensões do universo social que regem os movimentos da rede, e não sua aparente leveza e fluidez. A ausência de obstáculos e a leveza é a aparência, a matriz estética da rede, mas sua construção é cara, pesada, e imersa nas dinâmicas socioculturais. Nesse sentido, procuramos ao longo desse trabalho entrelaçar os discursos sobre as ações educativas em arquivos a seus contextos técnicos, políticos e socioculturais.

Bauman apontou a progressiva desterritorialização da produção de significados e valores culturais, como parte da globalização: “Os centros de produção de significado e valor são hoje extraterritoriais e emancipados de restrições locais_ o que não se aplica, porém, à condição humana, à qual esses valores e significados devem informar e dar sentido” (1999, p. 9). E ressaltou a segregação espacial, separação e exclusão que são parte integrante dos processos de globalização, apontando sua preocupação com a ruptura de comunicação entre as elites extraterritoriais, cada vez mais globais, e o restante da população, cada vez mais “localizada”.

É bastante significativa a coincidência entre a aceleração dos processos de desenraizamento, com a concomitante criação de um fluxo de experiências desconexas, descritos por Bauman como a “modernidade líquida”, cujas expressões no trabalho vêm sendo estudadas por Sennett (2001, 2004, 2006a, 2006 b, 2012), e a simultânea ampliação das culturas da memória, como percebe Huyssen. As expressões das culturas da memória nas mídias vêm se dilatando, e, entre elas, estão os espaços virtuais de publicação de imagens de documentos de arquivo, cujas imagens se replicam também em blogs e redes sociais.

Existe uma expectativa difusa, nas reflexões dos autores que se debruçam sobre o tema, de que as experiências de ensino de História em arquivos *online* produzam possibilidades de invenção de novos espaços educativos, ao recriar, com as tecnologias eletrônicas, as experiências de educação com leituras de documentos de arquivo. Mas percebemos, também,

que essas propostas de educação incorporam práticas de leitura e de educação das sensibilidades elaboradas nas experiências de outras mídias na modernidade, que vêm reconfiguradas e ampliadas pelas possibilidades colocadas pelas máquinas de tratamento da informação, pela reprodução eletrônica de textos e imagens, de sua publicação e circulação em rede.



Figura 15. Publicação do Arquivo do Estado de São Paulo no Facebook, 2012.

A montagem e construção de significados em representações sobre o passado, elaboradas a partir de seleções de documentos, são uma característica que os *sites* compartilham com outras mídias. Em seu suporte virtual, as representações históricas criadas pelos arquivos, nas atividades educativas *online*, têm fios que as ligam às narrativas da modernidade estudadas por Peter Gay, Benjamin, Bakhtin e Vigotski. As reflexões de Vigotski e Bakhtin sobre o papel da linguagem e do social na produção de conhecimento, ao dialogar com as percepções de Benjamin, Thompson e Peter Gay sobre a história cultural, permitem-nos pensar as ações sociais em uma concepção que relaciona produção cultural e fazer político, indivíduo e coletivo, narrativas históricas e literárias, na criação de significados relativos às memórias e ao ensino de História. Esses autores trazem, em suas reflexões sobre a linguagem, possibilidades ampliadas de leitura, dos textos literários aos historiográficos, das imagens visuais às narrativas,

da ciência e da arte. Imbricando educação das sensibilidades e produção de conhecimentos históricos educacionais, e percebendo que as criações culturais se produzem dialeticamente, ambigualmente, sempre tensionadas pelos conflitos sociais.



Figura 16. Periodização e linha do tempo. Seção educativa online do NA (UK)

Com esses referenciais procurei apontar as escolhas que têm prevalecido nos *sites* de arquivos e seus constrangimentos, bem como algumas possibilidades das experiências de produção de conhecimento histórico educacional e de educação patrimonial, a partir do contato com documentos de arquivo, relacionando-as a seu contexto técnico e político. Para tal, elegi como fontes os próprios *sites* de arquivos, bem como a literatura recente produzida por arquivistas e pesquisadores de ensino de História, referente às relações entre arquivos e educação. Esses dois conjuntos de fontes, ao serem entrecruzados, fazem emergir um uma rede de discursos e práticas que se articulam, internacionalmente, como tendências prevaletentes, na literatura e nas práticas recentes dessa área em que se configuram as aproximações entre arquivos e educação.

Investiguei suas correspondências com outras experiências estéticas, envolvendo leitores

e documentos, nas mídias criadas na modernidade, em busca de outras formas possíveis de educação com leituras de imagens de documentos de arquivo *online*. Esse trabalho, também, busca ler, a contrapelo, para usar a expressão benjaminiana (BENJAMIN, 1985, p. 225), as sedutoras simplificações discursivas que colocam essas publicações como “meios” transparentes de democratizar “o acesso à memória”. Porque, como assinala Meneses (1999, p. 21), é no mínimo a ambiguidade do acesso à informação que deve ser trazida à discussão, já que a difusão da informação é acompanhada da centralização de sua produção, e sua circulação é marcada por efeitos de controle e eliminação, dados por filtros técnicos, sociais, políticos e econômicos. Tendo como pressuposto que a crítica expressa a necessidade de discernimento e de escolha, e, portanto, favorece a expansão das perspectivas de diálogo entre arquivos, práticas de memória e educação, tanto no ensino formal como em seu sentido ampliado, de educação das sensibilidades.

No primeiro capítulo apresento uma revisão bibliográfica sobre o tema das relações entre arquivos e educação, como uma forma de abordagem dos tecidos que vêm configurando essas relações, vistas a partir das reflexões de arquivistas e pesquisadores de ensino de História. Essa bibliografia é cotejada com as práticas educacionais que vêm sendo propostas nos *sites* de arquivo e, de maneira ampla, nos usos que estas fazem das tecnologias digitais. Os discursos em torno dos quais vêm se construindo as reflexões, expectativas e projetos de educação em arquivos são percebidos a partir de seus eixos prevaletentes, que se articulam a partir das imagens de memória, patrimônio e ensino de história, bem como da democratização do acesso à informação na sociedade do conhecimento. Essas imagens são abordadas como *topoi*, ou *lugares comuns*, cujo significado é tensionado por sentidos conflitantes e ambiguidades: os *topoi* são arenas de luta simbólica. Os capítulos que se seguem têm como foco cada um desses *topoi*, dessas arenas de luta, que são analisadas em suas dinâmicas internas e na relação com as outras imagens que compõem esse tecido discursivo.

A educação patrimonial, como proposta pelos arquivos, e seus movimentos contraditórios em relação às imagens de documento, memória e patrimônio é o primeiro *topoi*. No capítulo 2 veremos como as propostas da década de 1980, de defesa dos arquivos como lugares de preservação do patrimônio, e conseqüentemente, da necessidade de ações que colaborassem para sua valorização de seu papel social, encontraram-se com um movimento cultural de

valorização da memória. E como, nessa convergência, os arquivos e seus documentos alçaram-se a um lugar de grande visibilidade, nesse movimento ligado às culturas da memória. Nesse contexto, com o avanço das tecnologias e publicação de imagens digitais, a digitalização e o acesso aos documentos de arquivo digitalizados vêm participando diretamente desse movimento, aproximando-se das memórias midiáticas.

Em seguida, no capítulo 3, abordo as propostas de ensino de História a partir da leitura de documentos, publicadas *online* pelos arquivos, também observadas como uma arena de luta simbólica. Em muitos dos grandes arquivos públicos, nacional e internacionalmente, as atividades propostas apoiam-se em sua relação com o ensino de competências e com as diretrizes curriculares nacionais. E vêm sendo propostas como exercícios cognitivos, como passos de uma aprendizagem do que seja produção de conhecimento histórico escolar como competência, definida *a priori*, que não dialoga com as indagações singulares de cada comunidade de aprendizagem, e cujos exercícios se baseiam na periodização e nas representações consagradas da história nacional.

Podemos perceber como essas práticas são inflexões das propostas de ensino de História com documentos, implementadas sobretudo na década de 1980. Mas que, naquele momento, apoiavam-se no fortalecimento da autonomia de estudantes e professores, com a eleição de temas de estudo significativos para a comunidade de aprendizagem, o que, muitas vezes, incluía experiências de pesquisa na cidade e sobre história local como objetos para a produção de conhecimentos históricos educacionais. Nesse contexto, a eleição do tema, o processo de pesquisa e suas conclusões fazem parte de experiências singulares, situadas no espaço e no tempo, que dialogam com outros tempos e outros sujeitos. As forças políticas e tecnológicas vinculadas a essa arena de luta são investigadas nesse mesmo capítulo.

Tendo colocado em perspectiva essa rede de discursos e práticas, volto a trabalhar com os percursos de leitura dos *sites* enquanto produção midiática, como linguagem, relacionando-os a outras experiências de educação das sensibilidades ligadas às mídias da alta modernidade, no último capítulo. Finalmente, imagino que referências teórico-metodológicas podemos tomar como apoio para criar outras possibilidades, inspiradas por essas leituras, de percursos de

educação das sensibilidades e produção de conhecimento histórico educacional, a contrapelo das visões prevaletentes, na relação com memórias e narrativas plurais, e relacionadas a experiências vividas, individual e coletivamente, nas comunidades de aprendizagem. Percursos nos quais as tecnologias de comunicação e informação possam estimular leituras plurais e significativas sobre o passado, na conexão com o presente e com os sujeitos da experiência.

Certeau, escrevendo sobre os embates discursivos no tecido social, distingue duas práticas, relacionadas a modos de agir no espaço e no tempo. As estratégias, que são postas em jogo pelos atores sociais que ocupam espaços institucionais, a partir dos quais elaboram os discursos que são veiculados, de forma prevaletente, pelas mídias. E as táticas, elaboradas por aqueles que, por não terem lugar próprio, criam, no tempo, outros significados para esses discursos institucionais, deslocando seus sentidos, dialogicamente. Os *sites* de arquivo são espaços do próprio, em seu sentido estrito. Arquivos públicos fazem parte de governos, preservam sua memória institucional, atestam a autenticidade de seus papéis. Não é raro que os *sites* de arquivo estejam alocados em espaços eletrônicos subordinados à instituição da qual preservam os documentos, tornando essa subordinação hierárquica evidente.

O principal trabalho dessa pesquisa foi recortar esses espaços, relacioná-los a seus sujeitos, perceber a trama discursiva que constroem, e percorrer, buscando compreender, as principais linhas que compõem esses discursos, em três direções. Na direção das concepções que emergem em suas propostas de ensino de História, na relação com leituras de documentos de seu acervo; na direção dos que têm efeitos como formas de educação patrimonial, relacionados às imagens afirmadas de memória e documento nesses espaços, e na direção das representações históricas que esses sujeitos institucionais produzem, ao inserir fragmentos de conjuntos documentais nas redes midiáticas. Na rede discursiva que emergiu desse entrecruzamento, percebida nos *sites* e na bibliografia dos periódicos de referência da área, configuram-se formas de educação das sensibilidades, no interior das dinâmicas culturais da alta modernidade. Esse tecido é interrogado a partir da bibliografia de referência teórico-metodológica, em especial Huysen, Thompson, Gay, Vigotski, Sennett, Bakhtin e Benjamin.

Para o dialético, o que importa é ter o vento da história universal em suas velas. Pensar significa para ele: içar as velas. O que é decisivo é como elas são

posicionadas. As palavras são suas velas. O modo como são dispostas transformam-se em conceitos. (BENJAMIN, 2007, p. 515).

E, com suas velas, parti para a escrita dessa viagem entre *sites* de arquivos, com seus portos incógnitos, sua paisagem flutuante, seus sinais brilhantes, cantos de sereias e saborosas imagens, criando um portulano desse percurso. Os portulanos perscrutam a paisagem com os instrumentos afiados dos sentidos, cotejados com bússola e compasso: apoiam-se, pois, na experiência do artífice (SENNETT, 2012; GINZBURG, 1989), que sustenta um diálogo permanente entre práticas concretas e ideias. Ao final de sua criação, espero que os registros desse portulano possam servir às viagens de outros leitores-artífices-navegantes, que, ao refazerem esses percursos, talvez se deparem com outras sereias e paisagens, mas, espero, reconheçam o litoral.

Os litorais são domínio do espaço, estáveis, campos do próprio e de suas estratégias: as táticas dos praticantes, em sua singularidade e fugidia existência, porque são do domínio do tempo, foram capturadas aqui e ali, mas, sobretudo, foram desejadas e imaginadas, em busca de outras palavras, de outros sentidos, de outras leituras possíveis. Certamente, um navegante atento, com um portulano, bússola, régua e compasso, com indicações de paisagens, perigos, portos seguros, sereias e ventos, pode encontrar muitos caminhos desses litorais.

Esse trabalho entreteceu fios recuperados em intensas leituras bibliográficas, com outros, tecidos em navegações por *sites* de arquivos. Sua trama foi desenhada em muitos rascunhos, com leituras teórico metodológicas realizadas no interior de uma comunidade de pesquisadores, em jornadas de leituras compartilhadas e diálogos alteritários, tensionadas pela prática de trabalho com a gestão de um acervo arquivístico público. Urdido no confronto desses elementos, o tecido criado assemelha-se a seu desenho, mas mostra em sua trama as asperezas, traços singulares e marcas de seus materiais.

Procurei deixar, sempre que possível, os autores estudados falarem por suas próprias vozes, por três razões. A primeira é que isso deixa algo por se completar, e possibilita ao leitor criar seus próprios diálogos com as fontes, embora recortadas pelo meu olhar, movimentando assim

os sentidos desses diálogos, em uma espécie de proposta de coautoria. A outra razão, que parece-me a mais importante, é que, como esse trabalho dialoga com campos de conhecimento distintos, e busca aproximá-los, ele supõe diferentes leitores, para os quais nem todas as referências teóricas e metodológicas são necessariamente (re)conhecidas, e o contato menos mediado com os autores pode ser importante. A terceira é que eu mesma gosto muito de ler essa polifonia de vozes que compõem os textos, em seus sentidos bakhtinianos.

Ao longo da pesquisa, a dificuldade de documentar os *sites* foi considerável, tanto porque mudam sem aviso prévio, e sem deixar rastros, levando embora suas imagens e minhas referências, como porque a tradução desses percursos em linguagem textual não faz jus a seus sentidos. Como não posso contar com sua estabilidade, não posso me fiar em enviar o leitor para refazer os meus percursos, e como a escrita não os descreve, meus registros de trabalho são pouco traduzíveis. Por essa razão, as imagens de *sites*, nessa redação final, são, em sua quase totalidade, capturas recentes. Acresce-se a isso que os programas de edição gráfica profissionais, que permitiram uma visualização adequada das imagens dos *sites*, têm custos proibitivos, o que limitou as condições de composição final desse portulano eletrônico ao tempo de uso gratuito de dois deles, para capturar imagens com qualidade adequada e compor seu *design* definitivo.

**O TECIDO DAS RELAÇÕES
ENTRE ARQUIVOS E
EDUCAÇÃO**

Aproximações entre arquivos e educação: sujeitos e discursos

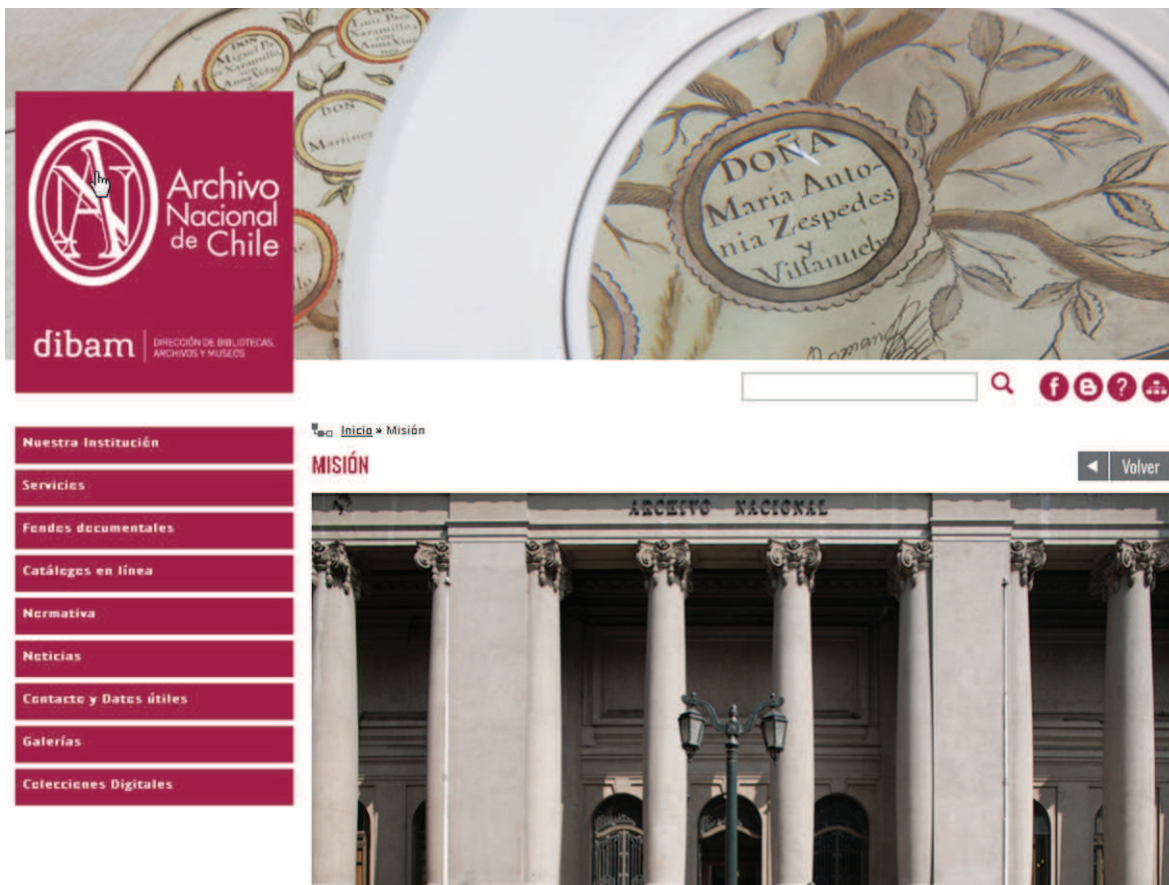


Figura 17. Página do Arquivo Nacional do Chile: *Misión*, sublink de *Nuestra Institución/ Quien somos* .

No manual para professores publicado no *site* do Arquivo Nacional de Chile (2009) lemos que seu projeto educativo visa aproximá-lo das escolas, para assim difundir entre as comunidades escolares a função arquivística e o patrimônio custodiado pelo Arquivo Nacional chileno, contribuindo dessa maneira para o fortalecimento da consciência patrimonial das novas gerações:

Esta iniciativa se funda en las necesidades que surgen en la sociedad chilena actual en torno al patrimonio y la educación. En primer lugar, responde a la tendencia social de revalorización de los bienes patrimoniales y, luego, a las visiones de sociedad educativa, las cuales proponen e impulsan que otros actores y no solo la escuela asuman responsabilidades en la función de enseñar. En ese marco, todos los agentes sociales, particularmente las instituciones culturales públicas, adquieren un compromiso educativo que se relaciona con el acceso a la cultura y al patrimonio.

Estas visiones están en coherencia con los lineamientos estratégicos del Archivo Nacional, que apuntan, por una parte, hacia el fortalecimiento de su misión en el quehacer cultural del país y, por otra, hacia la valoración del patrimonio documental público y privado, a fin de proteger los derechos de la ciudadanía, guardar la memoria e impregnar en la comunidad nacional el valor social que involucra la conservación, organización y uso de los documentos de archivo; materia especialmente relevante para una sociedad que perfecciona su sistema democrático. ¹ (2009, p.3)

Na leitura desse manual docente podemos perceber, em poucos parágrafos, os principais argumentos presentes na aproximação entre escolas e arquivos na atualidade, em relação à educação patrimonial, e, também, quanto à educação para a cidadania. Em seguida, vêm publicados os argumentos relativos às suas conexões com o ensino de História:

Por otra parte, la utilización de los bienes patrimoniales como recurso educativo, se relaciona con los nuevos enfoques que orientan las herramientas curriculares del área de Historia y Ciencias Sociales (Marco Curricular, Mapas de Progreso y

¹ Esta iniciativa está fundada nas necessidades que surgem na sociedade chilena atual, relativas ao patrimônio e à educação. Em primeiro lugar, responde à tendência social de revalorização dos bens patrimoniais e, portanto, às visões de sociedade educativa, que propõem e impulsionam outros atores, e não só a escola, a assumirem responsabilidades sobre a função de ensinar. Neste quadro, todos os agentes sociais, particularmente as instituições culturais públicas, assumem um compromisso com a educação, relacionado ao acesso à cultura e ao patrimônio.

Estes pontos de vista são consistentes com as diretrizes estratégicas do Arquivo Nacional, visando, em primeiro lugar, reforçar a sua missão nas atividades culturais do país e, por outro, valorizar o patrimônio documental público e privado, a fim de proteger os direitos dos cidadãos, preservar a memória e inculcar na comunidade nacional o valor social que envolve a organização, conservação e uso de documentos de arquivo; matéria particularmente relevante para uma sociedade que aperfeiçoa seu sistema democrático.

Ajuste Curricular) y con las concepciones más innovadoras y progresistas acerca de cómo se enseña / aprende el contenido social, cultural e histórico. Los y las estudiantes aprenden la historia en la medida que son capaces de comprender algunas categorías centrales de la disciplina (dimensión temporal, dimensión espacial, continuidad / cambio, multicausalidad). La comprensión de estos elementos disciplinares requiere, en el nuevo contexto educativo, que sean los propios estudiantes quienes elaboren el conocimiento, para lo que el manejo de fuentes resulta ser una habilidad elemental de subsector de aprendizaje.

El manejo y análisis de fuentes permite a los y las estudiantes poner en práctica la reconstrucción del pasado y potenciar su capacidad crítica frente al conocimiento histórico que están aprendiendo. En este proceso de aprendizaje, las fuentes históricas (primarias y secundarias) se transforman en un elemento didáctico central, ya que constituyen la base para desarrollar algunas de las habilidades que resultan capitales para la reconstrucción histórica, como la indagación, la contrastación y la reelaboración de interpretaciones históricas, las cuales, finalmente, apuntan a un aprendizaje significativo y de calidad.² (2009, p.3)

A preocupação de integração entre arquivos e ensino não é recente: segundo Calzada i Olivella (2007), o serviço educativo nos arquivos franceses é resultado de uma criação de longo termo, desde a concepção de patrimônio advinda com a Revolução Francesa. Essa visão coincide com as pesquisas de Françoise Choay (2006) sobre patrimônio e, também,

2 Por outro lado, a utilização dos bens patrimoniais como recursos educativos relaciona-se com os novos enfoques que orientam as ferramentas curriculares da área de História e Ciências Sociais (Marco Curricular, Mapas de Progresso e Ajuste Curricular) e com as concepções mais inovadoras e progressistas sobre como se ensina/aprende os conteúdos sociais, culturais e históricos. Os estudantes aprendem a história na medida em que são capazes de compreender algumas categorias centrais da disciplina (dimensão temporal, dimensão espacial, continuidade/ mudança, multicausalidade). A compreensão desses elementos disciplinares requer, no novo contexto educativo, que os próprios estudantes elaborem o conhecimento, e para isso, o manejo de fontes tornou-se uma habilidade fundamental dessa esfera de aprendizagem.

O manejo e análise de fontes permite aos estudantes colocar em prática a reconstrução do passado e potencializar sua capacidade crítica frente ao conhecimento histórico que estão aprendendo. Nesse processo de aprendizagem, as fontes históricas (primárias y secundárias) se transformam em um elemento didático central, já que constituem a base para o desenvolvimento de algumas das habilidades fundamentais para a reconstrução histórica, como a interrogação, o cotejo e a reelaboração de interpretações históricas, as quais, por sua vez, estimulam uma aprendizagem significativa e de qualidade.

com as referências apontadas pelos arquivistas franceses em *L'action éducative et culturelle des Archives* (Direction des Archives de France, 2007). Em 1890 o Ministério de Educação francês já mencionava o uso de documentos no ensino de História. A partir da década de 1950, o uso de documentos no ensino formal passou a ser indicado nos documentos do Ministério da Educação francês como parte de uma metodologia “ativa”, em que os estudantes deveriam fazer experiências de pesquisa histórica.

Conforme apontam Bellotto (1991) e Calzada i Olivella (2007), as primeiras experiências de educação em arquivos na França ocorreram na década de 1950, quando foram criados os serviços educativos nos arquivos franceses, “que oferecem aos professores e seus alunos oficinas e visitas pedagógicas destinadas a proporcionar a descoberta dos arquivos e dos grandes períodos históricos” (PEGEON, 2012, p. 89). Também na Inglaterra as primeiras experiências de educação nos arquivos iniciam-se na década de 1950 (TAYLOR, 1972, p. 322). Em 1970, o *Manuel d'Archivistique*, do Arquivo Nacional francês, incluiu o serviço educativo-cultural como parte das funções sociais dos arquivos.

No entanto, o campo de diálogo e ação conjunta entre arquivos e educação vem delineando-se, efetivamente, há apenas algumas décadas. Um estudo abrangente das atividades didáticas desenvolvidas em arquivos, feito por Susanna Vela, foi publicado há cerca de dez anos. Segundo Vela, as ações educativas nos arquivos espanhóis vêm sendo feitas, fundamentalmente, a partir da metade dos anos 80, e concentram-se nos arquivos de âmbito municipal (ALBERCH et al., 2001, p.60).

Segundo a pesquisadora italiana Francesca Cavazzana Romanelli (2000), do Archivio Storico del Patriarcato di Venezia, na Itália os debates sobre a ação educativa nos arquivos iniciaram-se nos anos 70, e em 1985, uma pesquisa revelou que a grande maioria dos arquivos italianos já tinha alguma proposta educativa em curso (ROMANELLI, 2000, p. 268).

No Arquivo Nacional francês (PEGEON, 2012, p.90),

às visitas guiadas, às exposições e às salas do *Musée de l'Histoire de France*, em

que a abordagem se aproximava à de uma aula inaugural – mesmo se o contato com a fonte documental fosse privilegiado–, sucederam, no começo dos anos de 1980, as oficinas, nas quais o aluno é colocado mais diretamente em contato com o documento original. Oficinas de caligrafia, sigilografia ou heráldica, para não citar aquelas que se encontram em todos os serviços educativos de arquivos na França, propõem, após a apresentação do local e da função dos arquivos, uma abordagem teórica da questão escolhida, depois uma reapropriação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na forma de um trabalho técnico ou artístico, apresentado oralmente. O Archives Nationales dispõe, até o momento, de mais de trinta oficinas que compreendem o conjunto dos períodos medieval, moderno e contemporâneo.



Figura 18. Página inicial do serviço educativo no site do Archives Nationales, França.

Nos países de língua inglesa, há referências ao uso de coletâneas de documentos para fins didáticos, nos EUA e na Inglaterra, desde o início do século vinte:

In English schools, the use of printed extracts from documents was known as

the “source method,” and one of the first leaflets published by the Historical Association in 1906 dealt with source books. The source method derived from an American development. The 1903 report of the Committee of Seven to the American Historical Association, *The Study of History in Schools*, called sources “adjuncts to good textbook work.” Source books for schools have continued to roll from the presses ever since.³ (TAYLOR, 1972, p. 318)

Algumas experiências bem sucedidas feitas nos anos 1950 na Inglaterra, em Lancashire e em Essex, são citadas no artigo *Clio in the Raw: Archival Materials and the Teaching of History*, de 1972 (p. 322), escrito para a revista *The American Archivist* por Hugh Taylor, na época historiador do Arquivo Nacional do Canadá. Taylor, que antes de viver no Canadá havia sido arquivista dos arquivos municipais de Leeds e Liverpool, e do arquivo regional de Northumberland, na Inglaterra, aponta nesse artigo pioneiro os perigos do uso de *kits* educativos muito estruturados, sob o risco de levar os alunos a leituras e conclusões pré-estabelecidas.

Taylor também aponta, em seu texto, a experiência de aproximação da educação dos documentos de arquivo através de reproduções inseridas nos livros didáticos: nesse contato, o sentido visual restringe-se à página impressa, e os documentos são percebidos como mais uma dessas páginas, de forma confusa, por não poderem ser lidos como textos didáticos. Assim, os estudantes de ensino básico “become the victims of an industrialized and segmented society, consuming so-called knowledge in the form of so-called facts”. Os materiais didáticos, nessa perspectiva, oferecem para consumo, de forma fragmentada e industrializada, um pretensão conhecimento, na forma de “fatos”.

Em contraposição a essas práticas institucionalizadas, o autor descreve de maneira expressiva as possibilidades da experiência do contato de estudantes com os documentos arquivísticos

3 Nas escolas inglesas, o uso de reproduções de fragmentos de documentos, impressos, ficou conhecido como “metodologia das fontes”, e uma das primeiras publicações da Historical Association, em 1906, dizia respeito à publicação de fontes documentais. A metodologia das fontes derivou de uma ação americana. O Relatório de 1903, do “Committee of Seven” para a American Historical Association, *The Study of History in Schools*, apontou as fontes documentais como complementos do bom trabalho com os livros texto de História. Desde então, têm sido publicados, de forma continuada, livros com seleções de documentos para uso escolar.

reais, percebendo-a em suas dimensões intelectuais e sensíveis:

Let us then consider for a moment the document as a form.

First of all, a document is an artifact—a unique creation brought into being for a specific purpose and dependent for its effect upon the arrangement of ink on paper. Handwriting may share space with printer’s type, and the shapes are often irregular. The information it contains will be limited. The reader will be challenged to complete the picture. The texture, size, and shape may have added significance. Even the smell may excite. All the senses will become involved, and we become momentarily whole men as we let the document enter into a dialogue with us at every level of our awareness. No printed text can give this total involvement, and when the document is placed with a thousand of its fellows of the same series, but all in some way different, or is examined within the context of a bound letterbook, the effect can be overwhelming. The meeting is also a personal confrontation with the original, which, for the moment, no one shares with the reader. If this awareness is heightened by content which is relevant and interesting, the relation of history to its principal source and vice versa can readily be perceived and, perhaps, enjoyed.⁴
(TAYLOR: 1972, p. 319)

Como aponta Taylor, a experiência sensível de leitura de documentos de arquivo implica serem percebidos em seu contexto de produção, imersos em suas séries e correlacionados a outros documentos e séries do mesmo produtor. Também implica serem apreendidos em

4 Consideremos, por um momento, o documento como forma.

Antes de mais nada, o documento é um artefato - uma criação única produzida para um propósito específico, e dependente, para seu efeito, do arranjo da tinta sobre o papel. A escrita manuscrita pode dividir espaço com a impressa, e suas formas são, frequentemente, irregulares. A informação que ele contém será limitada. O leitor vai ser desafiado a completar o quadro. A textura, tamanho e forma podem agregar significados. Até o cheiro pode estimular-nos. Todos os nossos sentidos serão envolvidos, e estaremos plenamente presentes, por um momento, na medida em que deixarmos o documento entrar em diálogo conosco em todos os níveis de nossa consciência. Nenhum texto impresso pode dar-nos esse envolvimento total, e quando o documento é colocado com seus mil outros parceiros, das mesmas séries documentais, cada qual deles diferente, de certo modo, ou é examinado a partir do contexto de um livro de registro, o efeito pode ser arrebatador. O encontro é também um confronto singular com o original, que, naquele instante, o leitor não compartilha com mais ninguém. Se essa experiência for ampliada por um conteúdo relevante e interessante, a relação da história com sua principal fonte, e vice versa, pode ser rapidamente percebida, e, talvez, experimentada com prazer

sua materialidade, cheiros, toque, cores e tintas, e no enfrentamento das dificuldades de sua compreensão, sem limpezas, transcrições e outras pontes “facilitadoras” de sua leitura. Essa experiência sensível só é possível na pesquisa real, feita nos arquivos, e foge dos tempos e restrições das experiências didáticas prevaletentes. A interrogação sobre as possibilidades de realização de experiências assim concebidas, nas ações educativas em arquivos é, por si só, um núcleo de pesquisas extraordinário.

Muitos dos artigos mais recentes vêm explorando as relações entre arquivos e escolas num viés que tem como ponto de partida as práticas escolares e os currículos propostos nas reformas da década de 1990. O pesquisador canadense Michel Eamon (2006), historiador e arquivista do Arquivo Nacional do Canadá, descreve como os arquivistas vêm tentando criar aproximações com o campo do ensino de História através da reprodução de documentos em diferentes mídias:

The desire for archivists to be active supporters of the diffusion and interpretation of documentary knowledge is long standing. From the creation of lantern slides and the publishing of document transcriptions to the reproduction of documents on microfilm and the development of traveling exhibitions, archivists have searched for popular and robust ways to show the public primary sources.⁵ (p. 302)

Nesse artigo lemos também que os arquivistas recebem, descrevem e preservam os “vestígios históricos” para acesso futuro. A concepção de patrimônio documental arquivístico como o lugar de preservação dos “vestígios históricos” é recorrente nos artigos estudados sobre ações educativas em arquivos, e encontra-se presente, também, em muitos *sites* de arquivos, no Brasil e internacionalmente.

Se o crescente uso de documentos no ensino de História tem atraído grande interesse por parte dos arquivistas, recentemente esses esforços têm se voltado para ações mais específicas, de integração com práticas escolares de aprendizagem baseadas em aquisição de competências

5 O desejo dos arquivistas de apoiar ativamente a difusão e interpretação do conhecimento documental é antigo. Desde a criação de slides e da publicação de transcrições de documentos, à reprodução de documentos em microfilme e ao desenvolvimento de exposições itinerantes, os arquivistas têm buscado formas populares e vigorosas de divulgar o acervo documental público.

e habilidades, práticas essas consagradas pelos novos parâmetros curriculares. Na visão de Eamon, a estrutura desses currículos permite aos arquivos criarem exercícios voltados para a aprendizagem de habilidades específicas e transversais:

There is some evidence of recent trends for them to move from merely facilitating the use of primary sources to teach general historical and analytical skills to the mapping and integration of primary sources into history lessons which support various curricula.⁶ (p. 302)

Também Francesca Cavazzana Romanelli faz considerações sobre a convergência de forças que tem aproximado escolas e arquivos. Em um seminário de 2002 na Universidade de Firenze, “*Archivi, didattica e nuove tecnologie*”, a pesquisadora e arquivista apresentou um workshop com o nome de “*La didattica della storia. Archivi, reti, strumenti digitali: esperienze in corso*”, em que afirma que “la promozione didattica degli archivi non è stata il frutto di azioni unilaterali, ma l’esito della convergenza di movimenti e realtà ‘di base’ del mondo della scuola e degli archivi”⁷. Em seu artigo para a *Archivum* (XLV, 2000, pp. 267-284), revista do *International Council on Archives* (ICA), Romanelli descreve essa aproximação, que vem ocorrendo desde o final da década de 1970.

Ivo Mattozzi (2002) escreve sobre essa convergência entre arquivos e escolas, em seu artigo *Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*. Para o pesquisador da Universidade de Bologna, na escola está presente uma tensão entre a formação histórica, que se aprende graças ao uso das fontes documentais, de um lado, e a pedagogia, a didática, e as indicações do programa curricular, de outro. Ao mesmo tempo, nos arquivos, há uma tentação de absorver algumas das práticas escolares, com a produção de materiais didáticos de vários gêneros, por iniciativa própria. Na avaliação do pesquisador italiano, as relações entre arquivos e escolas permanecem episódicas: “non si sono prodotte le

6 Há evidências de tendências recentes [por parte dos arquivos] de se deslocarem, de simples facilitadores do uso de fontes primárias no ensino de habilidades históricas e analíticas, para o mapeamento e integração de fontes primárias em sequências didáticas de história, que podem dar suporte a vários conteúdos curriculares.

7 a ampliação das ações educativas dos arquivos é fruto da convergência de movimentos e realidades fundadas no mundo da escola e no dos arquivos

condizioni per realizzare un nesso sistematico tra mondo degli archivi e mondo della scuola”. No mundo da escola essas experiências têm produzido modelos e materiais, mas ainda não conseguiram criar uma rotina profissional que inclua a pesquisa histórica e os arquivos como instrumentos cotidianos no ensino de História.

Também no Brasil percebemos uma convergência de ações e reflexões sobre as possibilidades de relação entre arquivos e escolas, nas últimas décadas. O ensino de História com documentos, sua conexão com os arquivos públicos e com o patrimônio histórico é parte das propostas de ensino que emergiram nas discussões dos pesquisadores-professores da década de 1980. No bojo dessas reflexões, houve uma valorização do ensino de metodologias e procedimentos de pesquisa histórica na educação, inclusive com a publicação de várias coletâneas de documentos para uso em sala de aula. Como aponta Bueno (2003, p. 68), a “Proposta Curricular de História”, elaborada pela CENP-São Paulo, em 1986, já descrevia o contato com a documentação textual e iconográfica como fundamental para que o aluno possa construir o conhecimento histórico. Segundo a pesquisadora Eliane Mimesse Prado (2008), nas reflexões publicadas em São Paulo neste período sobre ensino de História,

Esses professores-autores, vinculados às universidades ou que participaram das equipes técnicas que haviam elaborado as propostas curriculares, começaram a publicar livros nos quais comentavam experiências. Descreviam passos de suas pesquisas, as atitudes e as reações dos alunos perante uma aula de história sem a utilização propriamente dita de livros didáticos. Incentivavam, dessa forma, os professores a produzirem os próprios materiais curriculares, a coletar documentos e fotografias com a comunidade e a criar o seu material de trabalho.

Nesse contexto, a “Proposta Curricular de História”, elaborada pelo grupo de professores paulistas em 1986, sugeria nova metodologia de trabalho e de pesquisa com os alunos, além de propor que o professor elaborasse suas aulas a partir de documentos. Trazia, também, sugestões para o desenvolvimento das aulas sem o uso contínuo de um manual de conteúdos específicos de história:

com a intenção de possibilitar um trabalho que o ajude a libertar-se do uso de um

único livro didático que no decorrer destes anos tem-se transformado tanto numa “camisa-de-força” como muitas vezes no único amparo de suas aulas. Na tentativa de superar esse círculo vicioso e tendo presentes as dificuldades daí advindas, pretendemos, na continuidade desta Proposta até sua redação final, acrescentar orientações bibliográficas mais detalhadas para facilitar o trabalho em classe, como também coletâneas de textos e documentos históricos que auxiliem o professor em seu cotidiano. (São Paulo, 1986, p. 5, apud Prado, 2008, p.103).

Nas universidades paulistas, fez parte dessa tendência, além dos trabalhos do grupo de pesquisadores que criou a proposta de ensino de História da CENP, em 1986, a publicação de coletâneas de documentos para uso didático, como a de Kátia Mattoso (1977) e a de Jayme Pinsky (1980).

Essas proposições ganharam expressão no vestibular da Unicamp, a partir de 1987, quando essa universidade saiu do modelo unificado paulista para criar sua própria prova de seleção. A Unicamp foi a primeira, entre as universidades brasileiras, a formatar seu vestibular com questões dissertativas, tanto na primeira como na segunda fase. A prova de história passou a se basear, fortemente, em leituras de fragmentos de documentos. Esse formato foi adotado parcialmente pela USP e UNESP, e depois, também, por muitas outras universidades.

A partir das reformas curriculares de ensino de História dos anos noventa, a leitura de documentos, tornou-se oficialmente um dos objetivos da aprendizagem no ensino fundamental e médio, vista, fundamentalmente, como suporte para a aprendizagem de habilidades. Essa tendência dos currículos internacionais, desenhados nos anos 90, aproximou ainda mais escolas e arquivos. No *Projet scientifique, culturel et éducatif pour les années 2013-2016*, do arquivo nacional francês, lemos que os serviços educativos do arquivo receberam, em 2010, um “public nombreux d’élèves du primaire (50 % du public du service éducatif en 2010), avec, cependant, une augmentation du public du secondaire (37 % en 2010)”⁸ (p. 21). Os demais estudantes são universitários. As ações de formação de professores também são citadas, com 580 professores acolhidos em 2010 .

8 um público numeroso de alunos do primário (50% do público do serviço educativo em 2010), e também um aumento do público do secundário (37% em 2010)

Heloísa Bellotto, em *Arquivos Permanentes: Tratamento Documental*, dedica um capítulo à ação cultural e educativa, onde afirma que

Arquivos públicos existem com a função precípua de recolher, custodiar, preservar e organizar fundos documentais originados na área governamental, transferindo-lhes as informações para servir ao administrador, ao cidadão e ao historiador [...] No entanto, para além dessa competência que justifica e alimenta sua criação e desenvolvimento, cumpre-lhe ainda uma atividade que, embora sendo secundária, é a que melhor pode desenhar os seus contornos sociais, dando-lhe projeção na comunidade, trazendo-lhe a necessária dimensão popular e cultural que reforça e mantém o seu objetivo primeiro. Trata-se de seus serviços editoriais, de difusão cultural e de assistência educativa (1991, p. 147).

The image shows a screenshot of the National Archives website. At the top, there is the National Archives logo and a search bar. Below the logo is a navigation menu with options: Research Our Records, Veterans Service Records, Teachers' Resources, Our Locations, and Shop Online. The main content area is titled 'Teachers' and features a breadcrumb trail: Home > Teachers' Resources > Teaching With Documents > Revolution and the New Nation (1754-1820s) > Images of the American Revolution. The main heading is 'Teaching With Documents Lesson Plan: Images of the American Revolution'. Below this, there are sections for 'Teaching Activities', 'Standards Correlations', 'Constitutional Connection', and 'Cross-curricular Connections'. The 'Standards Correlations' section lists 'Era 3 - Revolution and the New Nation (1754-1820s)' and 'Standard 1C - Demonstrate understanding of the factors affecting the course of the war and contributing to the American victory.' The 'Constitutional Connection' section states: 'This lesson focuses on the American Revolution, which encouraged the founding fathers' desire to create a government that would, as stated in the Preamble, insure domestic tranquility and provide for the common defense.' The 'Cross-curricular Connections' section says: 'Share this exercise with your history, government, and art colleagues.' A sidebar on the left contains links for 'Lessons by Era' (1754-1820s, 1801-1861, 1850-1877, 1870-1900, 1890-1930, 1929-1945, 1945 to 1970s, 1968 to Present), 'Worksheets', 'More Lesson Plan Resources', 'Ready-to-use Tools, Activities and Documents at DocsTeach', 'State & Regional Lesson Plans & Resources', 'Lesson Plans from the Center for Legislative Archives', 'Primary Source Research & Classroom Resources', 'Getting Started', 'Finding Primary Sources', 'More Primary Sources for the Classroom from ARC', and 'National History Day Topic Resources'.

Figura 19. Todas as propostas da seção *Teaching with Documents*, do NARA, têm indicações curriculares.

Julia Hendry, arquivista da University of Illinois, em Chicago, em seu artigo *Primary Sources in K–12 Education: Opportunities for Archives*, publicado na revista *American Archivist* (maio de 2007), descreve de forma bastante clara como arquivos e educação têm se aproximado, com um olhar que percebe essa aproximação como estratégica, como uma “oportunidade” única para os arquivos, em razão da implementação das políticas públicas educacionais dos Estados Unidos:

Recent developments in the field of K–12 (kindergarten through twelfth grade) education have made archival resources essential tools for many teachers. Inquiry-based learning, document-based questions, and high stakes standardized testing have converged to make primary resources an important teaching tool in elementary and secondary education. Teaching and testing K–12 students require analysis of primary documents, so that archival records take their place alongside the test tube and the textbook in many American classrooms. These trends represent an opportunity for archives to expand their patron base, establish contacts in the community, contribute to the vitality of public education in their communities, and cultivate the next generation of archives’ users, donors, and supporters. ⁹ (p. 114).

Os documentos como ferramentas de ensino, cuja expansão está vinculada ao formato usado nas avaliações nacionais: esse é um dos centros da aproximação que vem se estabelecendo entre arquivos e escolas nos EUA. A preservação da memória e do patrimônio é outro centro dos discursos que advogam a necessidade de projetos conjuntos entre escolas e arquivos. Embora não lance mão dos conceitos de patrimônio e de memória, em sua conclusão Hendry acentua o resultado esperado da aproximação dos arquivos das crianças e jovens nas escolas, resultado de valorização dos arquivos e de seu papel social:

9 Recentes desdobramentos no campo do ensino básico fizeram das fontes de arquivo ferramentas essenciais para muitos professores. A aprendizagem baseada na pesquisa, questões baseadas em documentos e a ampliação das avaliações de aprendizagem têm colaborado para fazer das fontes primárias uma ferramenta de ensino importante na educação fundamental e no ensino médio. O ensino e a avaliação dos estudantes, da educação infantil ao ensino médio, requerem a análise de documentos, de forma que os documentos de arquivo têm tomado seu lugar, ao lado dos tubos de ensaio e dos livros didáticos, em muitas salas de aula nos Estados Unidos. Essas tendências representam uma oportunidade para os arquivos expandirem sua base de apoio social, estabelecerem contatos com a comunidade, contribuírem para a vitalidade da educação pública em suas comunidades, e cultivarem a próxima geração de usuários de arquivo, doadores e defensores.

Indeed, the increasing use of primary documents by elementary and secondary school students offers archivists an excellent opportunity to educate future decision makers about the riches held within the nation's archives and their importance in understanding its history. As archival topics continue to make it onto the evening news—from the reclassification of public records in the National Archives to the destruction of historical records on the hurricane ravaged Gulf Coast—it is becoming clearer than ever that many archival matters are significant public policy issues. What better way to ensure that the policy makers and voters of tomorrow are both critical thinkers and sensitive to archival concerns than to introduce them at an early age to the usefulness of archives?¹⁰ (p. 129)

Nos Estados Unidos, esse encontro entre arquivos e escolas parece configurar-se mais fortemente a partir da década de 1980. Segundo Hendry, as atividades educativas para crianças e jovens nos arquivos têm sido tratadas nas publicações especializadas de arquivística nos Estados Unidos há cerca de vinte anos, embora esporadicamente. Em 1977, em um seminário realizado pelo *Comitee on the Wider Use of Archives*, da Sociedade de Arquivistas Americanos, dos EUA, Richard H. Brown apontava que as mudanças no sistema educativo iriam ter sérias implicações para os arquivos, pois as novas formas de ensino-aprendizagem e novos temas criaram necessidade e mercado para as publicações de coleções de documentos, virtualmente para todos os níveis de ensino.

Em 1986, um artigo do pesquisador Ken Osborne, no periódico de referência canadense *Archivaria*, apontou para o papel educativo dos arquivistas, situando os debates em torno da questão do ponto de vista dos arquivos. Nesse texto, *Archives in the Classroom* (*Archivaria* 23, winter 1986-87, p16-40), Osborne argumenta que, se por um lado as atividades dos

10 De fato, o crescente uso de documentos primários por estudantes do ensino fundamental e médio oferece uma excelente oportunidade aos arquivistas de educar futuros tomadores de decisão sobre a riqueza guardada nos arquivos da nação e de sua importância para a compreensão de sua história. Na medida em que temas arquivísticos continuam a aparecer no noticiário da noite - da reclassificação dos documentos históricos no Arquivo Nacional à destruição de acervos pelo furacão que devastou a costa do Golfo, está ficando mais claro do que nunca que muitas questões arquivísticas são tópicos importantes de política pública. Qual a melhor maneira de garantir que os responsáveis pelas decisões políticas e os eleitores de amanhã sejam tanto pensadores críticos como também sensíveis às preocupações com os arquivos, do que apresentá-los em uma idade precoce para a utilidade dos arquivos?

arquivistas como profissionais de administração de registros documentais e em pesquisa histórica estavam bem estabelecidas, por outro lado o papel dos arquivistas como educadores estava sendo negligenciado, e lamenta a falta de atenção dada ao potencial educativo dos arquivos. Em sua visão,

First, the failure to forge possible links between archives and schools denies the schools an invaluable resource for improving the quality of teaching, especially in the fields of history and social studies. Second, it denies society at large a chance to appreciate and to benefit from the evidence and the records upon which its sense of identity and continuity depends.

Archivists are certainly aware of the social and cultural significance of their role: as the Provincial Archivist of Manitoba, Peter Bower, put it, archives “are the memory of our species. These records are the fullest chronicle of what we have been both individually and collectively ...”¹¹ (p. 17)

Vemos referenciado nesse texto um tópico importante dos discursos de arquivistas, e um tema ascendente na década de 1980: a relação dos arquivos com a memória. Para o arquivista, autor do artigo, a memória (“da espécie”) estaria guardada nos arquivos, de cujos registros dependeriam o senso de continuidade e de identidade social. Vamos refletir sobre as aproximações entre arquivo e memória no decorrer desse trabalho, ao analisarmos suas diferentes concepções encontradas nos trabalhos sobre educação e arquivos.

Osborne, como muitos outros arquivistas, Hendry entre eles, acredita que ampliar o público dos arquivos é fundamental para obter suporte social, garantia de existência e continuidade dos arquivos. Ou seja, a ampliação do suporte social aos arquivos é parte de uma busca empreendida pelo reconhecimento de seu papel. Segundo vários dos textos desses arquivistas,

¹¹ Em primeiro lugar, o fracasso em estabelecer possíveis ligações entre arquivos e escolas nega às escolas um recurso inestimável para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente nos campos da história e dos estudos sociais. Em segundo lugar, impede, mais amplamente, a sociedade de apreciar e se beneficiar das evidências e dos registros sobre os quais repousam seu senso de identidade e de continuidade.

Os arquivistas certamente estão conscientes do significado social e cultural de seu papel: como apontou Peter Bower, Provincial Archivist of Manitoba, os arquivos "são a memória de nossa espécie. Esses documentos são a mais completa crônica daquilo que nós somos, individual e coletivamente..."

essa ampliação traria a garantia de continuidade de recebimento de recursos financeiros pelos arquivos e também a segurança da preservação da documentação arquivística. Seguindo essa cadeia argumentativa, desse modo, finalmente, as ações educativas dos arquivos estariam colaborando, decisivamente, para a preservação da memória social e da identidade cultural de seu território.

Em 1986, Osborne indicou, nas razões pelas quais as escolas deviam ser procuradas pelos arquivistas, a contribuição para o autoconhecimento e o estabelecimento de raízes que o conhecimento histórico propiciaria. E completou: "There is a long archival tradition in Canada that one essential purpose of archives is to foster and maintain a sense of national, regional or cultural identity, a task in which the schools also have an important part to play".¹² Promover e manter um sentido de identidade nacional, regional e cultural é um dos objetivos dos arquivos? Vemos aí colocada uma ligação entre memória e arquivo em que os registros oficiais, custodiados pelos arquivos, tendem a aproximar-se, e talvez até coincidir, com a memória social.



Figura 20. Página do Arquivo Nacional do Canadá, “votre accès à la mémoire collective des canadiens”. [seu acesso à memória coletiva dos canadenses.] http://www.archivescanada.ca/car/car_f.asp?l=f&a=education

Para o autor, trabalhar diretamente com as escolas pode encurtar distâncias entre os arquivos e o público-alvo das ações educativas:

To work with schools helps to provide a focus that is not always easy to find when

12 É tradição estabelecida na arquivística do Canadá que um dos propósitos essenciais dos arquivos é cultivar e manter o senso de identidade nacional, regional e cultural, tarefa na qual as escolas têm um papel importante a cumprir.

dealing with public education in the broadest sense where it is difficult to know just who the audience is and how it might best be reached. By contrast, the school system is well-defined: it has a curriculum; it has channels for in-service and professional development work with teachers; it has a system of communications; above all it has students in organized groups, charged with the task of learning particular things - all of which makes focused, fairly precise goal-oriented activity possible.¹³ (p. 18)

“*Goal-oriented*”, voltadas para resultados. Aí está uma expressão que vamos voltar a encontrar com frequência nos projetos e exercícios *online* e em artigos de arquivistas americanos. Vale a pena destacar a lógica instrumental que o arquivista percebe no sistema de ensino, a partir da qual ele encontra, entusiasmado, um lugar já definido e orientado para as ações educacionais dos arquivos, lugar a partir do qual pode enquadrar propostas de atividade predefinidas. Vemos, também aí, a ênfase nas questões identitárias como pano de fundo da aproximação entre arquivos e escolas.

Em vários artigos publicados sobre nosso tema, bem como nos textos divulgados em *sites* de arquivos, encontramos uma sobreposição entre história, memória e arquivo. Vicki Sand, que foi coordenadora da Educational Services Division of the Minnesota Historical Society, e hoje é diretora do Philadelphia History Museum, em um artigo de 1978 para a *American Archivist*, sugere que

Philosophically, people in the United States have chosen to store their histories in institutions. In other societies the people carry their histories with them. We live in a time when people are individually and collectively looking to the past to understand the forces that have affected their lives. They journey to historical warehouses for the answers. Many are people who are unfamiliar with the collections and their

¹³ Trabalhar com as escolas auxilia [o arquivo] a criar um foco que não é sempre fácil de encontrar quando se lida com a educação de forma mais ampla, em que é difícil saber quem é o público alvo e como melhor atingi-lo. Por outro lado, o sistema escolar é bem definido: ele tem um currículo, tem canais para desenvolvimento profissional e em serviço para os professores, tem um sistema de comunicações; acima de tudo, tem alunos em grupos organizados, encarregados da tarefa de aprender coisas específicas - e tudo isso torna possível atividades focadas, precisas e voltadas para resultados.

use. Education programs should be designed to assist their efforts.¹⁴ (p. 163)

A afirmação de que as histórias do povo americano estão nos arquivos é impressionante, e reveladora da simbiose entre arquivo e memória que aparece em muitos textos, que relacionam identidade e preservação documental pelos arquivos. Ainda nesse sentido, é relevante a afirmação da pesquisadora italiana Francesca Cavazzana Romanelli, em seu artigo para a revista *Archivum* (2000), de que os arquivos municipais se tornaram as “casas das memórias” de suas comunidades, devendo não só receber sua documentação em custódia, mas, também, colecionar ativamente imagens e documentos do tempo presente para serem consultados por “novos olhos” e “novas mãos”.

Vicki Sand também acentua a necessidade de desenvolver materiais didáticos a partir das demandas escolares e dos currículos de ensino de História, como vemos no relato de um projeto desenvolvido no final da década de 1970 em Minnesota:

Unless the materials were designed with an understanding of how curriculum programs were developed in school districts and how teachers

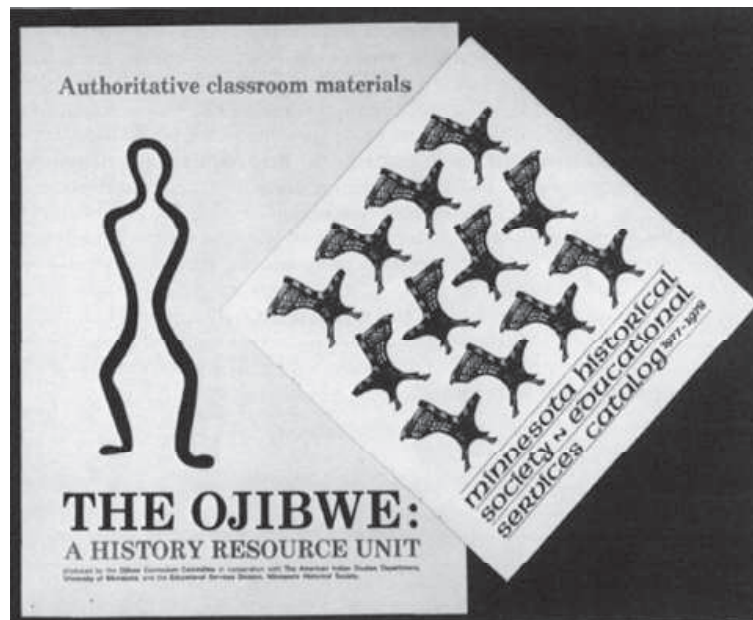


Figura 21. Material educativo, Minnesota Historical Society, 1977.

14 Filosoficamente, o povo nos Estados Unidos escolheu guardar suas histórias em instituições. Em outras sociedades o povo carrega suas histórias com ele. Nós vivemos em um tempo em que as pessoas têm olhado, individualmente e socialmente, para o passado, para compreender as forças que afetaram suas vidas. Elas vão aos arquivos históricos em busca de respostas. Muitas delas não têm familiaridade com as coleções e seu uso. Devemos criar programas educativos para auxiliar esses esforços.

used the materials in their classrooms, the program would be a wasted effort. Conversations were held with social studies consultants at the state department of education and individual school districts. A survey was distributed to all districts, asking people to describe the grade levels where state history was included, to outline the subject matter covered, to describe and evaluate the materials being used, and to arrange in order of priority the subject areas for development.¹⁵ (p. 165)

Naquele momento, como ocorria também no Brasil, uma parte das escolas americanas parece estar aberta a experiências plurais, em busca de novas formas de ensinar história, inclusive com pesquisas sobre história local e sobre povos indígenas. Os temas estudados naquele momento, conforme a experiência descrita por Vicki Sand, não se colocavam tão fortemente vinculados aos parâmetros nacionais.

No Canadá, a partir do final dos anos 80, a pressão sobre as instituições públicas por resultados e avaliação também colabora para aproximar os arquivos das políticas públicas educacionais. Em 1995, Christine Ane O'Donnell escreveu uma dissertação sobre o tema, na Universidade de British Columbia, chamada *Outreach in Community Archives in British Columbia*. Essas conexões entre o currículo regional e/ou nacional e as atividades e materiais educativos criados pelos arquivos são expressas também pela arquivista Ann ten Cate, do Arquivo de Peel, no Canadá, em artigo publicado no periódico *Archivaria*, no verão de 1989. A autora descreve um projeto em que foram criados *kits* didáticos, baseados nos parâmetros curriculares canadenses, com fotocópias de documentos de arquivos locais. Em suas palavras,

Our solution was the development of teaching kits, based on curriculum guidelines, using copies of locally created original materials. The curriculum guidelines gave

15 Se os materiais não tivessem sido desenhados com uma compreensão de como os programas curriculares são desenvolvidos nos distritos escolares, e de como os professores utilizam esses materiais em suas salas de aula, o programa teria sido um esforço perdido. Foram encetadas conversações com os consultores de estudos sociais no departamento de estado de educação, e também com os distritos escolares. Foi distribuída uma pesquisa em todos os distritos, pedindo às pessoas para descrever em que níveis de ensino a história do estado está incluída, para apontar os conteúdos ensinados, para descrever e avaliar os materiais que vêm sendo utilizados, e para organizar, em ordem de prioridade, as temáticas a serem trabalhadas.

us the backbone of this portion of our outreach programme.¹⁶ (p. 32)

Segundo a autora, encontrar e seguir esses guias curriculares foi o mais importante passo para o desenho de seu programa educativo no arquivo: “unless your activities and kits are based on curriculum guidelines, you will be trying to market a product that has no audience because it has no relevance to what is being done in the classroom.”¹⁷ A justificativa para tal está na adesão imposta aos professores pelo conteúdo curricular, bem como pelo tempo que pode ser dedicado a cada tema no programa estabelecido. Os objetivos da aprendizagem de habilidades definidos nos currículos são igualmente determinantes:

It is also important to recognize that teaching processes and goals have changed dramatically over the last twenty-five years. In Ontario, a great deal of stress is placed on the development of three areas of ability at all grade levels. These are knowledge, attitudes, and cognitive skills.¹⁸ (p. 32)

Ann ten Cate estudou o currículo canadense e sua aplicação, buscando formas de adequar suas propostas de leituras de documentos de arquivo. Vale a pena ler sua descrição, muito próxima das ações propostas pelo currículo britânico, espanhol, e pelos nossos PCNs:

The following example from the Junior curriculum guideline should highlight the importance of understanding the differences among these three abilities. Assume that a Grade Four class is studying the settlement period in Upper Canada. Their classroom activities should teach them basic characteristics of everyday life in Upper Canada. This is simple knowledge. They should also develop an appreciation of the need for cooperation in community life. Lastly, they should be able to develop

16 Nossa solução foi o desenvolvimento de kits educativos, baseados nos guias curriculares, usando cópias de documentos produzidos no município. Os guias curriculares nos deram a espinha dorsal dessa seção de nosso programa de difusão.

17 a não ser que suas atividades estejam baseadas nos guias curriculares, você estará tentando vender um produto sem público, porque ele não tem relevância para o que o que está sendo feito em sala de aula.

18 É importante também reconhecer que os processos de ensino e seus objetivos mudaram dramaticamente nos últimos vinte e cinco anos. Em Ontario tem sido ressaltado fortemente o desenvolvimento de três áreas de competência em todos os níveis de ensino. Estas são o conhecimento, as atitudes e as habilidades cognitivas.

generalizations about coping with the isolation of pioneer life. This teaches them cognitive skills, such as deductive reasoning, comparison skills, and problem-solving skills. Any type of archival programme which aims to be useful and successful in the classroom must build on and add to these basic skills. ¹⁹(p. 32)

Vemos como nesse texto, de 1989, a arquivista já aponta fortemente o constrangimento sofrido por arquivos para o uso do currículo como base para suas atividades educacionais, sob pena de que seu “produto” não tivesse aceitação e/ou “mercado”. No texto encontramos, também, a tendência dos arquivos canadenses de criarem atividades que colaborassem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, preconizadas nos novos currículos.

A partir do crescimento dos projetos de educação tecnológica nas escolas, nos anos 90, os arquivos passaram também criar projetos com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Hendry (2007) aponta a publicação de material *online* como um dos grandes focos das pesquisas e experiências de programas educativos de arquivos:

Another context for the discussion of K–12 users of archival resources has been in the creation of digital collections and tools. Many archives recognized early that elementary and secondary students and their teachers are a large potential audience for online collections of primary sources.²⁰ (p. 115)

Entre os primeiros norte-americanos a pesquisar esse tema está Anne Gilliland-Swetland.

19 O seguinte exemplo, do guia curricular para a Junior School [equivalente ao Ensino Fundamental II], ilumina a importância da compreensão das diferenças entre essas três competências. Imagine que a classe do quarto ano esteja estudando a colonização do Upper Canada. As atividades educativas devem ensinar as características básicas da vida cotidiana no Upper Canada. Isso é simples conhecimento. Elas devem, também, desenvolver uma percepção sobre a necessidade de cooperação na vida comunitária. Finalmente, elas devem possibilitar o desenvolvimento de generalizações sobre como era lidar com o isolamento, na vida dos pioneiros. Isso ensina a eles habilidades cognitivas, como o pensamento dedutivo, habilidades de comparação e de solução de problemas. Qualquer tipo de programa educativo de arquivo que queira ser útil e bem sucedido nessa sala de aula precisa ser construído a partir dessas habilidades básicas, e agregar valor a elas.

20 Outro contexto para as discussões sobre os usuários de documentos de arquivo do ensino básico, tem sido a criação de ferramentas e de coleções digitais. Muitos arquivos reconheceram cedo que os estudantes do ensino fundamental e médio, e seus professores, são um grande público potencial para as coleções de documentos de arquivo *online*.

Em *Integrating Primary Sources into the Elementary School Classroom: A Case Study of Teachers' Perspectives* (1999), Gilliland-Swetland descreve suas pesquisas, feitas na University of California, Los Angeles (UCLA), sobre possibilidades de ensino de História e de estudos sociais com leituras de coleções de documentos de arquivo digitalizados. Nesse trabalho a autora descreve o que seria o letramento arquivístico:

Archival literacy relates to users' consciousness of their documentary heritage and the role that records play in establishing and protecting their rights and in recording and communicating their heritage. Archival literacy also relates to users' abilities to apply evidence-seeking as well as information-seeking skills. These skills include the ability to consider individual documents in the context of record aggregates, make sense out of unsynthesized or unredacted material, consider the circumstances of the document's creation (i.e., asking who, what, when, why, where, and how), analyze the document's form and nature, determine whether it is an original and which version, and understand its chain of custody.²¹(p. 93)

Esses conhecimentos sobre a pesquisa em acervos arquivísticos, apontados por Gilliland-Swetland como “archival literacy”, não são comuns, mesmo entre historiadores, o que por si só justificaria a aproximação entre arquivos e ensino de História, inclusive nos cursos de graduação. Como criar atividades que promovam essa aprendizagem tem sido uma questão presente, tanto em iniciativas de pesquisadores de ensino de História, como de profissionais de arquivos, como veremos no capítulo 2.

Nas avaliações de Hendry e de Gilliland-Swetland, destacam-se nos EUA as experiências do American Memory Project, da Biblioteca do Congresso, e o projeto desenvolvido no National Archives and Records Administration (NARA), que é um dos focos de nosso trabalho.

21 Letramento arquivístico diz respeito à consciência dos usuários de seu patrimônio documental e do papel que os documentos de arquivo têm no estabelecimento e na proteção de seus direitos, e no registro e comunicação desse patrimônio. Letramento arquivístico também relaciona-se às competências dos usuários em fazer uso das habilidades de pesquisa em busca de prova e de informação. Essas habilidades incluem a capacidade de considerar os documentos em seu contexto arquivístico, de construir significados a partir da leitura de materiais não sintetizados ou não redigidos, de levar em conta as circunstâncias da criação do documento (isto é, perguntar quem o que, quando, por que, onde e como), analisar a forma e a natureza do documento, determinar se é um original, e em que versão, e compreender sua cadeia de custódia.

Na Inglaterra, entre os arquivos que possuem programas de educação patrimonial expostos na Internet, encontramos vários que indicam a inserção de seus projetos nos parâmetros curriculares nacionais, as faixas etárias a que são destinados e os componentes curriculares a que atendem. Esse movimento dos arquivos britânicos vem ao encontro de sua proposta curricular para o ensino de História (DES 1991, p. 9), na qual, entre os primeiros objetivos colocados, já para as séries iniciais do ensino fundamental, está o de “uso das fontes históricas”, descrito como o desenvolvimento da habilidade dos alunos de identificar evidências a partir de fontes históricas, e formar julgamentos sobre sua confiabilidade e valor.

No Brasil, assim como na Inglaterra, Canadá, França, Espanha e EUA, essa se tornou uma das metas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História. Nos PCN de História e Geografia (1997), o contato com os documentos é incentivado já no primeiro ciclo:

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de [...] identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções. (p.50)

Retomando o que trabalhamos nessa primeira leitura de artigos sobre nosso tema, percebemos que estamos nos aproximando de uma rede de discursos, que entrelaçam os conceitos de memória, patrimônio, documento e ensino de História, que convergem em torno das dinâmicas das culturas da memória e, a partir da década de 1990, das propostas curriculares de ensino de História nas Américas e na Europa ocidental.

Da leitura bibliográfica dos trabalhos publicados em alguns dos principais fóruns de discussão da área, notadamente nos periódicos de associações de arquivistas e nas produções acadêmicas sobre nosso tema, emerge uma convergência de sujeitos sociais: arquivistas e pesquisadores de ensino de História vêm refletindo sobre educação patrimonial e leitura de documentos de arquivo no ensino de História, dialogando, e criando, em certa medida, um campo de discursos comum. Na leitura de artigos e teses sobre as interfaces entre arquivos e educação, que serão apresentados ao longo desse trabalho, escritos entre a década de 1980 e a atualidade, por arquivistas e pesquisadores de ensino de História americanos e europeus, percebemos alguns pontos comuns e recorrentes em suas temáticas, cujas correlações indicam a configuração de

campos de reflexão que, em suas divergências, colocam-se como arenas de luta simbólica, em que se embatem representações de memória, patrimônio e educação.

Vistas a partir das experiências de ação educativa dos arquivos, principalmente desde a década de 1980, as atividades educativas visam, principalmente, a valorização do patrimônio documental, e são pensadas como parte da chamada educação patrimonial. Já nas pesquisas sobre a produção de conhecimento histórico educacional, os arquivos e seus documentos são pensados mais fortemente como espaços e recursos potenciais para o ensino de História. Esses vínculos de origem institucional, cultural, disciplinar e intelectual expressam-se nas formas que os projetos estudados adquirem.

Desse modo, a aproximação entre escolas e arquivos tem levado à criação, pelos profissionais dos arquivos, eventualmente associados a pesquisadores de ensino de História, de recursos educativos, tanto em atividades feitas nos arquivos como nas escolas. Muitos arquivos têm, também, produzido seleções de documentos especialmente concebidas para uso educativo. Gradualmente, esses materiais têm se tornado digitais, e suas propostas encontram-se hoje nos *sites* dos arquivos na Internet.

Ao longo dessa pesquisa percebemos, também, que as experiências de educação patrimonial e de ensino de História em *sites* de arquivos propõem, através de suas publicações, formas de educação de sensibilidades, tanto quanto do pensamento histórico. Para compreendê-las, precisamos apreender as tensões presentes em sua construção, cuja aparência é tão fluida e transparente, trazendo para o centro da cena os sujeitos sociais e os conflitos presentes na arena de luta que envolve a definição dessas palavras: memória, patrimônio, documento e ensino de História. E que norteiam suas concepções de produção de conhecimentos históricos educacionais e suas práticas. Precisamos, também, nos debruçar sobre suas aproximações de outras produções midiáticas da alta modernidade.

Peter Burke (2004, p. 314) descreve o “grande dia simbólico” que marcou a conexão dos telefones fixos das salas de aula das escolas da Califórnia à Internet, em 1996. Nesse dia, Clinton prometeu que todas as salas de aula dos EUA estariam conectadas à rede “no próximo

século”, e seu Secretário de Educação descreveu a Internet como “o quadro negro do futuro”.



Figura 22. Seção educativa do site do National Archives, UK. As lições são publicadas com indicação de sua adequação aos ciclos (key stages) e aos componentes curriculares, com o seguinte texto: Nossas sequências didáticas são investigações singulares, referenciadas pelo currículo, que podem ser realizadas em uma aula, ou acompanhadas como lição de casa. Cada sequência tem um PDF para impressão, e seu tamanho pode ser adaptado ao quadro eletrônico. Use-as tal como estão ou adapte-as às necessidades de seu grupo.

Nesse mesmo texto, Burke faz uma advertência fundamental, para que pensemos sobre a Internet, não como fantasia incorpórea, mas compreendendo que suas bases estão fincadas no mundo material. Como Milton Santos, Burke compreende que o ciberespaço tem sua economia, suas ações nas bolsas, seus atores políticos, suas agências de planejamento e regulamentação. Pertence ao mundo dos homens, com seus conflitos e seu peso.

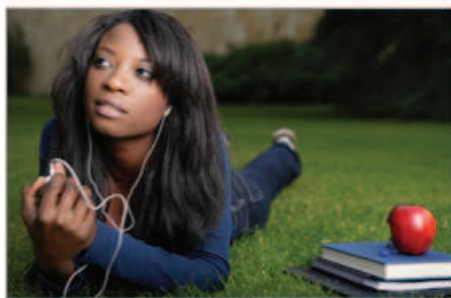
Encontrar essas bases fincadas no mundo material, no que se refere às ações educativas dos *sites* de arquivos, implica refletirmos sobre suas conexões com a globalização, com a chamada nova economia, com suas políticas públicas de educação e os novos currículos internacionalizados, com a rede tecnológica que estrutura essa comunicação e ação globais, e, também, com as culturas da memória, elas mesmas imbricadas nesse tecido. Implica, também, fazermos uma leitura técnica e estética desses *sites* e suas atividades. Buscaremos levantar essas questões ao longo desse trabalho.

Qual é o cenário, hoje, das atividades dos arquivos ligadas às tecnologias de informação e comunicação? As tecnologias de informação possibilitam a multiplicação ilimitada de reproduções eletrônicas de documentos de arquivo. Aliadas a essas máquinas que processam as informações eletrônicas, as tecnologias de comunicação permitem a veiculação por todos os quadrantes da terra, dessas imagens, montadas e expostas em uma rede midiática virtual global.

Com a emergência dessas possibilidades tecnológicas, os arquivos têm se proposto a criar redes virtuais e portais conjuntos para a exposição de suas reproduções de documentos: consórcios de arquivos podem conectar-se em uma rede, como no caso paradigmático da *Europeana*, que se dispõe a abrigar uma enorme estrutura de cruzamento de dados dos grandes arquivos, museus e bibliotecas europeias, em um só espaço de referência. Nessas grandes iniciativas, como a da *Europeana*, desenvolvem-se tecnologias de estrutura material, integração, comunicação e navegação que são compartilhadas pelos parceiros envolvidos, organismos públicos internacionais e universidades, e que depois, frequentemente, tornam-se marcos para outras iniciativas menores que lhes sucedem. Ainda nesse sentido podemos citar a experiência de digitalização conduzida pelo historiador Robert Darnton, diretor do conjunto de bibliotecas da Universidade de Harvard.

Esses consórcios têm se dedicado a aperfeiçoar os mecanismos de organização, classificação, ordenamento e exposição desses dados, bem como seus meios de busca e recuperação (CHARTIER, 1998, p.134). Têm, também, avançado tecnicamente no uso de tecnologias de digitalização e tratamento de imagem, vídeo, som, animação, jogos de computador, e de compartilhamento dessas reproduções nas redes sociais.

Podcasts



Our podcast series features a mix of lectures from top academics specifically aimed at pupils alongside radio-style investigations of historical topics using primary documents from the National Archives read by actors.

You can download individual podcasts from this page, read transcripts of the shows and lectures and see images of the documents that we discuss.

Medieval 1066 - 1485



Two Crowns, One King

Henry V and the Treaty of Troyes get the Past Masters treatment
Key stage 5

Early Modern 1485 - 1750



How to Win a Duel

Pistols at dawn from the Past Masters team
Key stage 5

Figura 24. Ler, olhar e ouvir construções narrativas históricas, em experiências de educação das sensibilidades que dialogam com as mídias da alta modernidade: “Nossas séries de arquivos de áudio digital apresentam palestras de pesquisadores universitários reconhecidos, feitas especialmente para alunos, ao lado de investigações, em estilo radiofônico, de temas históricos, utilizando documentos do Arquivo Nacional, lidos por atores. Você pode baixar os arquivos de áudio digital, ler as transcrições das apresentações e das palestras e ver imagens dos documentos que estão sendo discutidos”.

Página da seção educativa do site do National Archives, UK.

Na experimentação das tecnologias especificamente voltadas para o ensino, encontramos um cenário mais conservador: descobrimos que os *sites* dos arquivos estudados apoiam-se, largamente, em práticas educativas já conhecidas: exposições, *kits* didáticos, jogos lógicos, entre outros (BELLOTTO, 1991, p. 147-163; VELA, 2001, p. 70-77), esforçando-se para transpô-las para os novos meios digitais. Essas propostas trazem a oportunidade de refletirmos sobre as abordagens prevalentes nas leituras de documentos, tanto para o ensino de História,

como também nas iniciativas de educação patrimonial, relacionando-as a seus pressupostos teórico-metodológicos.

Em suas novas roupagens, as práticas prevaletentes das ações educativas nos arquivos apontam suas conexões com a educação das nossas sensibilidades modernas, perceptíveis nas imagens sobre o passado criadas pela exposição e montagem de documentos midiáticos, produzidos pela reprodutibilidade técnica: fotografias, jornais, revistas, anúncios, vídeos, filmes, músicas, enfim, todo um universo de imagens produzidas, reproduzidas e veiculadas em massa, que, arquivadas, hoje estão sendo colocadas *online* nos *sites* dos arquivos. Reproduções que têm sido copiadas e distribuídas em outros *sites*, blogs e redes sociais. Essa reprodução infinita, feita pelos “consumidores” desses *sites*, muitas vezes com intervenções feitas nas imagens originais, com os mais diversos fins, pode ser vista, em si, como uma forma de apropriação e resignificação desses documentos midiáticos. Estudaremos esses vínculos nos capítulos 2 e 4.



Figura 23. Publicação do Arquivo do Estado de São Paulo no Facebook.

Na análise de Milton Santos sobre a emergência da globalização, percebemos as forças sociais claramente presentes, com sujeitos em conflito, com tensões de toda ordem. É um quadro bem distante das visões em que “o coletivo” parece ser o sujeito invisível e ubíquo da rede mundial, na mirada apolítica que acentua o avanço tecnológico e “humano” potencial, do qual “todos” poderemos usufruir, se fizermos investimentos em educação e tecnologia. Santos acentua que nenhum lugar, além das metrópoles, dispõe da mesma quantidade e qualidade de informações. Segundo o pesquisador, no tempo da “metrópole em dissolução”, a metrópole informacional é onipresente, capaz ao mesmo tempo, pelos seus vetores hegemônicos, de desorganizar e reorganizar, impondo novas questões para os processos de desenvolvimento regional.

Nas leituras feitas para definir os recortes dessa investigação, pudemos perceber, nos encontros de especialistas nos congressos e suas publicações em periódicos de referência, como também nos encontros entre governos nos organismos internacionais, discursos comuns, projetos e políticas públicas que se colocam transnacionalmente e se expressam nos artigos e nas experiências *online* estudadas. Por essa razão o enfoque dessa pesquisa cruza fronteiras nacionais, na medida em que percebemos como seu objeto vem se definindo internacionalmente, e suas fontes podem ser encontradas na rede mundial. Galzerani analisa essa questão em artigo a ser publicado em 2013. Nele, a pesquisadora aponta os fios internacionais da política pública de ensino do governo do Estado de São Paulo em 2008:

este, apesar de se mencionar a autonomia, o pensar crítico, como metas educacionais a serem colocadas em prática por docentes e discentes, acaba, ambigualmente, por reproduzir visões dominantes nas políticas educativas públicas, vigentes na contemporaneidade – relativas a ser professor, a ser aluno e à construção de saberes escolares. Visões estas fundadas em movimentos contraditórios de centralização e de descentralização, que interessam, diretamente, aos processos de mundialização e de transnacionalização das políticas públicas educativas contemporâneas, voltadas para “formar para explorar mais e melhor” (OFFE, 1994).

Assim, a forte presença de eixos conceituais, tais como, pedagogia das competências (diretamente relacionada à economia global de mercado), pedagogia dos conteúdos (a serem “transmitidos” e “aprendidos” pelos alunos) e transposição didática (termo cunhado por Chevallard, 1995, no que se refere à especificidade da

prática docente em sala de aula-, fundado na relação de subordinação dos saberes escolares “a serem ensinados” em relação aos saberes acadêmicos), explicita a lógica político-educacional prevalecente nesta Proposta. Lógica esta que não é aquela fortalecedora da dimensão dos sujeitos envolvidos, como produtores de saberes, mas a de um sistema interessado numa produtividade mensurável, politicamente controlada, através de procedimentos padronizados de avaliação.

Destaco, ainda, que tal Proposta consolida temas históricos canônicos, apoiados numa ordenação linear dos conteúdos, privilegiando, muito mais, a cultura ocidental na história da humanidade, em detrimento dos povos não europeus (CIAMPI, GODOY, ALMEIDA NETO, SILVA, 2009).

Neste sentido, tônicas neoliberais acham-se presentes nesta Proposta Curricular de História de 2008, baseadas na racionalidade técnica ou instrumental, a qual, por sua vez, acaba por reafirmar a hierarquização dos saberes, o privilegiamento dos conhecimentos acadêmicos em detrimento dos produzidos nas diferentes culturas escolares, ou em outros termos, a cristalização da imagem do professor e do estudante como seres partidos (BENJAMIN, texto produzido originalmente entre os anos de 1928 a 1929 e de 1934 a 1940, e publicado no Brasil em 2006). Meros executores de saberes já dados a priori, exteriores às suas experiências. Tais tônicas podem ser confirmadas, inclusive, pela leitura dos inúmeros materiais distribuídos aos gestores, professores, e alunos e que constituem parte integrante desta Proposta Curricular - dentre os quais se destacam os Cadernos do Professor, organizados por disciplina e por semestre, os quais têm sido colocados em prática nas escolas estaduais de São Paulo, por determinação da SSE, controlando passo a passo, em tempos maquinicamente dados, as ações dos professores.

Portanto, neste sentido, a Proposta faz tábula rasa de grande parte das pesquisas acadêmicas da área – ensino de história – bem como de pesquisas e de projetos específicos em desenvolvimento nas escolas.

Essa característica de se sobrepor aos projetos preexistentes, instaurando-se, simultaneamente, em todo o território e procurando controlar meticulosamente sua implantação, através de

mecanismos de coleta e análise de dados e de avaliações periódicas, vinculadas ao fluxo de distribuição de recursos financeiros, encontra ecos em tantas outras reformas no ensino internacionais em curso, e se faz presente também nas ações educativas nos arquivos, como veremos no capítulo 3. Está -estão- intimamente ligada(s) à potencialidade tecnológica de controle dos processos fragmentários, trazida pela sociedade informacional, tal como vista por Milton Santos.

Maurice Tardif (2005) também estudou esse movimento de sobreposição de projetos de ensino e de sua imposição através das redes de informação:

in many American schools, the introduction of ICTs implies the infiltration of the school and classrooms by private businesses, businesses that not only supply technical infrastructures, but also contents and values: competition, consumption, marketization, cronyism, marketing of school knowledge, etc. Most of the time, these values and contents reflect managerial neo-liberalist ideologies that aspire to restructure the school so that it may better correspond to the new organizational forms of industry and finance, marked by flexibility, preponderance of competency on qualification, team work, the empowerment of the self-employed, responsible worker, mobility, etc.²² (p. 10-11)

O pesquisador também aponta como a tecnologia pode sobrepor -se à cultura escolar , sem dialogar com seus sujeitos:

Essentially, pedagogy appears to us as a technology of interaction assisting teachers in the accomplishment of the work process with students. This interaction technology is not limited to objects and material devices, but also includes all of the interactive and communicational means that intervene in class and help

22 Em muitas escolas americanas, a introdução das TIC implica a infiltração da escola e salas de aula por empresas privadas, empresas que não apenas fornecem infraestruturas técnicas, mas também conteúdos e valores: a concorrência, o consumo, mercantilização, o nepotismo, o marketing do conhecimento da escola, etc. Na maioria das vezes, esses valores e conteúdos refletem ideologias de gestão neoliberal, que aspiram a reestruturar a escola para que ela possa corresponder melhor à nova formas de organização da indústria e das finanças, marcadas pela flexibilidade, preponderância das competências sobre a qualificação, trabalho de equipe, a capacitação de trabalhadores autônomos, de trabalhadores responsáveis, da mobilidade, etc.

teachers act in a meaningful way to instruct and socialize students. Furthermore, this interaction technology carries the imprints not only of human interactions between teachers and students, but also those of the school environment and its cellular structure. Pedagogy is a social and communicational praxis that occurs in a school time and space that are already greatly saturated by controls, rules, norms, procedures, etc.

In this sense, the integration of ICTs in pedagogy does not take place in a neutral milieu, a technologically empty space, but, instead, within a cellular device that is already filled with interaction technologies. The connection of ICTs to pedagogy, therefore, does raise a series of questions – that we discussed in the second part of the text – on the compatibility of present-day technologies with regard to the knowledge that they convey and rank hierarchically, the modes of pedagogical communication control and on the potential repercussions of ICTs on the opening up of the classroom as well as on the human interactions that occur between teachers and students.²³ (2005, p. 14)

Nos escritos citados, Santos e Tardif apontam como a chamada sociedade do conhecimento pode se configurar, simultaneamente, como sociedade do controle, que utiliza as mesmas tecnologias de tratamento massivo de informação que possibilitam pensarmos no potencial de conhecimento exponencial trazido pela rede. Ambigualmente, contraditoriamente. Assim, as forças sociais que constroem os fios dessa rede, aparentemente tão transparente, leve e acessível, não se encontram apenas entre seus profissionais, como também entre os sujeitos

23 Essencialmente a pedagogia aparece-nos como uma tecnologia de interação, auxiliando professores na realização do trabalho com os alunos. Esta tecnologia de interação não se limita a objetos e dispositivos materiais, mas também inclui todos os meios comunicativos e interativos que intervêm na aula, e ajudam os professores a agir de uma forma significativa para instruir e socializar os alunos. Além disso, esta tecnologia de interação transporta as impressões, não só das interações humanas entre professores e alunos, mas também do ambiente da escola e da sua estrutura. Pedagogia é uma prática social e comunicativa que ocorre em um tempo e espaço escolar que já estão saturados por controles, regras, normas, procedimentos, etc.

Neste sentido, a integração das TICs na pedagogia não tem lugar em um meio neutro, em um espaço vazio tecnologicamente, mas sim no interior de um espaço que é já preenchido com tecnologias de interação. A conexão entre as TICs e a pedagogia, portanto, faz levantar uma série de questões sobre a compatibilidade das tecnologias atuais, no que diz respeito ao conhecimento que elas transmitem e classificam hierarquicamente, sobre os modos de controle pedagógico da comunicação e sobre as repercussões das TIC na abertura da sala de aula, bem como sobre as interações humanas que ocorrem entre professores e alunos.

envolvidos na criação dos projetos de ensino para a nova economia, presentes nas políticas públicas internacionais desde a década de 1990, nos currículos e nas propostas de ensino de História a partir de competências e habilidades, que vêm pautando de modo significativo as propostas de educação dos arquivos em seus *sites*. As práticas políticas imbricadas nesses projetos educativos, ligadas à chamada nova economia, também delimitaram o recorte dessa pesquisa.

Se a alta modernidade expandiu o tempo da metrópole para os seus territórios vizinhos, seu sonho de onipresença ganhou novos aliados nas comunicações da contemporaneidade. A fluidez de seus espaços hoje tem simultaneidade e instantaneidade: o tempo e o espaço da metrópole informatizada estão presentes em toda a parte, no mesmo momento, instantaneamente.

As questões do centro-periferia, como precedentemente colocadas, e a das regiões polarizadas, ficam, assim, ultrapassadas. Hoje, a metrópole está presente em toda parte, no mesmo momento, instantaneamente. Antes a metrópole não apenas não chegava ao mesmo tempo a todos os lugares, como a descentralização era diacrônica: hoje a instantaneidade é socialmente sincrônica. (SANTOS, 1994, p.79)

Em outro texto, Santos aponta a unicidade técnica e a fragmentação dos processos de produção como fundamentais para nosso tempo:

Para a compreensão de um sem-número de realidades, e particularmente no que se refere ao espaço, o aparecimento de dois novos fenômenos constitui a base de explicação de sua nova realidade. De um lado, o período atual vem marcado por uma verdadeira unicidade técnica, isto é pelo fato de que em todos os lugares (Norte e Sul, Leste e Oeste) os conjuntos técnicos presentes são "grosso modo" os mesmos, apesar do grau diferente de complexidade; e a fragmentação do processo produtivo à escala internacional se realiza em função dessa mesma unicidade técnica. (1991, p.11)

A unicidade técnica e a fragmentação do processo produtivo, em escala global, formam a estrutura sobre a qual a rede virtual está inserida, e na qual navegamos cotidianamente. A fluidez com que posso me deslocar virtualmente entre *sites*

de arquivos, textos acadêmicos, mensagens de textos, notícias, compras e redes sociais, encontra-se diretamente assentada sobre essa estrutura concreta, invisível, como a de tantas outras estruturas urbanas, que só são perceptíveis quando são interrompidas. A legislação internacional que vem sendo articulada para o controle dos processos de comunicação em rede nos remete a essa rede concreta, estrategicamente vinculada a empresas e governos.

Tardif (2005, p.14) insere a discussão das TICs em seu lugar sociopolítico, lembrando-nos que as tecnologias são construções que representam, através de mecanismos e recursos tangíveis, projetos humanos, práticos e simbólicos. E que, em certo sentido, são projeções simbólicas e cognitivas tornadas reais, práxis concretizadas em um sistema de objetos materiais, funcionais e operacionais. E porque elas derivam de pensamentos e práxis humanos, as tecnologias estão sempre inseridas em redes de trabalho, agrupamentos técnicos, sistemas de instrumentos e práticas. Portanto, sua forma, estrutura, uso e função vêm desses projetos práticos e simbólicos, que elas continuam a carregar em seus diversos usos e funções. Em suas palavras, como produtos de práticas sociais e comunicativas, as TIC são, desde sua gênese, portadoras de discurso.

A unicidade da técnica, construída na modernidade, vem colocando-nos, desde a segunda metade do século dezenove, imagens da metrópole flagradas pelas máquinas: gráficas, fotográficas, cinematográficas, em papel, filme, e, mais atualmente, em *bits* na tela de nosso computador, em nossa casa, conforto de onde escrevo e acesso a imensa maioria dos textos desse diálogo, com passagens por coloridas imagens espalhadas pelas páginas da rede, nas quais vou deixando meus traços para a rede de registros do Google.

Essa própria pesquisa, sobre as atividades de arquivos *online*, já nasceu como parte desse diálogo coletivo construído fragmentariamente na rede, possível pela unicidade técnica que me deu acesso *online* aos textos escritos por arquivistas e pesquisadores de ensino de História através das fronteiras nacionais, flagrando suas afinidades intelectuais e políticas, buscando dissonâncias e contrapontos. Penso que sua colaboração vem pela necessidade de nos colocarmos nessa rede que está construindo projetos de futuro, de educação das sensibilidades e

de práticas de memória, e de refletirmos sobre os lugares que iremos assumir nessa construção.

Como os *sites* são também criações midiáticas, podemos buscar nas reflexões sobre a constituição da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997) possibilidades de aproximação da experiência de leitura dos *sites* de arquivos. As leituras de documentos *online*, os percursos das exposições virtuais, as muitas reproduções de documentos arquivísticos contemporâneos, que são, em si, midiáticos, dialogam com outras experiências midiáticas, como o cinema, o jornal, as imagens fotográficas, o romance, a propaganda, trazendo para o campo da educação das sensibilidades o nosso estudo. Muitas das histórias e imagens que encontramos nos *sites* de arquivo são constituídas como ressignificações de discursos já fixados em nossas sensibilidades por outros meios de reprodutibilidade técnica: almanaques, jornais, romances livros, fotografias, cinema, televisão. E muitos desses documentos midiáticos podem ser revistos *online* nos *sites* de suas instituições de custódia, os arquivos: memórias midiáticas que estimulam nossa sensibilidade (HUYSSSEN, 2000).

Os *sites* têm uma autoria plural. Podem ser abordados na materialidade de suas publicações, como objetos e como práticas, imersos nas dinâmicas culturais, políticas e econômicas. Darnton assinalou a pluralidade de sujeitos e vozes que se encontram na produção dos livros, focalizando não apenas autores, editores, mas também impressores, expedidores, livreiros e leitores. Pinto Junior (2010), ao refletir com Darnton, destaca que

pela sua própria natureza, a história dos livros deve operar em escala internacional e com método interdisciplinar. Mas não precisa ser privada de coerência conceitual, porque os livros fazem parte de circuitos de comunicação que funcionam segundo modelos homogêneos, por mais complexos que sejam. Exumando esses circuitos, os historiadores podem mostrar que os livros não se limitam a relatar a história: eles a fazem (DARNTON, 1990, p. 130-131).

Da mesma forma, podemos nos interrogar sobre a pluralidade de sujeitos e discursos que se encontram na produção dos *sites* de arquivos.

Arquivos *online*: cenários de práticas

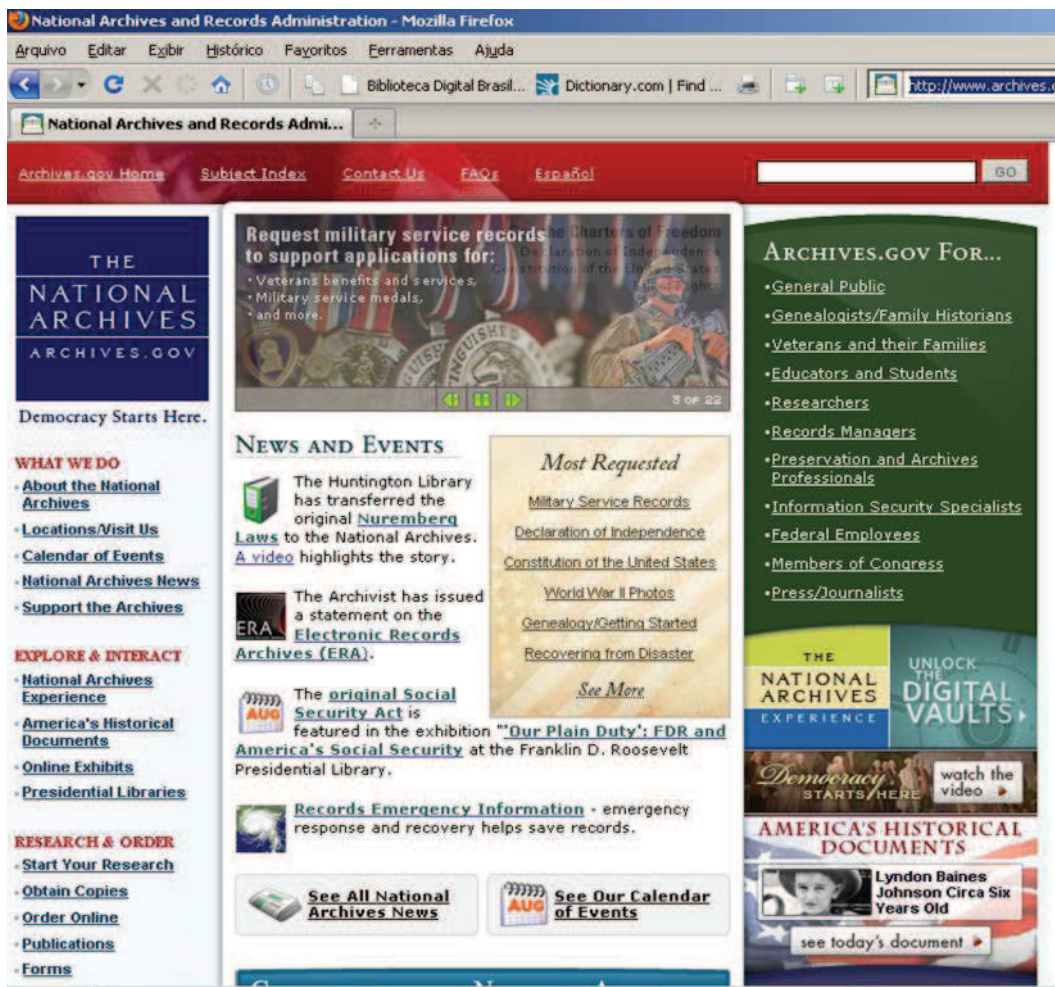


Figura 25. Página inicial do site do NARA em 2010.

Ao abrirmos a página inicial do Arquivo Nacional americano, há pouco mais de dois anos, o *link* para as ações educativas encontrava-se discretamente em uma barra lateral à direita. Hoje, como vimos na figura 06 deste trabalho (p. 23), a primeira página do NARA tem em seu centro um grande retângulo em destaque com o título *Teachers' Resources*, e o registro

daquela página anterior permanece apenas como uma imagem gravada no meu computador. Muitas experiências de *sites* de arquivos são fugazes e de difícil documentação, pois, uma vez retiradas de circulação, desaparecem sem deixar vestígios. Nos *sites* que permanecem visíveis ao longo do tempo, uma década de existência é um tempo considerável: os mesmos formatos que surgiram como novidades, há dez anos, hoje parecem obsoletos, tanto em sua tecnologia como em sua estética. Em 2002, no levantamento feito pela pesquisadora italiana Francesca C. Romanelli, entre os usos das novas tecnologias em arquivos ela listava os *sites* de arquivos, que informavam sobre suas atividades educativas presenciais, e/ou os que colocam documentos *online*, e também os *CD-ROMs*, com a publicação de documentos e de instrumentos de pesquisa, explorando hipertextos e/ou construindo histórias em rede nesses meios óticos.

No formato de *CD-ROM* a arquivista apontava para os trabalhos (que hoje estão também disponíveis na Internet) “*Per la tua Margherita*”, “*I difficili giorni della pace*” e “*Erodoto a Marcon*”, que o pesquisador Ivo Mattozzi (2001, p. 22) descreve como “una realizzazione di grande interesse”²⁴, em seu texto *Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*. Hoje os *sites* são as mídias prevaletentes, mas ainda encontramos *CD ROMs* publicados por arquivos com exposições ou conjuntos documentais digitalizados.

Entre os *links* expostos pela pesquisadora italiana em seu seminário de 2002, apenas o do *Digital Classroom*, do NARA, continua ativo. Os demais não estão mais lá, seus *links* estão quebrados. Esse problema é recorrente, pois os *sites* mudam sua tecnologia regularmente e suas páginas também mudam de endereço. Entre os arquivos que estudei, encontrei mais constância nos *sites* do governo americano do que em outros. Muitas vezes, páginas feitas em meados dos anos 90 ainda hoje permanecem, coexistindo com as páginas atualizadas do arquivo. Essa não é uma prática comum, é frequente o desaparecimento de *sites* inteiros e todas as suas informações.

O Arquivo Nacional inglês vem realizando uma experiência pioneira, nesse sentido, de arquivar e dar acesso aos *sites* governamentais que foram retirados de suas instituições de origem,

24 uma realização de muito interesse

tratando-os como documentos digitais (BROWN; THOMAS, 2005). Ao mesmo tempo, a transformação visual de suas páginas é constante: como no *site* do NARA, também no Arquivo Nacional inglês é perceptível, na própria materialidade visual de sua página inicial, o caráter central que as atividades educativas vêm ganhando. Em 2010, como vimos na figura 05 (p. 23), o título *Education* passou a ocupar um terço da faixa superior da página, com grande destaque.

Hoje podemos acessar a página inicial anterior do *site* do NA UK, tal como arquivada pela própria instituição, em seu esforço de preservação dos documentos digitais produzidos pelo governo nacional inglês.

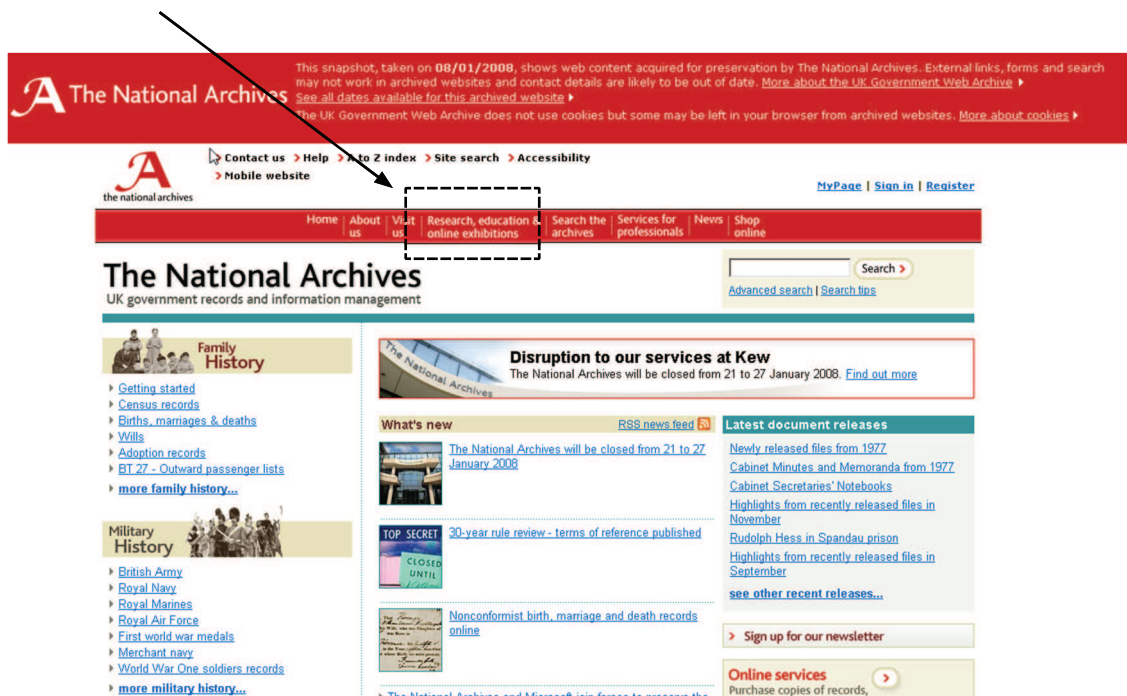


Figura 26. Imagem de arquivo da página inicial do NA UK, tal como era em 2008. Naquele momento, o link para *Research, education & online exhibitions* ocupava apenas um pequeno espaço na barra horizontal superior, e não se fazia presente mais nenhum outro espaço na página inicial do NA UK.

No Brasil, estamos em um momento potencial de ampliação das atividades educativas nos *sites* de arquivos, pois a presença dos arquivos na Internet vem ampliando-se como um todo, e com ela a publicação de documentos *online*, que hoje é quase um imperativo. Tendencialmente, a

pesquisa escolar pode vir a ser uma das principais origens de consulta desses *sites*. Segundo o levantamento feito pela pesquisadora Anna Carla Almeida Mariz em seu doutoramento, em 2005, havia vinte *sites* de arquivos *online* no Brasil, sendo dez de Arquivos Estaduais, nove de Arquivos Municipais, e o *site* do Arquivo Nacional. Em 1999, eram treze instituições com *site* na Internet, e em 1996 eram apenas três. Os *sites* das instituições arquivísticas estaduais em 2005 eram os seguintes: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, Arquivo do Estado de São Paulo, Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Arquivo Público Mineiro, Arquivo Público do Estado do Pará, Arquivo Público do Rio Grande do Norte, Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (do Estado de Pernambuco), Arquivo Público de Mato Grosso.

Sessenta por cento dos *sites* estavam, naquele momento, nas regiões Sul e Sudeste. Os *sites* de instituições arquivísticas municipais eram o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, Arquivo Histórico de Juiz de Fora, Arquivo Público de Uberaba, Arquivo Histórico Municipal Washington Luis (de São Paulo), Arquivo Público Municipal de Indaiatuba, Fundação Arquivo e Memória de Santos; Arquivo Histórico do Município de Salvador e Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Velinho.

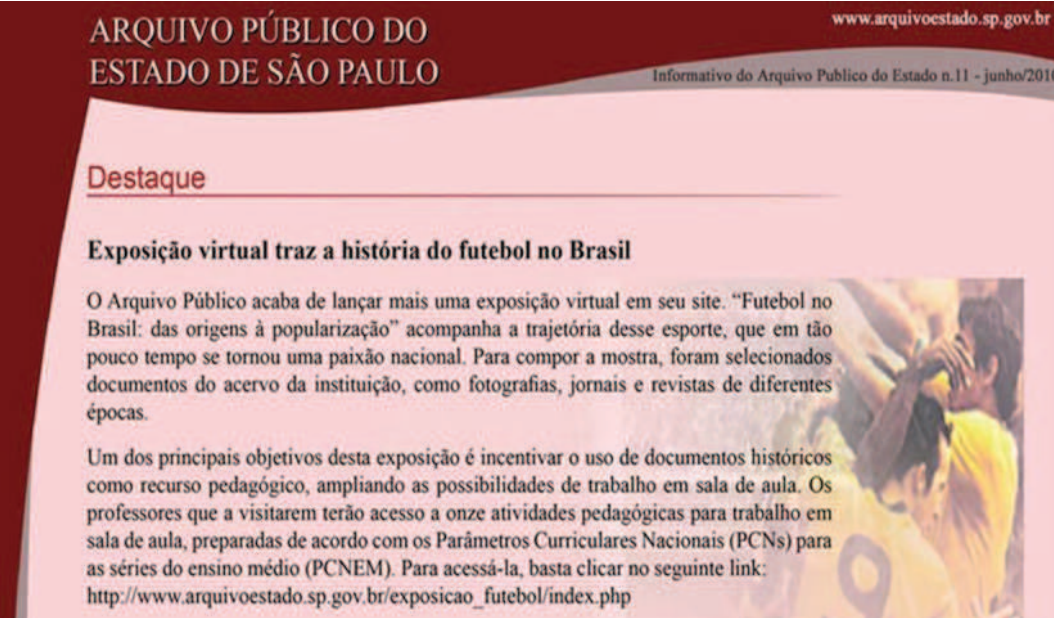
Entre os arquivos brasileiros *online*, muitos têm usado os *sites* para informar como funcionam suas atividades educativas. Podemos ver esse formato no *site* do Arquivo do Estado de São Paulo, no qual a Ação Educativa está entre os *links* principais, na barra superior. Ao entrarmos em 2010 na página de Ação Educativa do AESP líamos que



Figura 27. Página inicial do Núcleo de Ação Educativa do AESP em 2010.

O Núcleo de Ação Educativa desempenha o papel de difundir os serviços e o acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo, devolvendo o conhecimento ali produzido à sociedade. Entre as atividades desenvolvidas pela equipe da Ação Educativa, destacam-se a organização de oficinas, cursos e seminários. Também faz parte das atribuições do núcleo o atendimento a grupos que queiram visitar o Arquivo Público do Estado de São Paulo. Dessa forma, a Ação Educativa divulga a importância do acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo para a sociedade, tanto no seu potencial de pesquisa quanto na sua utilidade pública. Para cumprir essa missão, trabalha principalmente na área educacional, através de projetos que visam aproximar a Unidade de Arquivo de instituições de ensino fundamental, médio e superior.

Também em 2010, o boletim informativo do Arquivo do Estado de São Paulo (AESP) divulgou sua primeira experiência de atividade educativa *online*, criada no contexto de uma exposição virtual, com o seguinte texto:



ARQUIVO PÚBLICO DO
ESTADO DE SÃO PAULO

www.arquivoestado.sp.gov.br

Informativo do Arquivo Público do Estado n.11 - junho/2010

Destaque

Exposição virtual traz a história do futebol no Brasil

O Arquivo Público acaba de lançar mais uma exposição virtual em seu site. “Futebol no Brasil: das origens à popularização” acompanha a trajetória desse esporte, que em tão pouco tempo se tornou uma paixão nacional. Para compor a mostra, foram selecionados documentos do acervo da instituição, como fotografias, jornais e revistas de diferentes épocas.

Um dos principais objetivos desta exposição é incentivar o uso de documentos históricos como recurso pedagógico, ampliando as possibilidades de trabalho em sala de aula. Os professores que a visitarem terão acesso a onze atividades pedagógicas para trabalho em sala de aula, preparadas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries do ensino médio (PCNEM). Para acessá-la, basta clicar no seguinte link:
http://www.arquivoestado.sp.gov.br/exposicao_futebol/index.php

Figura 28. Boletim Informativo do AESP nº 11, de junho de 2010.

No *site* do Arquivo Público de Uberaba, também em 2010, estava a divulgação da atividade “Arquivo Itinerante”:

O Projeto "Arquivo Itinerante", um dos pioneiros do Arquivo Público de Uberaba, criado em 1987, vem desenvolvendo um trabalho de informação e divulgação sobre a evolução Histórica de Uberaba, junto às escolas das redes públicas e privadas da comunidade uberabense. Para a disseminação dos conhecimentos, que abrangem os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais do município, são ministradas diversas palestras, subsidiadas em pesquisas extraídas do acervo documental do Arquivo Público de Uberaba. Os conteúdos são adaptados aos programas da disciplina do ensino fundamental e médio, e, geralmente ilustrados com fotografias, *slides*, mapas e documentos relativos ao tema abordado, atuando como reforço de aprendizagem. [...] Percebe-se, a partir da prática do "Arquivo Itinerante", um maior envolvimento dos alunos com as origens e evolução histórica de Uberaba, momento em que aprendem a valorizá-la, sentindo-se parte integrante do processo de desenvolvimento da cidade.

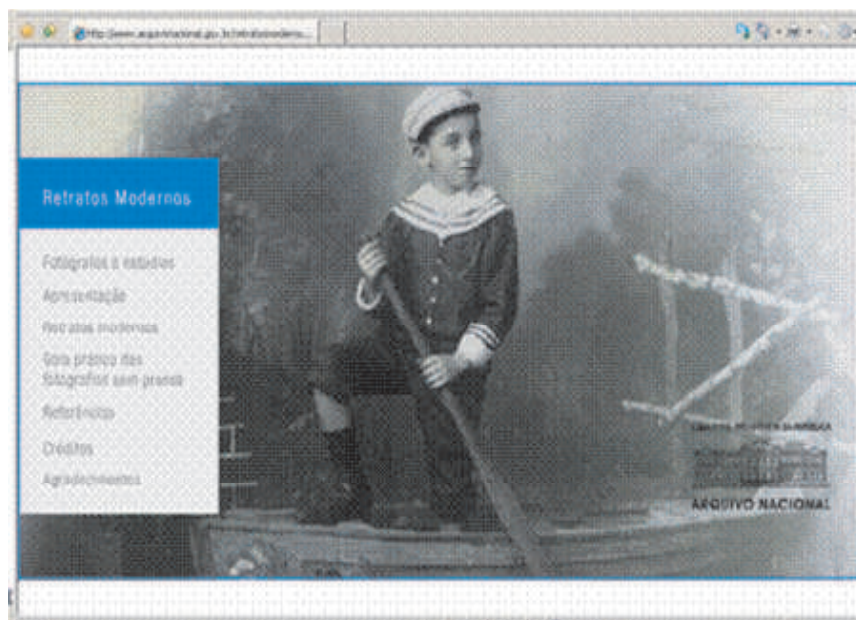
Destacamos nesse *site* do Arquivo Público de Uberaba, a busca de diálogo com os temas



Figura 29. Página do site do Arquivo Público de Uberaba em 2010.

indicados nos programas das disciplinas escolares, isto é, no currículo. Está presente, também, a exposição de imagens de documentos produzidos originalmente em mídias da modernidade: fotografias e jornal, inseridas como ilustração, e também uma leitura das “origens e evolução histórica” da cidade. Podemos perceber o esforço do Arquivo de Uberaba, de conjugar em sua página as novas tecnologias digitais e uma representação sobre a história local, aliadas à fruição de imagens que se apresentam como ilustrações, como monumentos de um passado dado. Essa mesma estética, com mais recursos técnicos e estéticos, está presente nas páginas de muitos grandes arquivos, renovando discursos conhecidos sobre a história nacional e a modernidade.

A publicação de reproduções de documentos nos *sites* de arquivos tem sido feita a partir de diferentes tecnologias, em diferentes formatos: algumas permitem o *download* de material para ser usado em outros contextos, como o catálogo da exposição *Brasil, o Império nos Trópicos*,



Figuras 30 e 31. Exposições virtuais do site do Arquivo Nacional de Brasil em 2010.

do Arquivo Nacional (AN), outras precisam ser acessadas *online*, como a exposição *Retratos Modernos*, também do AN (BR). Alguns *sites* permitem uma visão de todo um conjunto de documentos, com a publicação de séries articuladas, outros publicam somente documentos avulsos.

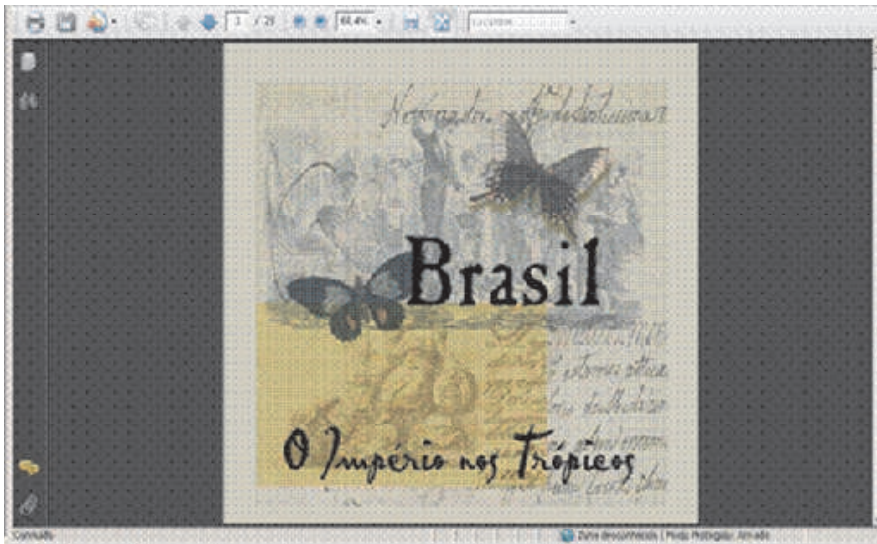


Figura 31

Muitos publicam exposições realizadas no arquivo, agora transpostas para o formato digital.

A publicação de documentos “para fins didáticos”, com itens avulsos ou em pequenas séries, existe já há algum tempo, nas telas e fora delas, no Brasil. Quando os arquivos com imagens de documentos inseridos em exposições virtuais estão disponíveis para *download*, não é incomum estarem descontextualizados em relação ao documento real, sem identificação eletrônica em seus nomes de arquivo ou nos metadados.

Um caso concreto pode iluminar o problema desse procedimento: a declaração de independência dos EUA é capturada com o nome de “Declaration_Pg1of1_AC.jpg” e sem metadados de descrição arquivística, ou seja, ao ser armazenada no meu computador não guarda nenhuma informação sobre seu contexto de origem, misturando-se aos milhares de arquivos que circulam na rede todos os dias. Nada mais vai poder diferenciá-la de um simulacro, a não ser o retorno ao contexto da captura, isto é, o *site* do NARA. Essa é uma situação que, talvez, possa vir a se resolver com a normalização dos formato de representantes digitais de documentos de arquivo (*digital surrogate*). Por enquanto, sempre que possível, precisamos acrescentar esses dados aos arquivos que capturamos e compartilhamos.

É bastante perceptível a expansão das publicações de documentos *online*, embora ainda encontremos poucas propostas de atividades educacionais em arquivos brasileiros. A primeira

publicação do Arquivo do Estado de São Paulo (AESP) em seu novo *site*, com atividades didáticas incorporadas, foi feita, como vimos, por ocasião da Copa do Mundo de 2010. Na abertura da sequência de atividades didáticas dessa exposição do AESP, a aprendizagem de competências e habilidades de “observação, identificação, interpretação, comparação e compreensão” é ressaltada, como vemos na figura 32.



The image shows a screenshot of a website page titled "Futebol". The page has a green header with the word "Futebol" in a large, stylized font. Below the header, there is a navigation menu with the following items: "Apresentação", "Exposição", "Atividades Pedagógicas" (which is highlighted in red), "Jade 1", "Jade 2", and "Jade 3". To the right of the navigation menu, there is a section titled "Atividades Pedagógicas" with two paragraphs of text. The first paragraph discusses the pedagogical proposal of the virtual exhibition, and the second paragraph describes the goal of using various linguistic sources to develop historical knowledge and critical thinking skills.

Figura 32. Página de atividades pedagógicas de exposição do AESP, 2010.

As *webquests* também vêm sendo exploradas em atividades educativas na Internet desde os anos 90. No MEC encontramos um pequeno texto sobre o tema :

O conceito foi criado em 1995, por Bernie Dodge, professor estadual da Califórnia (EUA) tendo como proposta metodológica o uso da Internet de forma criativa. A *Webquest* é uma atividade investigativa onde as informações com as quais os alunos interagem provêm da Internet.

Sua elaboração é feita por um professor para ser solucionada por alunos reunidos em grupos. Seus recursos, também chamados de fontes, podem ser livros, vídeos e mesmo pessoas a entrevistar, mas normalmente são *sites* ou páginas da Web.

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) publicou uma experiência de *webquest* (<http://www.historiaunirio.com.br/numem/detetivesdopassado/>), que embora não tenha sido proposta por um arquivo, guarda relações fortes com as propostas de produção de conhecimento histórico educacional em rede, a partir da leitura de documentos, e é elaborada a partir do uso específico de tecnologias digitais.

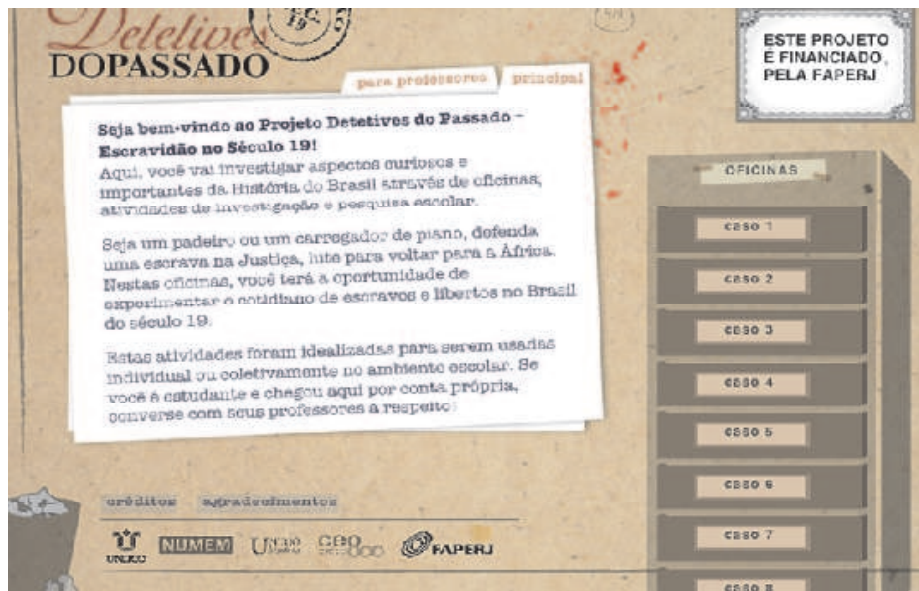


Figura 33. Webquest “Detetives do Passado”, criada por pesquisadores da UNIRIO.

Reverté-Vidal (2007) refletiu sobre atividades *online* potenciais para os arquivos a partir de sua experiência no Arquivo da Catalunha. Entre elas, destaca a criação de “redes culturais”, que relaciona ao envolvimento dos arquivos na formação da sociedade do conhecimento. No Brasil, uma experiência de rede nesse formato é a Rede da Memória Virtual Brasileira, hospedado pela Biblioteca Nacional (BN). Na apresentação desse portal, Muniz Sodré de Araujo Cabral, como Presidente da Fundação Biblioteca Nacional, afirma que a Rede da Memória Virtual Brasileira tem “a saudável ambição de automatizar e disponibilizar no ciberespaço os acervos de todas as instituições nacionais que disponham de um patrimônio visual ou textual”. Essa ideia de digitalizar “todos os acervos”, “todo o patrimônio”, e disponibilizar pela Internet, tem crescido entre os arquivos e bibliotecas.

Nas experiências de Reverté-Vidal, os arquivos podem ter diferentes níveis de participação nessas redes virtuais: podem promover a difusão, pela Internet, de bases de dados de



Figura 34. Página inicial do site Rede da Memória Virtual Brasileira, da BN, em 2013.

documentos selecionados, com suas imagens associadas, como vem fazendo no Brasil os arquivos do Estado de São Paulo, o Mineiro e do Paraná, o Arquivo Nacional (AN) e a Biblioteca Nacional; podem participar da criação de portais de arquivos, como é o Memórias Reveladas e o Portal Português de Arquivos.



Figura 35. Página inicial do Portal Português de Arquivos, ligado à Direção Geral de Arquivos (DGARQ) de Portugal.

Podem, também, colaborar na criação de redes culturais, como a *Europeana*, que se propõe a permitir às pessoas explorar os recursos digitais de museus, bibliotecas, arquivos e colecções audiovisuais da Europa. Promove oportunidades de descoberta e de actividade num espaço multilingue onde os utilizadores podem colaborar, partilhando e sendo inspirados pela rica diversidade do património cultural e científico da Europa. ([http://www.europeana.eu/portal/.](http://www.europeana.eu/portal/))

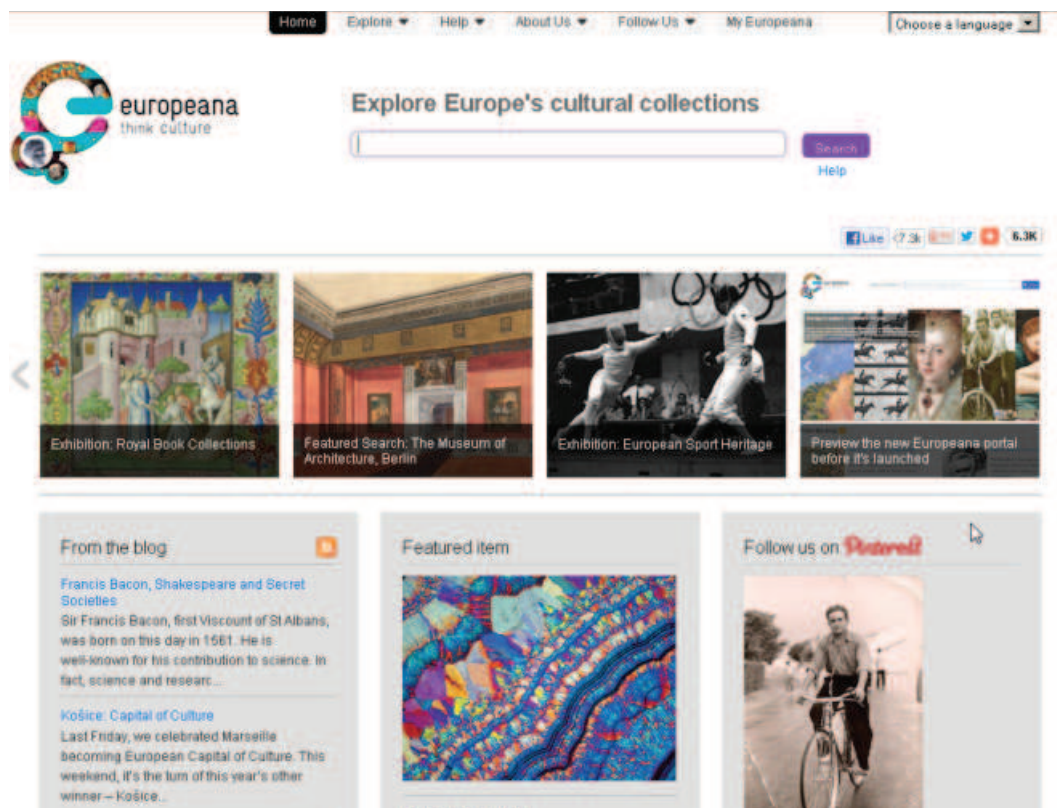


Figura 36. Página inicial do site Europeana, que reúne museus, bibliotecas e arquivos europeus.

Para dar acesso compartilhado a museus, bibliotecas e arquivos a *Europeana* apoia-se em um protocolo de comunicação comum, cujo desenvolvimento permite a troca de dados informatizada entre os parceiros. Universidades, Centros de Pesquisa e Arquivos Nacionais têm trabalhado no desenvolvimento dessas tecnologias, cujo custo de desenvolvimento é

significativo. Nos EUA, a Universidade de Harvard tem um projeto de digitalização e acesso ao acervo de suas bibliotecas, conduzido pelo historiador Robert Darnton, que compartilha alguns dos desafios tecnológicos enfrentados pelos arquivos que vêm liderando as pesquisas e ações de gestão de representantes digitais de documentos (*digital surrogates*) e de documentos nato digitais (born digital). Darnton falou sobre esse desafio em entrevista à TV cultura, em setembro de 2012 (<http://tvcultura.cmais.com.br/rodaviva/roda-viva-recebe-robert-darnton>).

As atividades que vêm sendo desenvolvidas, associadas a esses espaços virtuais, segundo Reverté-Vidal, são o compartilhamento de bases de dados de documentos selecionados, com

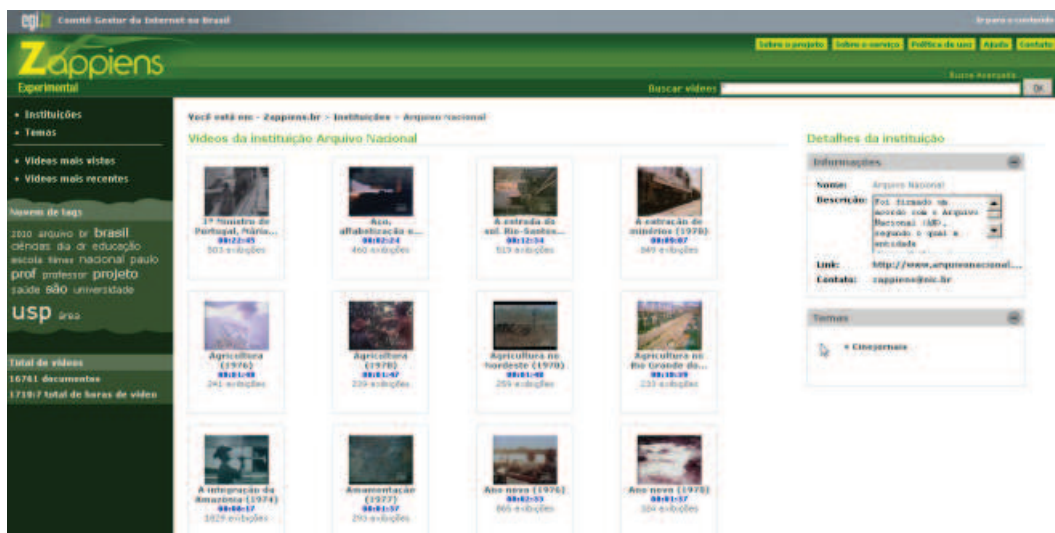


Figura 37. Página do Portal Zappiens brasileiro, indicando uma seleção do acervo audiovisual do Arquivo Nacional.

suas imagens, acessíveis pela Internet, como faz , no Brasil, o Portal Zappiens, ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil; o intercâmbio e a colaboração com outros arquivos e instituições relacionadas à “didática del patrimonio documental²⁵⁷”, como faz o NARA, que dialoga com bibliotecas e museus federais americanos; atividades de dinamização através da Internet, como jogos; investigações virtuais (e aqui estão novamente as *webquests*); participação em fóruns de educação com leitura de fontes de arquivo. E os materiais a serem desenvolvidos

poderiam ser: bases de dados acessíveis através da Internet, *sites*, materiais didáticos *online*, bases de dados de recursos educacionais relativos ao patrimônio documental.

No *site* do Arquivo da Catalunha encontramos muitos documentos *online*, ordenados de acordo com sua estrutura, em fundos, coleções, seus grupos e séries. Essa forma de publicação busca manter os documentos em seu contexto de produção e/ou em seu arranjo arquivístico. Vimos que a pesquisa por fundos não é nada evidente para quem não conhece a lógica de classificação e arranjo dos arquivos, e seu conhecimento pode ser um empecilho à pesquisa. Os dossiês temáticos e a indexação por componentes curriculares, por sua vez, aparentam ser mais acessíveis, por apresentarem formatos mais próximos das práticas escolares. No entanto, a escolha de interfaces e percursos mais conhecidos, em detrimento da visibilidade do contexto



Figura 38. Arxiu Nacional de Catalunya (ES), 2010.

arquivístico em que se inserem os documentos, pode ter, também, suas armadilhas. Esses constrangimentos e possibilidades serão discutidos no capítulo sobre Arquivos e educação patrimonial.

Vistos em uma perspectiva ampla, com ou sem atividades educacionais criadas especialmente para os *sites*, podemos perceber que os arquivos, no Brasil e internacionalmente, têm se esforçado para publicar conteúdo digital. Alguns, como o AESP e o NARA, mantêm, inclusive, espaços no Facebook. O *site* do NARA existe há vários anos, repleto de “curiosidades”,

variedades, notas sobre efemérides, “saborosas colheradas” com fragmentos de documentos, que querem atrair novos leitores para seu *site*, como faziam já os Almanques no século dezenove (GALZERANI, 1998). Depois do NARA, muitos outros arquivos criaram espaços no

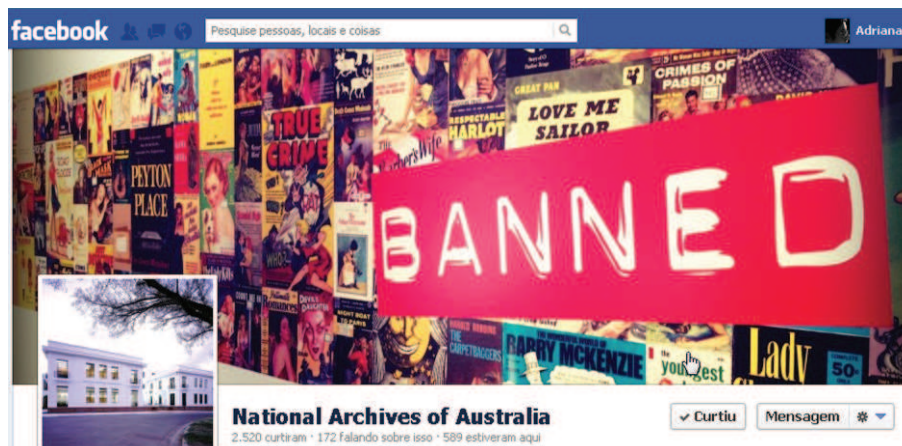


Figura 39. Página do National Archives, Austrália, no Facebook.

Facebook, na América Latina, América do Norte, na Europa e Austrália. Essas ações midiáticas merecem nossa atenção. Vamos refletir sobre elas, na relação com as culturas da memória, nos próximos capítulos. Por ora vamos nos deter um pouco mais na leitura de algumas tensões entre expectativas e práticas na digitalização e acesso aos acervos documentais.

Nenhum arquivo digitaliza todo o seu acervo. No entanto, existe uma expectativa difusa nesse sentido, como vimos, inclusive, na apresentação da Rede da Memória Virtual Brasileira. Para avançarmos nessa questão, podemos refletir sobre alguns dos sujeitos dos discursos que se encontram nessas expectativas de ubiquidade dos acervos arquivísticos. Do ponto de vista das escolhas que têm sido feitas para a divulgação dos acervos, uma primeira pergunta pode nos ajudar a compreender esse fenômeno, a de o que os arquivos podem digitalizar.

A digitalização e publicação *online* de documentos de arquivo vem sendo vista como uma possibilidade de democratização do acesso à documentação pública e de divulgação dos acervos arquivísticos para alcançar espaços e grupos sociais que não teriam acesso aos arquivos por outros meios, em razão da distância física, talvez, ou do conhecimento do que seja um

arquivo. Assim concebida, a digitalização e publicação eletrônica dos acervos colaboraria para com a valorização do patrimônio documental, ou seja, seu valor de educação patrimonial e de valorização da história e da memória também tem sido considerado para que se invista na criação de pontos de acesso eletrônico à documentação dos arquivos.

Entre as instituições públicas e privadas no Brasil, a vontade de se eliminar os “papéis velhos” e sujos dos “arquivos-mortos”, e de substituí-los por uma bem organizada representação digital tem crescido, bastante incentivada pela ação de empresas que vendem serviços de digitalização e gerenciamento eletrônico de documentos. Estas empresas vendem seus serviços como sendo a última palavra em tecnologia da informação, e criam soluções muitas vezes danosas ao patrimônio documental de empresas privadas e de instituições públicas, que estão sujeitas à legislação que não permitem a eliminação dos documentos físicos de caráter probatório ou de interesse histórico (Cf. Conselho Nacional de Arquivos - CONARQ. <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=49>).

O que pode ser criado nos arquivos públicos, sem infringir a lei, são reproduções digitais dos documentos reais, que por sua vez continuam a necessitar de guarda física nos arquivos. Muitas vezes, nessas “soluções” terceirizadas, os documentos reais vão para grandes depósitos, de difícil acesso, inclusive em condições de guarda não conformes às normas de preservação de documentos arquivísticos. Ironicamente, essas ações são acompanhadas da propaganda de gestão eficiente e atualizada do acervo documental, gestão que pode até ganhar, à revelia de todos esses problemas, uma aura da contemporaneidade, por sua conexão com o universo da informática e da rede virtual.

O que muitos dos que têm considerado essas soluções ainda não se deram conta, mesmo em razão da novidade das tecnologias de digitalização, é que as cópias dos documentos digitalizados são reféns da tecnologia do momento de sua digitalização, e para manterem seu valor de acesso à informação precisam ser constantemente atualizados, ou seja, precisam migrar de mídia de maneira persistente e sistemática. Para entender como funciona a obsolescência dos formatos eletrônicos não é preciso sair de casa: todos nós que temos em casa LPs, rolos de filme fotográfico, vídeos, disquetes grandes e/ou pequenos, arquivos em DOS, entre

outras mídias obsoletas, sabemos como é difícil e custoso manter nossos registros apesar das mudanças tecnológicas.

A digitalização de documentos de arquivo ganhou recentemente um guia de boas práticas, elaborado pelo CONARQ, chamado *Recomendações para Digitalização de Documentos Arquivísticos Permanentes*. Nesse documento, apontam-se requisitos para garantir que o projeto de digitalização contemple a geração de representantes digitais com qualidade arquivística, fidelidade ao documento original e capacidade de interoperabilidade, evitando-se ao longo do tempo a necessidade de se refazer a digitalização, além de garantir a satisfação das necessidades de uso dos usuários finais. Nesse texto, bem como em suas referências bibliográficas, estão traçadas as principais considerações técnicas sobre o processo de digitalização de documentos de arquivo.

Ainda em relação ao processo de digitalização, há um outro aspecto fundamental a ser considerado, que é o imperativo da inserção sistematizada de metadados de descrição arquivística nas imagens de documentos geradas eletronicamente. Esses metadados são uma ligação entre essas imagens a seu documento de origem, de modo que os representantes digitais de documentos arquivísticos não percam sua confiabilidade ao mergulhar no mar de *bytes* anônimos da rede.

O historiador Anaclét Pons (2011, p. 48), da Universidade de Valência, explica como, entre os riscos da digitalização, está o da perda de referência do contexto de produção:

Porque un archivo no contiene sólo textos, sino que los preserva con un orden y una vecindad determinados. Esa ordenación está en el catálogo y se puede reproducir, pero el formato digital puede disolverla, haciendo de cada documento algo aislado. En el archivo, un escrito sigue a otro y se conserva en un expediente o en un legajo, todo lo cual le da un sentido concreto. Las operaciones son distintas según lo que podamos hacer, pues no es lo mismo buscar una referencia con un buscador dentro de una base de datos digital que solicitar al archivero un legajo o una caja en los que no sabemos a ciencia cierta lo que hallaremos. En última instancia, leer un único documento descontextualiza la información y el marco al

que pertenece ese dato. Más preocupante puede resultar quizá la digitalización de un archivo. Las ventajas las conocemos, y son innumerables. Pero también hemos de ser conscientes de las desventajas, de lo que perderíamos si renunciáramos a la consulta física de los documentos.²⁶

A disponibilidade pública de imagens digitais de documentos, portanto, se bem feita, traz novos custos permanentes aos arquivos públicos, e exige um conhecimento sempre atualizado das transformações tecnológicas envolvidas nas migrações e leitura das mídias eletrônicas. (INNARELLI, 2007). Isso significa tempo de profissionais dedicados ao assunto e investimento financeiro regular por parte dos poderes públicos. Ainda é preciso computar os custos de criação e manutenção do *hardware* e *softwares* envolvidos: *scanners* profissionais para texto e imagens, adaptados para a preservação dos originais, servidores de rede 24 horas/7 dias por semana *online*, *backups* e segurança do sistema, *softwares* de tratamento de imagem e de texto, banco de dados, *web design* atualizado sistematicamente.

Para se ter uma ideia da dimensão desses custos, segundo Robert Darnton (2012), 23% do gigantesco orçamento do projeto de digitalização das bibliotecas da Universidade de Harvard está sendo alocado somente para a preservação, manutenção e atualização tecnológica dos arquivos digitalizados. Essa afirmação foi feita em uma entrevista para a TV Cultura, que é muito esclarecedora quanto aos aspectos técnicos e éticos envolvidos nos projetos de digitalização e acesso a documentos.

No que se refere aos documentos que já nascem digitais (que vêm sendo denominados *nato digitais*), um outro universo de pesquisa e imperativos é colocado. Novamente nossas

26 Porque um arquivo não abriga apenas textos, mas sim preserva-os de acordo com uma ordem e uma vizinhança determinadas. Essa ordenação está no catálogo e pode ser reproduzida, mas o formato digital pode dissolvê-la, fazendo de cada documento algo isolado. No arquivo, um escrito se segue a outro e se conserva em um processo ou dossiê, que lhe dá um sentido concreto. As operações são diferentes segundo o que possamos fazer, pois não é a mesma coisa buscar uma referência com um buscador dentro de uma base de dados digital e solicitar ao arquivista um dossiê ou uma caixa-arquivo, nos quais sabemos com segurança o que encontraremos. Em última instância, ler um único item documental descontextualiza a informação e o conjunto ao qual pertence esse dado. Mais preocupante ainda pode ser a digitalização de um arquivo. As vantagens nós conhecemos, e são inumeráveis. Mas também temos que estar conscientes das desvantagens, do que perderíamos se renunciássemos à consulta física dos documentos.

experiências pessoais podem nos dar ideia inicial do problema. Quantas vezes não tivemos que refazer nosso cadastro pessoal em clínicas e outras empresas de que somos clientes, porque “mudou o sistema” e as informações do nosso cadastro se perderam? Todo banco de dados é um documento em si, de manutenção/migração difícilíssima. Não raro vemos, em nosso cotidiano, frente a arquivos eletrônicos de textos e imagens que não conseguimos abrir e acessar, porque foram feitos em programas que não temos, ou por estarem “obsoletos”, ou por serem feitos por uma empresa concorrente à do programa instalado no nosso computador (que muitas vezes escolhe a estratégia de não incluir ferramentas para abrir o programa do concorrente), ou, ainda, porque foram gerados por *softwares* proprietários especializados a que não temos acesso. As situações singulares são muitas e o resultado é um só: a informação contida em seus *bytes* nos fica, na prática, inacessível.

Os problemas envolvidos na preservação dos documentos digitais autênticos (nato digitais) vêm sendo pesquisados por um consórcio internacional de Arquivos e Universidades, o InterPARES (<http://www.interpares.org/>), sediado na University of British Columbia, inclusive com ativa participação brasileira. Essas e outras questões sobre os impactos da tecnologia, e de sua obsolescência na guarda e acesso aos documentos de arquivo, estão sendo estudadas pelas instituições arquivísticas, em busca de boas práticas, normas e soluções para os problemas trazidos pelos acervos digitais. O CONARQ tem em seu *site* uma biblioteca de publicações fundamentais sobre o assunto, com normas e boas práticas e publicou, em dezembro de 2009, um documento fundamental sobre o tema, Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos: E-Arq Brasil.

Outra face importante desse problema tecnológico é das formas de busca e acesso às informações digitais. Uma imagem recorrente na mídia é de que com a digitalização teremos acesso imediato às informações *online*. Em relação a essa questão, ligada à recuperação das informações, várias linhas de pesquisa vêm sendo desenvolvidas pelos consórcios internacionais de arquivos. Também aqui podemos pensar a partir de nosso cotidiano: você já tentou encontrar um arquivo eletrônico antigo no próprio computador, no meio de um mar de informação? Ou uma página na *web* acessada há mais de cinco anos? As chances de gastarmos tempo e energia à toa são grandes.

O que significa então, nesse caso, ter “acesso imediato” à informação? Talvez aqui o significado de “acesso imediato” restrinja-se às informações visíveis, “existentes no momento”, ou seja, acessamos rapidamente as informações que estão atualizadas e dispostas em destaque, o que é muito diferente de termos acesso às informações guardadas nas bases de dados informatizadas. A escolha de descritores que criem uma indexação para os documentos é parte fundamental da criação de condições reais de acesso às informações em grandes séries documentais. Nesse sentido, a escolha dos descritores eletrônicos já se configura como uma primeira pesquisa e seleção dos documentos para exibição *online*. A existência de grandes massas de informação exige um tratamento próprio, e, no caso dos arquivos, estão sendo desenvolvidos metadados para a descrição arquivística e para a recuperação da informação.



português



Busca Avançada

descrições arquivísticas registros de autoridade entidades custodiadoras funções assuntos locais objetos digitais

Bem vindo(a) ao Guia das Associações Cariocas

Esta é a página inicial do *Guia das Associações Cariocas*, projeto apoiado pelo Arquivo Nacional (AN), pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e pela Universidade Federal Fluminense (UFF), que pretende facilitar a pesquisa sobre acervos de associações existentes no Rio de Janeiro, principalmente no início do séc. XX, fornecendo dados sobre seus conteúdos e sobre as entidades que os custodiam.

O *Guia das Associações Cariocas* utiliza o software ICA-AtoM versão 1.1. ICA-AtoM é um aplicativo para web destinado a apoiar as atividades de Descrição Arquivística em conformidade com os padrões do [Conselho Internacional de Arquivos \(CIA\)](#). *AtoM* é um acrônimo para *Access to Memory*, ou, Acesso à Memória, em inglês.

O CIA e os colaboradores do projeto *ICA-AtoM* estão disponibilizando esse aplicativo como um software livre, de forma que as instituições arquivísticas tenham acesso a um sistema gratuito, fácil de usar e que as permita disponibilizar online informações acerca de seus acervos.

Figura 40. Guia das Associações Cariocas. Experiência de descrição arquivística eletrônica de fundos documentais de Associações Cariocas, criada pelo pesquisador Vitor Manoel Marques da Fonseca, do Arquivo Nacional, usando o software livre ICA-ATOM, do Conselho Internacional de Arquivos. (FONSECA, 2009)

Por que digitalizar, e para quem? A imensa maioria da documentação de guarda permanente dos arquivos tem sua consulta restrita ao interesse dos profissionais da área, e seria interessante nos perguntarmos se sua divulgação *online* se justifica, em termos de economia pública. Explico melhor através de um exemplo: a divulgação *online* da legislação municipal de uma cidade é certamente bem vinda e tem grande valor informativo.

Por outro lado, toda a documentação vinculada à tramitação dos projetos de lei municipais é exponencialmente mais extensa do que a versão final da lei, e seu valor informativo restringe-se ao trabalho de poucos pesquisadores. Para estes, o ideal continua sendo a pesquisa *in loco*, no arquivo, inclusive por permitir ao pesquisador experiente o entrecruzamento de informações entre as séries documentais e o reconhecimento dos conjuntos documentais em suas tessituras internas.

Isso não significa que toda essa extensa documentação pública nunca vá ser publicada *online*. A médio e longo prazo, a normalização que vem sendo construída internacionalmente pelas instituições arquivísticas poderia, talvez, tornar possível esse acesso universal? As regras e condições técnicas para tal vêm sendo pesquisadas, mas essa é uma perspectiva ainda imaginária, e que, além de ter que considerar os aspectos já abordados, lida, também, com as questões de acesso e com direitos conflitantes, como os direitos autorais, de privacidade, etc.

Um conjunto documental sempre muito procurado é o dos registros relativos à imigração. Em São Paulo o Memorial do Imigrante (agora incorporado ao AESP), colocou uma base de dados *online* para pesquisa, cujo acesso podemos imaginar que seja considerável (figura 42). Outra iniciativa de destaque é a do Arquivo Nacional, que criou um banco de dados de registro de imigrantes, com financiamento do BNDES.

Certamente, como estas, existem muitas outras situações em que a publicação *online* de massas documentais é grandemente acolhida pelos usuários: a publicação de séries documentais consideradas de grande valor informativo e probatório, como no caso da legislação e dos registros de imigrantes. Mas a publicação em massa de grandes conjuntos documentais, sem que seja feito seu recorte com clareza, e sem estar acompanhada por mecanismos de busca



Figura 42. Mecanismo de busca da base de dados do Memorial do Imigrante, 2010.

e descritores muito bem escolhidos, corre o risco de ser pouco útil e pouco acessível, e de se tornar um labirinto virtual para quem não conhece os meandros da pesquisa documental.

Como apontou Reverté-Vidal, há um tipo de publicação eletrônica com grande potencial de pesquisa, que é a de portais que reúnem documentação de vários arquivos, a partir de uma escolha temática e/ou de fundos que se encontram fracionados em arquivos diferentes, como no caso do portal sobre Itabirito (Lopes, 2010). Janice Gonçalves (2005) apontou esse potencial em artigo sobre os acervos de movimentos sociais, frequentemente custodiados simultaneamente por diferentes arquivos, por serem compostos por fundos institucionais e pessoais que se entrecruzam em suas ações: “Os documentos de arquivo de um movimento

social são, portanto, os documentos de arquivo dos vários agentes nele envolvidos, sejam ou não formalizados, sejam ou não estruturados”. Essa potencialidade é certamente evidenciada pelo portal *Memórias Reveladas*. Nessa aproximação, como aponta Janice, a digitalização de séries documentais inteiras pode ser muito interessante para a pesquisa:

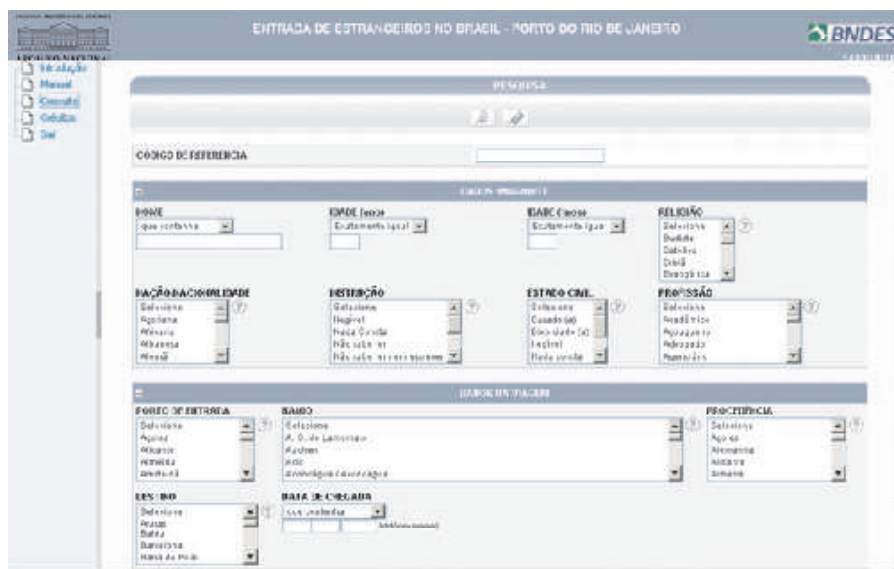


Figura 43. Mecanismo de busca da base de dados de registros de imigrantes no acervo do Arquivo Nacional (BR), 2010.

Projetos conjuntos de divulgação dos acervos poderiam ser realizados, dando origem a sistemas de referência informatizados (bancos de dados) e instrumentos de pesquisa (guias, inventários, catálogos). E, lembrando que os movimentos sociais constituem-se através de uma rede de entidades, tais projetos poderiam englobar a utilização do ciberespaço, inclusive com a criação de portais eletrônicos que divulgassem os movimentos, as entidades neles envolvidas e seus respectivos arquivos. (2005, p. 57)

Em todos os arquivos que pesquisei, a seleção de documentos para publicação é feita caso a caso, obedecendo a critérios específicos, em recortes distantes da imagem do acesso imediato a todo o seu acervo. Essa fantasmagoria (BENJAMIN, 2007, p. 217), no entanto, parece pairar sobre os arquivos, como um horizonte em perspectiva.

Outra resposta possível para a questão de *para que* digitalizar é a da publicação de recortes temáticos, agrupando seleções de documentos retirados de suas séries documentais, e/ou de documentos avulsos, para fins educativos e de divulgação institucional do acervo documental. Algumas dessas publicações *online* lembram as que se faziam como ilustrações nos livros didáticos, ou as publicações impressas pelos arquivos. Outras atividades educativas, ainda, lembram os catálogos de exposições dos arquivos, ou as imagens de documentos que costumam ser publicadas nas revistas de divulgação histórica, especialmente em seus aspectos gráficos, que nos seduzem para ler os textos.

Em resumo, o que hoje se coloca *online*, pelos arquivos, então, não são todos os documentos do acervo, e sim seleções de documentos, com fins de divulgação dos seus fundos e coleções, e nas suas ações educativas _ embora o discurso do acesso universal permeie muitas vezes a mídia dessas ações. E então chegamos à ligação de nossa segunda questão, a de porque digitalizar, com a terceira questão, para quem digitalizar.

Como bem descreve Andréas Huyssen, em *Seduzidos pela Memória*, vivemos o paradoxo de tudo destruir, de tornarmos obsoleto o próprio presente e de, ao mesmo tempo, buscarmos formas de documentar tudo, guardar tudo, preservar tudo, e nos voltarmos para imagens de um “passado”, de uma “memória” que chega quase até o presente. Os objetos obsoletos de ontem são colecionáveis, há uma explosão de moda retrô, uma comercialização em massa da nostalgia, o crescimento de uma literatura memorialística, de “documentários” históricos e de eventos de comemoração do passado, como se o objetivo fosse conseguir a recordação total: a memória se tornou uma obsessão cultural de proporções monumentais em todos os pontos do planeta. Os arquivos vêm ganhando visibilidade social no rastro dessa expansão das culturas da memória, que vem se ampliando, especialmente desde a década de 1980.

A hipótese de Huyssen (2000) é de que algumas das facetas desse processo precisam ser pensadas através de suas ligações com as mídias. A expansão dos registros sobre o passado, ampliada pela mídia, faz “a memória” ficar aparentemente cada dia mais disponível para nós, e a publicação de documentos *online*, e sua demanda, entram no circuito de produção e consumo da memória midiaticizada _que cai em esquecimento rapidamente, também.

De fato, muitas das memórias comercializadas em massa que consumimos são “memórias imaginadas” e, portanto, muito mais esquecíveis do que as memórias vividas. A mídia não transporta a memória pública inocentemente; ela a condiciona na sua própria estrutura e forma. Muitos arquivos têm participado, nessa “economia da memória”, como coprodutores, em parceria com os meios de comunicação, de imagens do passado, que circulam nas mídias como “memórias” para consumo. As demandas dos arquivos por documentos digitalizados, hoje, vêm em parte dessa circulação midiática de imagens do passado para consumo e fruição.

Pierre Nora, em artigo de 2003, na revista do Conselho Internacional de Arquivos, descreveu essa febre arquivística e sua visibilidade na mídia, ao mesmo tempo em que apontou, também, para o aparente paradoxo de que a pesquisa documental nos arquivos continua escassa. O tempo do arquivo e da pesquisa documental não é o mesmo tempo da “economia da memória” midiaticizada. Embora “a história” e “a memória” não se encontrem nos arquivos esperando para serem digitalizadas e entregues à fruição dos navegadores da rede, às vezes parece ser essa a imagem social que vem sendo criada em relação aos arquivos.

Nesse entrecruzamento de tensões, os arquivos veem-se diante de escolhas difíceis. Alguns arquivos optam por digitalizar grandes séries documentais, mantendo a coerência entre as imagens dos documentos _e sua organização_ e as séries documentais reais. Nesse caso cabe uma pergunta fundamental: para serem acessadas por quem? Podemos imaginar que os pesquisadores profissionais continuarão indo aos arquivos, com o tempo necessário à pesquisa.

No campo da publicação de documentos com objetivos educativos, deparamo-nos com outro argumento bastante difundido, que é o “do acesso” à informação informatizada e à rede, ligado ao letramento digital para a educação dos jovens. Como nos alertam André Favacho e Daniel Mill (2007, p. 197 et seq.), a figura do jovem com futuro alegre, com dinheiro e bem informado é um tipo de enunciado produzido pelo discurso tecnológico contemporâneo que lida com um imaginário profundo, que é a alegria/felicidade, ao mesmo tempo em que lida com o grande sagrado da modernidade (capital/dinheiro), bem como com o fetiche do saber/informação.

São, portanto, três elementos (felicidade, dinheiro e informação) que aparentemente estão isolados, mas no fundo articulam-se para a criação de um discurso com forte

poder de sedução. Sedução esta que se dá via promessa de um futuro melhor, que busca na complexidade destes três elementos uma possível “substância ética” da contemporaneidade, isto é, um valor de verdade. Em outras palavras, vivemos um discurso tecnológico ou, como preferimos denominar, um discurso do acesso.

Conforme Santos (2003), citado por Favacho e Mill, “tanto empresas quanto consumidores tendem cada vez mais a substituir a propriedade pelo acesso, a substituir a relação de compra e venda pela relação de fornecimento e uso”. E mais: “a Era do Acesso é definida, acima de tudo, pela crescente transformação de toda experiência humana em mercadoria”:

Se, com base nas tecnologias digitais, a informação deixou de ser um meio para atingir um valor econômico e social, e passou a ser ela mesma o próprio valor, nesse universo permeado por tecnologias da informação e comunicação as organizações dominantes, numa dada rede, são aquelas que controlam as informações, definem os canais de comunicação, transferem recursos e estabelecem padrões de ação para outras unidades constitutivas da rede.

Os pesquisadores concluem que, dessa maneira, todo o corpo social estaria plenamente envolvido com a sedução do discurso do acesso, justificado na estratégia do mercado e na vontade de todos em fazer parte da sociedade em que habitam: o discurso tecnológico ou do acesso imputa o sentido de felicidade na informação.

Se voltarmos-nos, com esse discurso tecnológico em mente, para as demandas da economia da memória, podemos imaginar sua combinação poderosa de desejo e atração, que tem colaborado para ampliar o campo de ação educativa dos arquivos e impulsionar a criação de representações históricas *online*, justificando, talvez, as grandes somas de dinheiro investidas nesses projetos. Pois para serem bem sucedidas essas empreitadas custam muito, muito dinheiro, não só em sua criação, como em sua sobrevivência à obsolescência programada das mídias e dos discursos.

A demanda crescente pelo consumo do “passado guardado nos arquivos” parece tornar-se imperativa, e parece ter aportado nos arquivos, atualizada em desejo de “tudo digitalizar”, de

“tudo guardar” e de “tudo publicar *online*” e de “dar acesso” a “todo o passado”, sua “história” e “memória”.

Mas como tudo nessa nova “economia da memória” passa rapidamente, e ameaça tornar-se obsoleto mal é criado, os arquivos precisam medir os esforços e planejar os passos para responder com sensatez e responsabilidade a essa exposição midiática e às suas demandas. Os arquivos são instituições organizadas para a longa duração. E dessa imagem de ligação com “o que dura” é que vem, talvez, sua atração, para quem se vê perdido nesse tempo que tudo consome.

Embora seu potencial de informação e seu poder de atração sejam enormes, nesse terreno da digitalização e do acesso eletrônico aos documentos de arquivo tudo está sendo construído e podemos ver como é ainda nebuloso, quando saímos de uma visão inicial sobre o assunto. Ao mesmo tempo, ao contrário do que aparentam quando olhamos essas ações como usuários/consumidores, sua implantação e gestão responsável exigem investimentos consideráveis e sistemáticos por parte dos poderes públicos. Talvez seja preciso menos impaciência para abraçar a ideia rapidamente, e mais planejamento, pesquisa e reflexão criativas para saber como fazer, quando fazer e para quem fazer a digitalização. Para não correremos o risco de, ao pensarmos estar democratizando o acesso às informações e às memórias, estarmos, de fato, criando apenas ações com valor de propaganda, construindo castelos de areia fugidios, e servindo a alguns poucos surfistas desatentos.

Podemos perceber, através dessas e de outras questões sobre a tecnologia envolvida no acesso *online* aos documentos, que o campo dessa guerra simbólica passa não só pelas palavras instituídas, mas também pelas tecnologias físicas, as máquinas de informação, e por suas redes físicas, *backbones* e etc. É preciso perceber, ao refletirmos sobre a configuração dessas atividades educativas *online* na rede mundial, que a tecnologia da informação está longe de ser neutra, que o instrumento técnico é político. Como escreve Milton Santos (2006),

A artificialidade do objeto técnico é a garantia de sua eficácia para as tarefas para que foi concebido. É assim que ele se torna concreto, no dizer de G. Simondon (1958), isto é, portador de virtualidades precisas que o distinguem e distanciam

das incertezas da natureza, mediante especializações cada vez mais estritamente funcionais. Isso é devido a extrema intencionalidade do objeto técnico atual.

É a partir dessa artificialidade que a característica de racionalidade se constrói. A técnica alimenta a standardização, apoia a produção de protótipos e normas, atribuindo ao método apenas a sua dimensão lógica, cada intervenção técnica sendo uma redução (de fatos, de instrumentos, de forças e de meios), servida por um discurso. A racionalidade resultante se impõe às expensas da espontaneidade e da criatividade, porque ao serviço de um lucro a ser obtido universalmente. É dessa forma que a técnica se torna autopropulsiva, indivisível, auto-expansiva e relativamente autônoma, levando consigo a respectiva racionalidade a todos os lugares e grupos sociais.

Os sistemas técnicos são, cada vez mais, exigentes de um controle coordenado. De uma multiplicidade de instalações e uma pluralidade de comandos encaminhamos para um comando único, ou, ao menos, unificado. Essa tendência não é exclusiva de apenas um sistema técnico, como o da eletricidade, por exemplo, mas abarca a totalidade dos sistemas técnicos. Como os sistemas técnicos funcionam em uníssono com os sistemas de ações, isso pode ajudar a entender a importância atual do processo de informação. (p. 119)

Santos aponta, nesse texto, questões fundamentais, que desafiam nossa busca de construir propostas alternativas de produção de conhecimento, no interior das mídias tecnológicas: a padronização induzida pela tecnologia da informação, criada a partir de sua dimensão lógico-instrumental, restringe as possibilidades de diálogo criativo, da criatividade e da pluralidade, porque está a serviço de uma “eficiência”, levando consigo a respectiva racionalidade a todos os lugares e grupos sociais. O controle coordenado e unificado da rede, e seus aparatos técnicos, precisa ser conhecido, e seus mecanismos utilizados, se possível, para a criação de outros percursos, de outros discursos e saberes. Mas não podem ser desconsiderados.

Se a “inteligência coletiva” da rede pode, à primeira vista, parecer existir sem sujeitos, em um grande movimento democrático, em sua duração percebemos como a rede movimenta-se

em torno de grandes grupos econômico-financeiros, eles mesmos ligados por acordos e pela legislação aos Estados Nacionais e a consórcios políticos internacionais. Esses vínculos ficaram claros nas disputas e encaminhamento da legislação sobre a regulação da Internet nos EUA e Europa, e do Wikileaks, em 2011-2012.

Imersos nessa rede discursiva, precisamos conhecer esses movimentos, para navegar na rede buscando perceber suas tramas sedutoras. As possibilidades de nos movermos taticamente em seus percursos, como sugere Certeau (1994), de encontrarmos brechas e rupturas desses discursos, e de criação de outros fluxos de informação, estão, também, no reconhecimento em detalhe das ações humanas que formatam as máquinas, inclusive nos desenhos e potencialidades dos *softwares* de tratamento da informação, bem como nas demandas políticas para sua criação e implementação para controle da produção intelectual em centros de pesquisa, escolas e arquivos. E, também, nas formas de recuperação da informação e no seu tratamento: sua classificação, ordenação, suas formas de acesso e visibilidade dos registros.

Lugares comuns: Arenas de luta

Para o dialético, o que importa é ter o vento da história universal em suas velas. Pensar significa para ele: içar as velas. O que é decisivo é como elas são posicionadas. As palavras são suas velas. O modo como são dispostas transforma-as em conceitos. (BENJAMIN, 2007, p.515)



Figura 44. Página inicial do site *Memórias Reveladas*, do AN (BR), em 2013.

Ao longo desse primeiro capítulo fizemos leituras de textos de arquivistas e de pesquisadores de ensino de História, bem como de alguns *sites* com atividades educativas *online*, nos quais podemos perceber como arquivistas e pesquisadores de ensino de História vêm se empenhando em criar um campo comum, através de diálogos reflexivos e práticas. Nesse movimento de aproximação, autores e instituições vêm compartilhando palavras como documento, memória,

patrimônio e ensino de História, a partir de alguns eixos argumentativos, em torno dos quais se desdobram significados diversos, que podem ser percebidos em seus discursos e práticas. Nesse momento podemos perguntar se nessa tessitura discursiva estariam formando-se lugares comuns:

Podemos hoje conceber um lugar comum emergindo e configurando-se a partir de palavras, imagens, crenças, valores, argumentos, partilhados por grupos de pessoas em diversas esferas de atividade prática e que sustentam narrativas, pressupostos, conhecimentos, (pré)conceitos, teorias, historicamente produzidos.

Existem outros significados de lugar comum, muitas vezes confundido com o senso comum, caracterizado como aquilo que, sendo conhecido por todos, tornou-se trivial, banal; uma ideia ou expressão que se tornou um jargão. Vemos que tanto o sentido de ideia partilhada quanto o sentido de ideia trivializada impregnam o lugar comum. Como estariam relacionados esses dois movimentos ou sentidos de lugar comum? Como funcionam esses lugares comuns, essas palavras/imagens não só “presentes na mente e na linguagem”, mas entranhadas nas práticas – discursivas, escolares? (Smolka, 2006, p. 101)

Documento, memória, patrimônio, ensino de História: poderíamos nos referir a essas imagens como *topoi*? Um *topos* é algo comum, partilhado e aceito por uma comunidade, e pode também ser reconhecido na fala de um outro sem que haja partilha.

Um “feixe de *topoi*” constitui o significado das palavras historicamente construído. Os *topoi* aparecem como um lugar ao mesmo tempo de estabilização, de contenção, e de mobilização e produção de sentidos, indício de memória na língua, lugar comum... ao mesmo tempo, da ideologia e da subjetividade (Smolka, 2000, p. 188).

A ideia de criação de um domínio comum, a partir de referências cruzadas entre os diferentes discursos sobre um objeto, também foi investigada por Bresciani. Na construção da historiografia do Brasil, uma rede de autores entreteceu, por meio de diálogos, críticas, oposições e citações, um campo comum, que configurou a moderna historiografia do Brasil (2005, p. 31). Nesse domínio, uma das questões é a das identidades nacionais, que se configuram

como um lugar-comum. Os lugares comuns, mais do que de clichês e banalidades, significam lugares do “comum”,

ou seja, um fundo compartilhado de ideias, noções, teorias, crenças e preconceitos, permitindo a troca de palavras, argumentos e opiniões sobre uma comunidade política efetiva. Nesse sentido, a identidade nacional se oferece como denominador comum que permite falar de lugares “diferentes”, possibilitando diálogos e comparações, a despeito da instabilidade e dos múltiplos deslocamentos das imagens e representações que a constituem (p. 41).

O lugar comum é construído a partir do entrecruzamento de vozes e significados, articulados em torno de um campo compartilhado, dialogicamente. Bakhtin (2006, p. 99) lembra-nos que os discursos são sempre dialógicos:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, travam uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

Refletindo sobre Bakhtin, Smolka (2000), leva-nos a compreender como os aspectos do que chamamos de “histórico-cultural”, ou como “ideológico”, para usar o termo bakhtiniano, podem tornar-se visíveis em uma análise da materialidade da língua, que constitui e estabiliza modos de ação e de elaboração mental, como práticas inscritas e instituídas na cultura (p. 189). Esses discursos constituem-nos como sujeitos, portanto. Para Bakhtin (1981, p. 36-38), a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, o modo mais puro e sensível de relação social. Os signos culturais, quando compreendidos e dotados de sentidos, tornam-se parte da consciência, que é verbalmente constituída. Assim, a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Para Bakhtin,

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da

interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (p. 34)

Vigotski (2001a) aponta a dimensão epistemológica dessa afirmação, ao dizer que

o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isso não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. [...] O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. (p. 409)

A linguagem, tal como nos propõe Vigotski, é o elo entre o indivíduo, a natureza e a cultura, ou melhor, é a forma como a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa, como apontam Michael Cole e Sylvia Scribner, na introdução de *A Formação Social da Mente* (VIGOTSKI, 2008). Nessa perspectiva, podemos ler as articulações discursivas dos grupos sociais em suas dimensões de ação política e de formação, e até mesmo como formas de educação das sensibilidades. Também Peter Gay e Edward Palmer Thompson estudam as relações entre a cultura e as práticas de educação das sensibilidades, nesse entrecruzamento entre indivíduo e sociedade, entendendo a linguagem como parte fundamental dos conflitos sociais, cujas dimensões, conscientes e inconscientes, expressam-se nas práticas culturais, sempre contraditórias e ambivalentes, dialógicas, aproximando-se, nesse sentido, da compreensão de Walter Benjamin sobre o lugar da cultura e da linguagem nos conflitos sociais. Nas palavras de Benjamin, em “Sobre o Conceito de História”,

A luta de classes, que um historiador educado por Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e

agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores. (BENJAMIN, 1985, p. 223-224.)

E mais:

Para o dialético, o que importa é ter o vento da história universal em suas velas. Pensar significa para ele: içar as velas. O que é decisivo é como elas são posicionadas. As palavras são suas velas. O modo como são dispostas transformam-as em conceitos. (BENJAMIN, 2007, p. 515.)

Refletindo a partir dessa perspectiva sobre as leituras feitas nessa pesquisa, percebemos que arquivos e pesquisadores de ensino de História vêm criando um campo discursivo comum, ao longo das últimas décadas, partilhando uma linguagem comum que se articula em torno das ideias de documento, memória, patrimônio, história e educação, como já destacamos anteriormente. Podemos também entrever como, em torno destas palavras, que se tornaram lugares comuns, desdobram-se sentidos ambíguos e conflitantes, que se expressam em seus discursos e na forma assumida por algumas práticas educativas *online*. Esses conflitos e ambiguidades expressam a arena de luta simbólica em que se encontram, ligada a concepções do presente, na relação com o passado, mas também na projeção de devires imaginados, na criação de memórias do futuro (BAKHTIN, 1997, p. 241; GERALDI, 2003, p. 18).

Precisamos, então, olhar estas palavras detidamente, nas reflexões teóricas e nas propostas dos *sites*, perguntando-nos sobre os diferentes sentidos que elas expressam nos *topoi*, nos *lugares comuns*. Essa convergência de discursos, em torno de lugares comuns, colabora decisivamente para a sua legitimação como campo de pesquisa, mas, também, para a reafirmação de práticas educacionais prevaletentes, que se justificam a partir dos sentidos que atribuem a documento, memória, patrimônio, história e educação. Sua presença em diferentes instâncias sociais, sobretudo nas mídias e na cultura escolar, amplia seus sentidos, ao mesmo tempo em que colabora para torná-los opacos, dados como lugares comuns. E, a partir desses *lugares comuns*, projeta-se um devir, aparentemente desejável, ou, mesmo, aparentemente já dado.

Esse devir, que é projetado como certo, como dado, e que se expressa também na forma que assumem muitos discursos nas (e sobre as) atividades dos arquivos *online*, alia técnica e política, imaginário e economia. As redes de tecnologia de informação e comunicação, nas quais se inserem as atividades dos arquivos em rede, trazem consigo esses discursos sobre o devir, são arautos de um almejado futuro fluido, leve e transparente, de acesso democrático à multiplicação das informações em rede. Voltamos, então, a refletir sobre como esses instrumentos, como os seus meios, não são neutros. Nas palavras de Milton Santos,

a tecnologia atual se impõe como praticamente inevitável. Essa inevitabilidade tanto se deve ao fato de que a sua difusão é comandada por uma mais-valia que opera no nível do mundo e opera em todos os lugares, direta ou indiretamente, quanto em razão da formidável força do imaginário correspondente (Gras & Poirot-Delpech, 1992), que facilita a sua inserção em toda parte. (2006, p.118)

A força do imaginário em torno da tecnologia não ocupa um papel secundário, mas acompanha sua ampliação e cria a aura a partir da qual se constrói uma opacidade sobre seu caráter político. Uma vez constituídas, o próximo passo, no tempo, é sua irreversibilidade:

Praticamente inevitáveis, as tecnologias contemporâneas se tornam, também, irreversíveis. Mas, em termos... Sua irreversibilidade advém de sua factibilidade. Ainda que fosse possível abandonar algumas técnicas como modo de fazer, permanecem aquelas que se impuseram como modo de ser, incorporadas à natureza e ao território, como paisagem artificial. Neste sentido elas são irreversíveis, na medida em que, em um primeiro momento, são um produto da história, e, em um segundo momento, elas são produtoras da história, já que diretamente participam desse processo. (2006, p.118)

Se as tecnologias, uma vez instauradas, tornam-se irreversíveis, precisamos estudá-las em seu caráter técnico e político, em seu caráter de linguagem e de instrumento (VIGOTSKI, 2008), para podermos tecer outras tramas, outros projetos de devir que incluam os sujeitos e suas experiências, nas práticas de educação em arquivos. E de compreender sua potencialidade de estimular experiências de diálogo com as memórias, as percepções dos sujeitos que aprendem,

num movimento de busca de construção de outra racionalidade, estética. Ou seja, uma racionalidade comprometida com a constituição de sujeitos que produzam conhecimentos, mas que possam, também, revisitar suas próprias sensibilidades, de modo a incluírem o outro, situado no tempo e no espaço, na criação de espaços de experiências compartilhadas:

Abertas para as múltiplas dimensões da experiência histórica, voltadas para uma racionalidade estética. Esta que liberta o imaginário e a diversidade, em todas as suas dimensões (na linguagem escrita e falada, na expressão corporal, na produção de imagens, de símbolos). Racionalidade estética que permite a explicitação de pontos de vista e não de pontos fixos; racionalidade que transforma os tempos passados em tempos redescobertos - na produção dos saberes históricos educacionais –, possibilitando conferir às experiências outrora vividas, atualizações de significados. (GALZERANI, 2008 a).

Os capítulos que se seguem têm como foco cada um desses *topoi*, dessas arenas de luta, que são analisadas em suas dinâmicas internas e na relação com as outras imagens que compõem esse tecido discursivo.

ARQUIVOS E EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL

Tout musée, tout dépôt d'archives ne peuvent se réduire brusquement au simple culte fétichiste, bien que cela y ressemble fortement.¹ (MELOT, 1986)

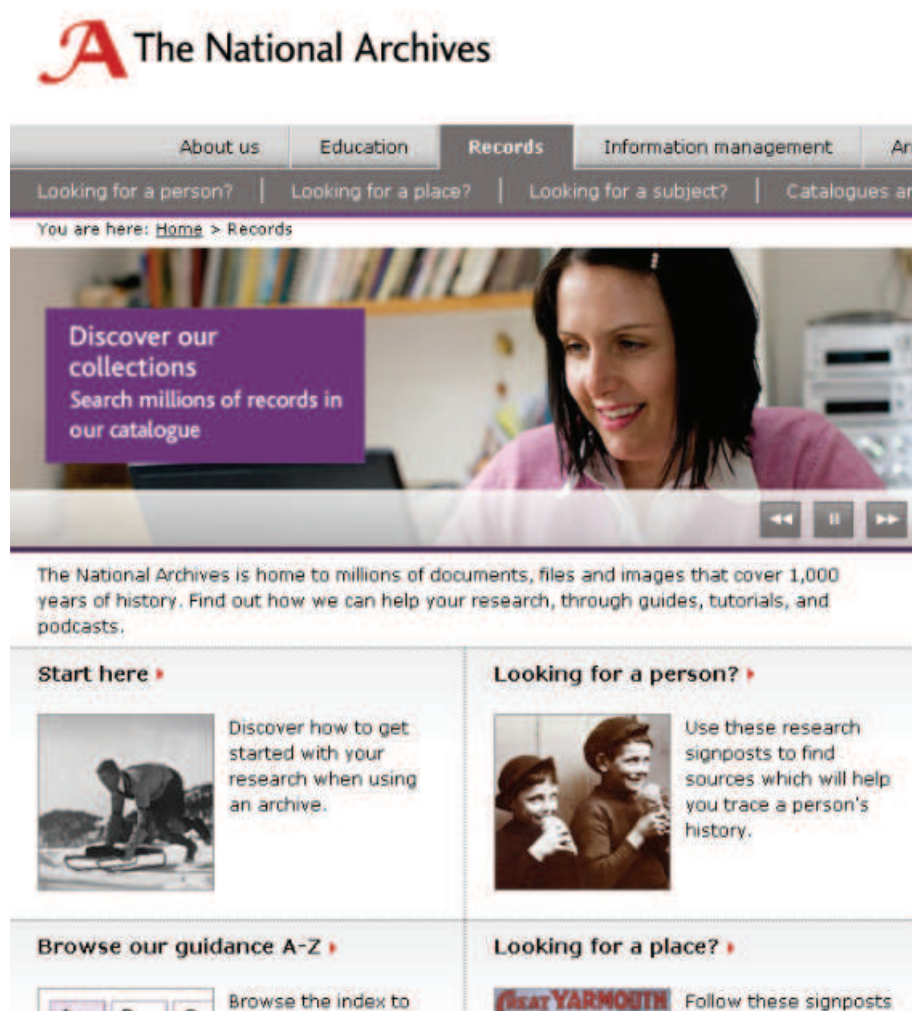


Figura 45. Página do site do National Archives, UK.

¹ Os museus e os arquivos não podem se reduzir, de repente, a simples adoração feticista, embora a isso se assemelhem vivamente.

No *Annual Report and Resource Accounts* de 2009-2010, do Arquivo Nacional inglês, publicado em seu *site*, está registrada sua auto avaliação sobre as atividades educativas desse período (p. 22):

Our Education and Outreach services provide award-winning services to schools and communities, locally and nationally, through taught sessions and online resources. We were one of the first organisations [sic] to receive the Quality Mark Award for Learning Outside the Classroom and we are also the first archive to receive a Sandford Award from the Heritage Education Trust. Innovative use of new technologies allows us to significantly extend our reach, with around 2.3 million visitors to our Education *website* in 2009-10. We taught over 14,000 students *on site* and *online* through videoconferencing and our ‘virtual classroom’, ensuring that we meet the needs of a socially inclusive and ethnically diverse audience. A quarter of these students were from schools with above-average intakes of pupils from ethnic minority backgrounds, and nearly a fifth were from schools with above-average proportions of students eligible to receive free school meals.²

Vemos, na avaliação do Arquivo Nacional inglês, a indicação resumida de suas ações relativas ao ensino de História e à educação patrimonial, ambas premiadas, e o levantamento quantitativo de seus acessos à área de Educação do *site*, que alcançou a marca impressionante de 2 milhões e 300 mil acessos naquele ano. Desses mais de dois milhões de acessos, estão destacados os de 14 mil estudantes que participaram de atividades educativas *online*. Entre eles, o Arquivo assinala sua abrangência relativamente à diversidade étnica, bem como seu papel nas ações de inclusão social.

² Nossa seção educativa e de difusão oferece atividades premiadas para escolas e comunidades, local e nacionalmente, através de sessões explicativas e de recursos *online*. Fomos uma das primeiras organizações a receber o Quality Mark Award para a Aprendizagem fora de Sala de Aula, e somos também o primeiro arquivo a receber um Sandford Award do Heritage Education Trust. O uso inovador de novas tecnologias permite-nos estender significativamente nossa abrangência, com cerca de 2.3 milhões de visitas a nosso site em 2009-10. Nós ensinamos mais de 14000 estudantes presencialmente e online, através de videoconferências e de nossa “sala de aula virtual”, assegurando-nos de que viemos ao encontro das necessidades de um público socialmente inclusivo e etnicamente diverso. Um quarto desses estudantes são de escolas com presença acima da média de alunos de minorias étnicas, e quase um quinto são de escolas com proporções acima da média de alunos elegíveis para receber refeições escolares gratuitas

Na medida em que ficou claro, no decorrer dessa pesquisa, pela leitura de artigos de arquivistas voltados para a educação e nas publicações dos *sites* de arquivos *online*, que as atividades educativas nos arquivos têm, simultaneamente, vínculos com o ensino de História e com a educação patrimonial, e que essas duas perspectivas, intimamente articuladas, encontram-se fortemente presentes nos *sites* de arquivos, bem como nos textos de arquivistas, pareceu-nos fundamental refletirmos sobre as concepções de ensino de História e de educação patrimonial que emergiram dessas leituras. Nesse capítulo enfocaremos as concepções prevaletentes relativas à educação patrimonial nos arquivos, tanto nos *sites* estudados como nas reflexões publicadas por arquivistas em teses e periódicos de referência.

Pilar Reverté-Vidal (2007, p. 122), trabalhando em um projeto educativo do arquivo da Catalunha (Archivo Nacional de Cataluña - ANC), vincula educação patrimonial, cidadania, patrimônio documental e memória coletiva:

Como institución de la memoria de relevancia en Catalunya, y asumiendo su responsabilidad social, el ANC se propone trabajar por una sociedad democrática, formada por ciudadanos críticos, que conozcan sus derechos y se responsabilicen de sus deberes, que respeten el patrimonio y valoren el conocimiento. Para conseguirlo, ha implementado el SDANC (Servei Didàctic de l'Arxiu Nacional de Catalunya) que, concebido como instrumento de comunicación del patrimonio al público escolar, pretende potenciar la didáctica de la historia a través del método de la investigación y enseñar a los jóvenes –futuros ciudadanos- que los archivos dan servicio a la comunidad y representan uno de los pilares fundamentales de la memoria colectiva.³

Conforme Reverté-Vidal, que em sua concepção se aproxima do texto do documento do arquivo nacional chileno, a que nos referimos no início do capítulo 1, e de uma série de outros

3 Como instituição da memória de relevância na Catalunha, e assumindo sua responsabilidade social, o ANC propõe-se a trabalhar por uma sociedade democrática, formada por cidadãos críticos, que conheçam seus direitos e se responsabilizem por seus deveres, que respeitem o patrimônio e valorizem seu conhecimento. Para tal, implantou o SDANC (Serviço Didático do Arquivo Nacional da Catalunha) que, concebido como instrumento de difusão do patrimônio para o público escolar, pretende potencializar a didática da história, através do método da investigação, e ensinar aos jovens -futuros cidadãos- que os arquivos prestam serviço à comunidade e representam um dos pilares fundamentais da memória coletiva.

textos que estudaremos nesse trabalho, a educação patrimonial nos arquivos deve incentivar a valorização do patrimônio documental coletivo, que se encontraria nos registros de um passado comum preservado pelos arquivos. A abertura dos arquivos para atividades de educação, formal e não formal, em consequência, seria uma forma privilegiada de contato com “a memória” e com “a história” de uma comunidade. Talvez na tentativa de valorizar seu papel social, e a necessidade de preservação dos acervos arquivísticos, muitos arquivos têm colaborado para a ampliação dessa imagem, como se guardassem em seus depósitos os segredos do passado coletivo. Mas o que é o patrimônio documental custodiado pelos arquivos públicos, objeto dessas ações de educação patrimonial? Para responder a essa pergunta, precisamos trazer para a discussão algumas definições fundamentais sobre os arquivos e seus conjuntos documentais.

Arquivo/documento

Dans une économie traditionnelle de la mémoire, on savait assez précisément qui étaient les producteurs d'archives, et qui les consommateurs. Les producteurs? Les Eglises, les Etats, les grandes familles, puis, dans les démocraties du XX siècle, les partis, les syndicats, les institutions et, en général, les organisations constituées. Les utilisateurs? Les intéressés par l'objet de l'archive documentaire puis, surtout depuis le développement d'une connaissance scientifique du passé, les historiens.⁴ (NORA, 2003)

Pierre Nora aponta, nesse texto, como se organizaram os arquivos públicos a partir da Revolução Francesa, tendo como produtores de seus conjuntos documentais o Estado, a Igreja, as grandes famílias e, a partir do século vinte, os sindicatos, as instituições e organizações sociais. De fato, os arquivos públicos modernos têm seu desenho criado a partir da Revolução Francesa, como descreve também o historiador e arquivista americano T. R. Schellenberg (2002, p. 27). Na França revolucionária os acervos documentais públicos foram reunidos, ganharam uma administração nacional e independente, o direito de acesso público aos documentos de arquivo foi proclamado e houve o reconhecimento da responsabilidade pelo Estado da conservação dos “documentos de valor, do passado”. Em outras palavras, os documentos públicos tornaram-se patrimônio da nação, no bojo da constituição da noção contemporânea de patrimônio (CHOAY, 2006, p. 95-107)

Mas o papel moderno dos arquivos públicos, desde o século dezanove, envolvia

4 Em uma economia tradicional da memória, sabia-se muito claramente quem eram os produtores dos arquivos, e quem eram os consumidores. Os produtores? As Igrejas, os Estados, as grandes famílias, e, e, em seguida, nas democracias do século XX, partidos políticos, sindicatos, instituições e, em geral, as organizações estabelecidas. Os utilizadores? Os interessados pelo objeto do arquivo documental, portanto, sobretudo depois do desenvolvimento e um conhecimento científico do passado, os historiadores.

consensualmente, até poucas décadas, a classificação, o ordenamento e a preservação de conjuntos documentais institucionais, predominantemente públicos, cujo acesso era feito basicamente pela administração pública e por pesquisadores profissionais, como acentua o texto citado de Pierre Nora. Bellotto (1991, p.147), chamou a atenção para o papel administrativo dos arquivos públicos:

É preciso que fique bem claro aos administradores, aos historiadores e ao público em geral que os arquivos das repartições públicas devem atender fundamentalmente às necessidades das administrações a que servem: representam o seu arsenal, constituem sua base operacional, seja na idade corrente, dos arquivos de gestão, seja já nas instâncias da inatividade, quando ainda - e sempre - guardam sua validade informacional. Nenhum arquivo público sobreviverá em prestígio e em dotações orçamentárias se se esquecer desta máxima. Não alcançará a dimensão que lhe é legitimamente devida se fizer do seu recinto simplesmente um espaço cultural onde bem-sucedidos eventos sociais irão mascarar sua inércia e inoperância no que tange às suas verdadeiras atribuições.

Nem todo conjunto documental forma, propriamente, um acervo arquivístico. A concepção de documento de arquivo tem especificidades importantes em relação à concepção historiográfica de documento contemporânea. No entanto, é comum suas definições confundirem-se, emergindo ambigualmente nos textos publicados nos *sites* de arquivo, e em alguns dos projetos educativos dos arquivos estudados. “Documento”, como concebe a historiografia, a partir da História Nova, e “documento de arquivo”, como concebe a arquivística, com seu caráter probatório, são dois conceitos distintos, o que merece nossa reflexão.

Arquivos públicos existem com a função precípua de recolher, custodiar, preservar e organizar fundos documentais originados na área governamental, transferindo-lhes as informações para servir ao administrador, ao cidadão e ao historiador. (BELLOTTO, 1991, p. 147).

Nesse texto vemos apontada, claramente, a marca de nascença administrativa dos arquivos públicos. Na definição exposta pela pesquisadora Janice Gonçalves (2007, p. 206), a concepção

de arquivo é bastante precisa:

Os arquivos não são mera reunião de documentos, à maneira de coleção: são conjuntos formados por documentos produzidos, recebidos e, enfim, acumulados por determinadas entidades – sejam elas instituições ou pessoas – ao longo de sua trajetória de existência, e intimamente associados às práticas e relacionamentos estabelecidos por tais entidades. Todo arquivo, como conjunto documental, informa, antes de tudo, acerca da própria entidade que produziu e reuniu tais documentos, o que não deveria ser esquecido por nenhum pesquisador que se debruça sobre documentos de arquivo.

Fundamentalmente, os documentos da administração pública têm registros das atividades de governo. Os Arquivos Públicos territoriais _municipais, regionais e nacionais_ abrigam os registros documentais da gestão pública do território que lhe corresponde: documentos sobre sua ordenação espacial, urbana e rural, sobre a disciplinarização das atividades econômicas, assistência social, gestão da saúde, segurança e educação públicas. São registros criados no exercício do poder político pelo Estado, em sua esfera de atuação específica.

Ou seja, se os arquivos podem ser descritos como lugares da memória, essa memória refere-se especificamente, à memória das entidades que os produziram, e não à “memória social”. Isso não significa que os arquivos sejam de pouco valor, tanto para a pesquisa histórica como para a produção de conhecimentos histórico educacionais. Muito ao contrário, são suas especificidades que tornam seus conjuntos documentais valiosos para as reflexões e práticas de produção de conhecimento.

Nesse ponto do trabalho, precisamos deter-nos, ainda um pouco mais, sobre essa discussão, fundamental nos diálogos entre historiadores e arquivistas. Qual é a especificidade dos documentos de arquivo?

O arquivo é parte da máquina burocrática do Estado, guarda registros do ordenamento jurídico da sociedade. Anna Carla Almeida Mariz (2005), professora e pesquisadora da Escola de

Arquivologia da UFRJ, fez, em seu trabalho de doutorado, um levantamento sobre o tema. A autora aponta reflexões de alguns dos autores clássicos e contemporâneos, notadamente Shellenberg, Heredia, Duranti e Camargo, que transcrevo abaixo, para ampliarmos as referências sobre como a arquivística conceitua o documento de arquivo. Segundo Schellenberg, os documentos de arquivo são

Todos os livros, papéis, mapas, fotografias ou outras espécies documentárias, independente de sua apresentação física ou características, expedidos ou recebidos por qualquer entidade pública ou privada no exercício de seus encargos legais ou em função das suas atividades e preservados ou depositados para preservação por aquela entidade ou por seus legítimos sucessores como prova de suas funções, sua política, decisões, métodos, operações ou outras atividades, ou em virtude do valor informativo dos dados neles contidos. (1974, p.18)

Considerando essa definição de documento arquivístico, percebemos que o que determina se um documento é ou não um documento arquivístico é a forma como foi criado e com que objetivo, independente de seu suporte, conteúdo, espécie, ou data de produção.

Arquivo é um ou mais conjuntos de documentos, seja qual for sua data, sua forma e suporte físico, acumulados em um processo natural por uma pessoa ou instituição pública ou privada no transcurso de sua gestão, conservados, respeitando aquela ordem, para servir como testemunho e informação para a pessoa ou instituição que os produz, para os cidadãos ou para servir de fontes de história.(HEREDIA, 1993, p. 89).

Luciana Duranti ressalta a definição de documento arquivístico, e chama a atenção para seu caráter único:

Através dos milênios, os arquivos têm representado, alternada e cumulativamente, os arsenais da administração, do direito, da história, da cultura e da informação. A razão pela qual eles puderam servir a tantas finalidades é que os materiais arquivísticos, ou registros documentais representam um tipo de conhecimento único: gerados ou recebidos no curso das atividades pessoais ou institucionais,

como seus instrumentos e subprodutos, os registros documentais são as provas primordiais para as suposições ou conclusões relativas a essas atividades e às situações que elas contribuíram para criar, eliminar, manter ou modificar. A partir destas provas, as intenções, ações, transações e fatos podem ser comparados, analisados e avaliados, e seu sentido histórico pode ser estabelecido. Essa capacidade dos registros documentais de capturar os fatos, suas causas e conseqüências, e de preservar e estender no tempo a memória e a evidência desses fatos, deriva da relação espacial entre os documentos e a atividade da qual eles resultam. (1994, p. 50)

A relação que os documentos mantêm entre si no interior do conjunto arquivístico formando uma unidade é essencial, já que um documento isolado não permitiria uma visão integral das atividades do órgão e/ou pessoa física. Esse princípio de relação orgânica que permeia o acervo faz com que cada um dos documentos seja absolutamente singular.

Ana Maria de Almeida Camargo e Heloísa Bellotto explicitam a característica probatória do documento de arquivo:

A arquivística é marcada pela transversalidade de seu objeto: que não são os documentos de um modo geral, mas os que justificam sua existência pela força probatória; que não são as informações neles contidas, mas sua forma e o contexto que lhes dá relevância; que não é o conhecimento que se pode construir a partir de suas reservas de sentido, para o aqui-e-agora das organizações ou para a posteridade, mas a correspondência que mantêm com as ações para as quais serviram de instrumento e que lhes confere um caráter específico e único. (Camargo, 2000, apud Bellotto 2002, p.167)

Mariz aponta o texto clássico de Le Goff (1984) sobre Documento, salientando a acepção de prova jurídica do documento arquivístico:

É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents*, e o sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início

do século XIX. O significado de "papel justificativo", especialmente no domínio policial, na língua italiana, por exemplo, demonstra a origem e a evolução do termo. O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século vinte, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. (1984, p. 95)

A partir dessas definições, Ana Maria de Almeida Camargo (2002, p. 7 a 11), refletindo sobre os arquivos da polícia política, escreve sobre o valor dos acervos arquivísticos para a pesquisa histórica:

Relatórios, dossiês, fichas e tantos outros documentos da polícia política ora depositados em instituições públicas, e já parcialmente apresentados aos pesquisadores interessados, são documentos de arquivo. Essa circunstância demarca seu potencial de uso e permite retomar questões de natureza metodológica há tempos esquecidas. Uma delas, e talvez a mais instigante, é a da relação do pesquisador com uma determinada categoria de material empírico que, por sua íntima relação com os fatos, pode proporcionar sobre estes uma informação muito mais infalível que a de qualquer informação meramente narrativa.

A proposição, formulada em 1921 pelo famoso manual de Bauer, guarda semelhança com a opinião emitida por Weschler, que reconheceu nos documentos do “Brasil: nunca mais”, uma indiscutível autoridade. Ambos fazem referência a um importante traço distintivo dos documentos de arquivo: o de serem produzidos de forma natural e rotineira, por imperativos de ordem prática, sem qualquer pretensão de informar a posteridade. No âmbito do funcionamento de uma instituição, com efeito, os documentos de arquivo não resultam de um gesto especial de atribuição de sentido, como ocorre com os documentos de museu; ao contrário, têm caráter evidencial congênito, isto é, nascem para servir de instrumento ou prova de determinadas ações e são alheios a um eventual uso secundário que deles se possa fazer.

A ideia de que os documentos falam por si – síntese caricatural da postura assumida pelos que se empenharam em equiparar a história, no século XIX, às ciências

naturais – tem seu lastro na idoneidade atribuída aos arquivos, convalidando o ponto de vista retórico de que a verdade é a medida do que se apresenta como incontroverso. Em torno desse eixo gravitam também os pressupostos de imparcialidade e naturalidade dos documentos de arquivo, conceitos cuja aceitação pelos profissionais de outras áreas encontra uma férrea resistência.

É que somos herdeiros de uma forte rejeição aos postulados positivistas e à ideia de que, no horizonte da pesquisa, estão as verdades que podemos alcançar a partir do exame crítico dos documentos. Ao contrário, vivemos com a convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose (produção do sentido) e interpretação (hermenêutica), em meio ao mais absoluto relativismo. A pretensão de identificar e explicar o que aconteceu cede lugar a uma outra fórmula, em que a objetividade consiste na relação possível entre as hipóteses levantadas e o objeto de estudo, fazendo recair sobre a coerência interna do discurso e seu caráter persuasivo, mais do que sobre sua adequação a uma realidade externa passível de ser comprovada, a validade das afirmações a respeito do passado.

Aceitar que o conhecimento histórico é *poiesis* e precisa ser entendido sempre como construção, isto é, como superação de evidências, não faz com que os documentos de arquivo percam, entretanto, a qualidade especular que os distingue dos demais e que permite reconhecer o acontecimento ou a ação de que são correlatos.

Vale a pena apreciar mais a fundo esse postulado. O documento de arquivo é a exteriorização de uma ação que se faz e refaz por efeito da força probatória que lhe é peculiar. E essa força depende, em larga medida, de mecanismos que acentuam sua capacidade de remissão direta à realidade, a ponto de formar com ela uma aliança indissociável. O documento é a corporificação do fato, dizem uns; o documento, afinal, é o próprio fato, dizem outros. Não se trata de um jogo de palavras, mas da qualidade reflexiva e especular dos arquivos, da qual resulta, por exemplo, o efeito “bumerangue” que González Quintana atribuiu à documentação dos órgãos de repressão que sobrevivem a um regime de força: os documentos constituem prova do efetivo exercício de atividades repressivas e por isso mesmo são capazes de fundamentar, *a posteriori*, o exercício de direitos que se lhes contrapõem

(anistia, indenização de vítimas, apuração de responsabilidades, restituição de bens confiscados etc.).

À nítida tendência dos historiadores de ver os documentos de arquivo como entidades discretas, que têm vida independente e autônoma, contrapõe-se a que preconiza vê-los como partes de um conjunto, como elementos que mantêm relação orgânica entre si. Maior que a soma das partes que o integram, esse organismo é que lhes empresta autenticidade. Nesse sentido é possível dizer que os documentos carregam consigo, obrigatoriamente, a cunha da instituição que os produziu. Nenhum deles, com efeito, pode ser compreendido ou interpretado sem que se conheçam as razões por que foi produzido ou as condições de que se originou. E a resposta a tais questões encontra-se fora do conteúdo específico dos documentos, num patamar em que predominam informações não verbais: nos demais documentos da mesma série, na disposição dos documentos no âmbito de um processo, no conjunto dos documentos de um arquivo.

Nesse texto de Ana Maria Camargo, vemos apontados alguns parâmetros fundamentais para uma educação patrimonial que valorize os acervos documentais arquivísticos, mas que não reafirme a fantasmagoria dos arquivos como guardiões da memória social. Ampliar essa discussão sobre como se formam e que especificidade têm os acervos documentais arquivísticos, tanto com alunos de graduação de história, pedagogia, professores e estudantes de ensino fundamental e médio, como com jornalistas, comunicadores, enfim, com quem utiliza a pesquisa em arquivos, pode ser uma experiência significativa e, em muitos lugares, bastante inovadora. Seligmann-Silva (2000, 2003, 2005), também trabalhando com a esfera jurídica do social, aponta o caráter profundo de catarse e de justiça à memória, potenciais nas ações da justiça pública, que também lançam mão dos documentos arquivísticos estatais.

A função probatória do documento de arquivo está ligada à existência de uma rede de registros criada organicamente pelo produtor do documento. No caso dos arquivos públicos, o produtor é, fundamentalmente, o Estado, no exercício de suas funções, em suas relações com pessoas e instituições, cujos conjuntos formam os fundos documentais públicos. É essa característica de “prova” que diferencia o documento de arquivo do documento como “artefato”, que se estende

a toda produção material humana _ e que pode, certamente, ser “lida” como documento.

Janice Gonçalves (2007, p. 207) explica como podemos compreender os conjuntos documentais arquivísticos:

Em decorrência de seu estatuto arquivístico, os documentos [...] formam uma rede, remetem uns aos outros, tecem relações entre si. Pois as atividades desenvolvidas por uma entidade, sendo feitas no tempo, apresentam durações, renovam-se, alteram-se, extinguem-se, e nesse processo geram registros, produzem documentos. [...] Pouco compreensíveis de forma isolada, os documentos de arquivo ganham significação justamente na interação com os demais documentos de seu conjunto. [...] As entidades, no exercício de suas funções, acabam por manter vínculos com outras – em especial, entidades com as quais tenham afinidade ou cujas atividades tenham caráter complementar. Os documentos de seus arquivos também atestam – ou, ao menos, apresentam vestígios de – tais vínculos.

Os acervos arquivísticos são compostos por registros de ações institucionais, especialmente das ações do Estado. Nos arquivos nacionais e estaduais que estudamos, referem-se, fundamentalmente, ao controle da propriedade e dos espaços públicos, da disciplina da vida e dos espaços sociais e urbanos.

Em uma leitura ligeira, talvez pouco se veja nos registros desses arquivos sobre o cotidiano da população, e muito raramente se encontram registros explícitos de conflitos sociais, fora dos boletins policiais. Para criarmos projetos educativos com esses acervos governamentais, precisamos buscar leituras a contrapelo, muitas vezes no silenciamento de questões que aparecem em suas margens e dialogando com registros não oficiais.

Bahia Lopes (2010) aponta as possibilidades da pesquisa histórica em arquivos públicos, no contexto da publicação de uma coleção de conjuntos documentais da cidade de Itabirito-MG (<http://www.arq.ufmg.br/nehcit/itabirito/>):

Nesse sentido, o projeto rompe com uma falsa dicotomia no trabalho do historiador,

ou seja, que uma documentação oficial possibilitaria apenas uma abordagem da história oficial, como se houvesse um movimento de fusão do passado e do presente que fizesse constituir um lugar único no qual o produtor da fonte e o autor do texto histórico se espelhassem. Diferentemente afirmamos a distância intransponível e fundadora do trabalho do historiador entre o presente a partir do qual ele elabora as suas questões e do passado que não mais existe e cujo acesso é dado por uma figura interposta, o documento (Certeau).

As especificidades dos documentos de arquivo, no que diz respeito à sua proveniência, às relações internas entre os documentos de um mesmo produtor, à sua forma de classificação e arranjo e, finalmente, ao seu caráter especular, podem ser balizas fundamentais para os projetos de educação patrimonial em arquivos. Inclusive porque a ação educativa que evita enfrentar essas questões corre o risco de não encontrar, nesses conjuntos documentais, indícios de conflitos, e, eventualmente, pode estimular leituras anacrônicas, que não reconhecem nesses registros o passado como território estrangeiro, nem os conflitos vividos pelos sujeitos sociais no tempo e no espaço.

Para enfrentar esses desafios tem havido, por parte de arquivistas e de pesquisadores de ensino de História, um esforço para criar atividades que permitam a compreensão das características dos acervos arquivísticos, buscando uma aproximação contextualizada de seus registros e a valorização de suas características únicas, e portanto de seu papel social. O National Archives explicita essa preocupação em sua seção educativa *online*, apresentando o Arquivo da seguinte maneira:

Understanding the Archives

The National Archives looks after the UK government's documents. It holds records dating back nearly 1,000 years from the time of William the Conqueror's Domesday Book to the present day. All sorts of documents are stored here, including letters, reports, newspapers, photographs, maps, posters and even a mummified rat.

The documents stored at The National Archives were created for the use of central

government departments, and are not arranged by subject but by administrative function.

There are approximately 11 million documents looked after by the archives, on about 100 miles of shelving. This shelving grows by at least a mile each year, as more and more documents are handed over to the archives by government. In recent years, The National Archives has started to keep some of its documents in deep salt mines in Cheshire, in an attempt to save space at Kew.⁵

Após essa breve contextualização temporal, institucional e também da ordem de grandeza e forma de organização (arranjo) de seu acervo, o texto faz uma introdução aos instrumentos de pesquisa do National Archives (UK):

Finding what you need

People visiting the archives to look at our documents don't have to search the 100 miles of shelving to find what they are looking for. Instead they can use the online Catalogue to search for documents that interest them, and to order documents straight to their desks in the public reading room.

As documents are catalogued with the working titles that government departments gave them, searching the Catalogue requires some creative thinking. Try thinking flexibly about the subject in question, considering whether the event or country concerned has changed its name over time, and using keywords (names, places

5 Compreendendo o Arquivo

O Arquivo Nacional guarda os documentos do governo do Reino Unido. Ele detém registros de até cerca de 1000 anos atrás, desde o tempo do Domesday Book, de Guilherme, o Conquistador, até os dias de hoje. Todo tipo de documentos é guardado aqui, incluindo correspondência, relatórios, jornais, fotografias, mapas, cartazes e até um rato mumificado.

Os documentos guardados no Arquivo Nacional foram criados para o uso dos departamentos do governo central, e não estão organizados por tema, mas por função administrativa.

Aproximadamente 11 milhões de documentos estão sob custódia do arquivo, em cerca de 100 milhas de estantes. Essa estanteria cresce pelo menos uma milha por ano, na medida em que mais e mais documentos são enviados pelo governo ao arquivo. Nos últimos anos, o Arquivo Nacional começou a manter uma parte de seus documentos em profundas minas de sal em Cheshire, como forma de buscar economizar espaço em Kew.

relevant to the government at the time).

It is possible to find something on most topics from the past 1,000 years of British and even international history. Some very famous documents created by some of the most important and significant people in the past are kept here, including Shakespeare's will, Guy Fawkes' signed confession and the Jack the Ripper letters.

You can find out more about how the archives are arranged and how to use them in our [animated guides](#).⁶

Nesse texto podemos flagrar quais as principais questões potencialmente levantadas por seus leitores/navegantes da comunidade educativa, conforme identificadas pelo NA (UK): que documentos podem ser encontrados no NA (UK), como eles estão classificados e ordenados, quantos eles são, e como encontrar documentos relativos à sua pesquisa, através da indicação de busca por instrumentos de pesquisa eletrônicos _ e que documentos “famosos” são custodiados pelo NA (UK). Há, até mesmo, o *link* para um guia midiático sobre o arquivo.

A maioria dos *sites* de arquivos têm páginas de apresentação em que estes se autodefinem, embora nem todos deixem tão claro o que é um arquivo, em sua definição arquivística, e que conjuntos de documentos são custodiados. No Arquivo da Catalunha encontramos o seguinte texto, intitulado *Conoce el ANC*:

6 Encontrando o que você precisa

Quem visita o arquivo para pesquisar em nossos documentos não precisa procurar nas 100 milhas de estantes para encontrar o que está buscando. Ao invés disso, pode utilizar o catálogo online para procurar por documentos de seu interesse e para requisitar que esses documentos sejam trazidos diretamente para sua mesa, na sala de leitura.

Como os documentos estão catalogados de acordo com a forma como foram nomeados pelos departamentos de governo, a busca no Catálogo requer um pouco de imaginação. Tente pensar de maneira flexível sobre seu objeto de busca, considerando se o evento ou o lugar de referência mudaram seus nomes ao longo do tempo, e use palavras-chave (nomes, lugares relevantes para o governo naquele momento).

É possível encontrar alguma coisa sobre a maioria dos assuntos dos últimos 1000 anos da Bretanha, e mesmo da história internacional. Alguns documentos muito famosos, criados por algumas das pessoas mais importantes e significativas do passado são guardados aqui, incluindo o testamento de Shakespeare, a confissão assinada de Guy Fawkes e a correspondência de Jack, o Estripador.

Você pode encontrar mais informação sobre como o arquivo está organizado e como utilizá-lo em nossos guias animados [Hiperlink].

El Arxiu Nacional de Catalunya es la principal institución archivística del país, encargada de reunir, conservar y difundir el patrimonio documental de Cataluña. Creado en 1980, está adscrito al Departamento de Cultura, en la Dirección General del Patrimonio Cultural.

El Arxiu Nacional de Catalunya forma parte de los Archivos de la Generalitat de Catalunya (catalán) , y por tanto, está integrado en el Sistema de Archivos de Catalunya (catalán) (SAC).

La Dirección General del Patrimonio Cultural, a través de la Subdirección General de Archivos y Museos (catalán) , coordina los archivos del Sistema en los ámbitos de la conservación, tratamiento y gestión de los fondos archivísticos.⁷

O arquivo catalão optou por ressaltar seus laços com a memória, sobrepondo a imagem de patrimônio da coletividade à de seu acervo real, e sua principal função, que é a guarda dos documentos do governo da Catalunha, como fica mais claro no segundo parágrafo do texto. Patrimônio documental (do Estado) da Catalunha. Essa é uma sobreposição muito encontrada nos *sites* de arquivos, sobre a qual refletiremos ao longo desse capítulo.

Romanelli (2002) lista alguns dos “erros mais comuns dos serviços educativos” de arquivos, apoiada em um artigo de Scipione Guarracino. A leitura dessa interessante lista pode ampliar nossa reflexão, se buscarmos relacionar esses erros a seus pressupostos, e mantivermos, como horizonte, a pesquisa de práticas que possam ampliar as possibilidades de contato dos sujeitos da aprendizagem com as múltiplas dimensões da experiência histórica e da produção de conhecimentos histórico educacionais. Essa reflexão do pesquisador italiano também pode guiar-nos por muitas das práticas presentes nos arquivos *online*. Para o autor, conforme

7 O Arquivo Nacional da Catalunha é a principal instituição arquivística da Catalunha, encarregada de reunir, conservar e difundir o patrimônio documental da Catalunha. Criado em 1980, está subordinado ao Departamento de Cultura, na Direção Geral do Patrimônio Cultural.

O Arquivo Nacional da Catalunha faz parte dos Arquivos do Governo da Catalunha, e, portanto, está integrado ao Sistema de Arquivos da Catalunha (SAC).

A Direção Geral do Patrimônio Cultural, através da Subdireção Geral de Arquivos e Museus, coordena os arquivos do Sistema no âmbito da conservação, tratamento e gestão dos fundos arquivísticos.

Romanelli, os erros recorrentes nas ações de educação patrimonial são os seguintes:

- A visita guiada passiva, que se remete ao modelo “das maravilhas”, ou seja, “olhar e não tocar”.
- A exibição de documentos mais ou menos famosos, como parte de uma "síndrome do original".
- O falso labirinto, ou seja, uma pesquisa simplificada de tal maneira que não permite a descoberta senão do que já havia sido preparado.
- O “labirinto puro”, ou seja, a proposta de uma pesquisa excessivamente ampla, totalmente desorientadora.

A visita ao templo da história e da memória e os tesouros da nação

A visita guiada passiva coloca o arquivo como espaço aurático e exhibe os documentos como monumentos, misteriosos e distantes em suas estantes. A exibição de documentos retirados de seu contexto de produção, e expostos como peças únicas, também monumentaliza esses registros, impedindo que os leitores tenham relações discursivas entre estes e outros documentos da mesma série, ou entre séries do mesmo fundo. As ações educativas que exibem documentos famosos, ou exemplares, retirando-os de seu contexto de produção e discursivo, criam uma aura em torno desses registros (BENJAMIN, 1985).

Embora a visita guiada ao arquivo seja descrita por Guaracino em sua dimensão “aurática” maravilhada, criada para a admiração dos tesouros da memória e da história, Romanelli (2000, p. 269) vê outros sentidos nessa experiência. Em sua descrição da ação educativa em Bolonha, depois de analisar dossiês preparados para revelar a complexidade do arquivo, com a observação de registros em seu contexto de produção, de seu pertencimento a uma série e fundo, a atividade “culmina com a visita ao arquivo e o inesperado, desconcertante impacto da enorme massa documental”, que suscita a observação de que, em sua natureza material, feita de quilômetros de estantes lotadas com pó e escritas por homens que viveram antes de nós, os arquivos, em si mesmos, são plenos de significado. No final, as crianças das escolas de Bolonha ficavam perplexas pela compreensão de que “o passado realmente aconteceu”,

“provando assim a eficácia dessa introdução educativa ao patrimônio documental nacional”.

Essa admiração da grandeza da massa documental, e a imagem de que ali se encontram “os registros do passado” é, provavelmente, um dos momentos de fascínio criados nas visitas educativas aos arquivos, que com seu cheiro, silêncio, cores, com seu pó e mistério, estimulam nossos sentidos e nossa imaginação, transformando o percurso em experiência sensível.



Figura 46. Página do site do Archivio Centrale dello Stato (IT), intitulada *Cosa conserviamo*, em que temos uma visão de seu acervo e de sua dimensão, de quase 110 quilômetros.

A custódia, pelos arquivos públicos, de conjuntos documentais criados por instituições e pessoas, com preservação de sua organicidade e caráter de fundo, produzido nas atividades cotidianas dessas instituições e pessoas, dá a esses fundos documentais sua especificidade e valor para a pesquisa historiográfica, em contraponto à forma de seleção e agrupamento intencional e descontextualizado das coleções de documentos avulsos. Descontextualização e monumentalização que, no entanto, seguem renovadas nas exposições dos séculos vinte e vinte e um.

A exibição de um documento famoso, um monumento da história local ou nacional, guarda semelhanças com as antigas exposições dos museus históricos e com o antiquariato.

Essas ligações entre as coleções e suas exposições, em que os documentos formam parte das construções discursivas, podem ser analisadas a partir de discussões museológicas

contemporâneas sobre regimes de visualidade e educação do olhar. Paulo Knauss (2003) relaciona as práticas de colecionar com práticas de exposição, salientando que o colecionismo não é demarcado apenas por regimes de acumulação, ordenamento e guarda, mas, igualmente, por regimes de visualidade. Em sua reflexão sobre as coleções, ele coloca em questão os usos da imagem e as bases da educação do olhar.

Podemos refletir com Knauss, a partir do nosso objeto. Ao se recortarem os acervos dos arquivos e em suas seleções, estas se formam como coleções de imagens de documentos, e, no processo de se exporem nos museus virtuais, os registros custodiados pelos arquivos talvez se afirmem como documentos, e institucionalizem-se através da operação do olhar? Os “tesouros” dos arquivos nacionais, os “documentos da nação”, colocados *online* nos *sites*, organizam-se a partir dessa lógica das exposições, como espetáculos da Nação.

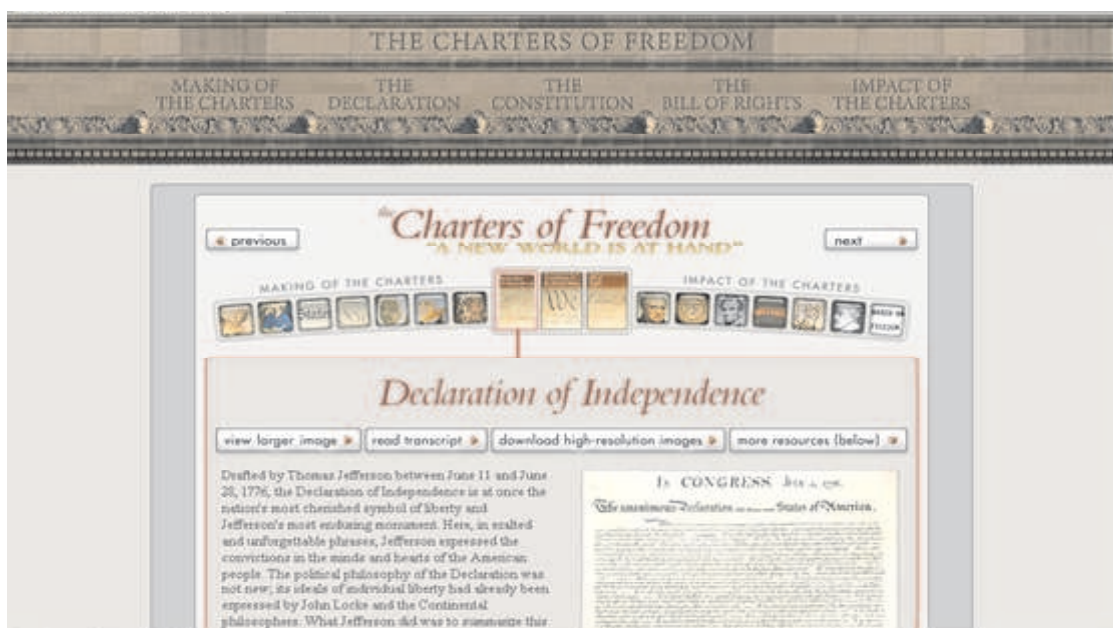


Figura 47. <http://www.archives.gov/exhibits/charters/>

Em 2007, o projeto *O Arquivo vai à Escola*, do Arquivo Público de Mato Grosso, criou uma atividade sobre o centenário da Comissão Rondon. No *site* do governo do Estado lemos sua acolhida em uma das escolas visitadas:

A professora de História do colégio Tiradentes, Wadia Atala, ficou contente com a inclusão da escola no cronograma do projeto. “Achei de extrema importância essa palestra. Rondon é uma figura muito importante para a história de Mato Grosso, e nossos estudantes têm que ficar a par da história desse homem, saber porque ele é o patrono das Comunicações no Brasil e porque ele é considerado um dos exploradores mais importantes de todos os tempos. Essa palestra dá o devido valor que deve ser dado a Rondon”.

A aluna Adrielly Patrícia contou que a palestra a ajudou a entender a importância de Rondon para a discriminação dos índios. “Ele foi muito importante para a nossa história, ajudou muito os índios, além de ter auxiliado na integração do povo brasileiro”. Jonathan Yuri, outro aluno do 3º ano, disse que a palestra foi muito boa. “Agora eu tenho mais noção sobre a história de Mato Grosso, e qual foi a contribuição de Rondon para a história de nosso estado”.

Assim, os documentos monumentalizados expõem-se como patrimônio, em comemorações históricas e cívicas. Entre eles, alguns se tornam ícones, que ocupam lugares privilegiados nos museus, como ocorreu em São Paulo, com o Museu Paulista imaginado e produzido por Taunay (BREFE, 2003). As exposições monumentais, que os arquivos compartilham com os museus, têm um caráter educativo, de exaltação da história e memória nacionais e de civismo. Não raro esses documentos/monumentos são levados, também, para os livros didáticos, publicados como evidência e “ilustração”.

Da exposição monumental ao livro didático, e deles para nossos hábitos de leitura e produção de conhecimento histórico educacional, será que essa relação com os documentos monumentalizados faz parte de nossa educação sensível, tanto quanto da cultura escolar? Na página inicial do *site* do NARA há um *link* com o título *America's Founding Docs*. Nele encontramos uma página chamada Cartas da Liberdade, com imagens da declaração de independência e da constituição, que podem ser lidas em transcrição ou admiradas em imagens, que também estão disponíveis para *download*. Professores em busca de materiais didáticos e adultos em busca de “memórias” compartilham essa experiência de leitura de documentos/monumentos, e vão aos arquivos em busca dessa experiência, talvez? A renovação, atualizada,

dessa experiência, é proposta *online* em muitos *sites* de arquivos.

O falso labirinto

O falso labirinto é um risco que correm as propostas de produção de *kits* educacionais, e também os exercícios pré-formatados. Que encontramos *online*, também, nas propostas educativas do NARA. Nessas, embora lidando com um conjunto de documentos, as atividades são projetadas de modo a levar os alunos a percursos e conclusões previsíveis, predefinidas. Essa abordagem de educação patrimonial, ao tentar reduzir os percursos de leitura possíveis, tende a dissimular a polissemia dessas leituras. Também pode dificultar o estabelecimento de relações com suas séries documentais. Christine Ann O'Donnell (1995, p.14), em seu mestrado em Archival Studies na British Columbia University, argumenta contra a estruturação dos documentos das maletas didáticas, preparadas para estimular percursos preconcebidos:

Structuring a set of documents to reach only conclusion goes against both the nature of historical inquiry and the nature of archival records. As Taylor pointed out, historians spend a great deal of time searching for references. Conclusions are reached through exhaustive reading of a fonds or series, rather than a set of documents from many sources selected to “tell a story”. This may not always be reflected in the collections published for students’ use. For example, the kits in the Jackdaw series, each of which were comprised of visually attractive documents do not always pay close attention to the organic qualities of archival records.⁸

Esse formato de publicação é bastante difundido e está presente virtualmente em todos os *sites* estudados. Nele, alguns documentos são selecionados para “contar uma história”, como aponta O'Donnell, acompanhados de textos de contextualização e/ou questões, cujo papel é o de criar as conexões de sentido que entrelaçam essas imagens de documentos, como em uma montagem cinematográfica, produzindo, assim, um percurso preconcebido de leitura. E, com esse percurso, constroem um discurso sobre o passado que parece evidenciado pelos documentos.

8 Estruturar um grupo de documentos para obter uma conclusão vai contra tanto a natureza da pesquisa histórica como a dos documentos arquivísticos. Como pontuou Taylor, historiadores dispendem muito tempo na pesquisa de fontes documentais. Conclusões são alcançadas através de leituras exaustivas de fundos ou séries documentais, mais do que de um grupo de documentos de muitas origens, selecionados para “contar uma história”. Isso nem sempre se reflete nas coleções publicadas para serem utilizadas por estudantes. Por exemplo, os kits nas séries Jackdaw, cada qual composto de documentos visualmente atraentes, nem sempre prestam a devida atenção às características orgânicas dos documentos arquivísticos.

O exaustivo trajeto de pesquisa de fontes, feita através da leitura de conjuntos documentais e de reflexão sobre seus produtores e suas conexões internas, no tempo, tal como descrito por O'Donnell, não se reflete, absolutamente, nessas experiências, que, no entanto, se propõem como aprendizagens de leitura de documentos e produção de conhecimento histórico educacional. Além disso, a seleção de poucos documentos e sua justaposição se prestam à criação de discursos que simplificam o passado e carregam opiniões, marcadas por visões do presente, em leituras, muitas vezes, anacrônicas, em que as vozes dos produtores das sequências didáticas se sobrepõem às possibilidades de leitura dos documentos e de seus sujeitos.

The image shows a screenshot of the National Archives website. At the top, there is the National Archives logo and a search bar. Below the logo, there are navigation tabs: 'Research Our Records', 'Veterans Service Records', 'Teachers' Resources', 'Our Locations', and 'Shop Online'. The main content area is titled 'Teachers' and includes a breadcrumb trail: 'Home > Teachers' Resources > Teaching With Documents > Postwar United States (1945 to early 1970s)'. On the left, there is a sidebar with 'Lessons by Era' (1754-1820s, 1801-1861, 1850-1877, 1870-1900, 1890-1930, 1929-1945, 1945 to 1970s, 1968 to Present), 'Worksheets', and 'More Lesson Plan Resources'. The main content area features the title 'Teaching With Documents: The War in Vietnam - A Story in Photographs' and a paragraph of text: 'The war in Vietnam has been described as the war America watched from their living rooms. Images of combat and American GIs were projected through our TV screens and across our newspapers daily. During the war in Vietnam, the American military gave the press unprecedented freedom of access to combat zones. This allowed newspaper reporters and photographers and television crews to document a war involving American sons and daughters on the other side of the world. This willingness to allow documentation of the war was also extended to the military's own photographers. Between 1962 and 1975, military photographers for the United States Army, Marine Corps, Navy, and Air Force took millions of photographs of the American conflict in Vietnam. Almost a quarter of a million of these images are now located at the National Archives. These photographs serve publishers, historians, and students who want to learn more about Vietnam. They include images of almost every aspect of the war.' To the right of the text is a small image of a soldier wearing a helmet. Below the image is a section titled 'Lesson Resources' with a list of links: 'The Documents', 'Standards Correlations', 'Teaching Activities', 'Document Analysis Worksheet', and 'OurDocuments.Gov'.

Figura 48. <http://www.archives.gov/education/lessons/vietnam-photos/>

Entre as atividades educacionais do NARA da seção *Teaching with Documents*⁹, estão agrupadas quinze propostas relativas ao *Postwar United States (1945 to early 1970s)*¹⁰, das quais uma é sobre a guerra do Vietnam: *The War in Vietnam: A Story in Photographs*¹¹.

9 Ensino com Documentos

10 Estados Unidos no Pós-Guerra (1945 ao início dos anos 70)

11 A Guerra no Vietnam: uma história em fotografias

Figura 49. “Marines riding atop an M-48 tank, covering their ears, April 3, 1968.” [Marines sobre um tanque M-48, cobrindo seus ouvidos, 3 de abril de 1968.]



Figura 50. “Following a hard day, a few members of Company A gather around a guitar and play a few songs, January 18, 1968.” [Depois de um dia duro, alguns membros da Companhia A se reúnem em volta de um violão e tocam algumas canções, 18 de janeiro de 1968.]

No texto publicado sobre os documentos, aprendemos que esses registros foram possíveis graças à liberdade de imprensa sem precedentes autorizada pelos militares americanos durante a guerra do Vietnam, cujo acesso possibilitou aos fotógrafos mostrarem “soldiers-often teenagers-coping as best they could with unrelenting heat and humidity, heavy packs, heavy guns, and an invisible enemy whose mines, booby traps, and snipers could cut life short without a moment's warning.¹²”

No texto inicial, as fotos são tratadas como registros transparentes da realidade, e indicam o

12 soldados - frequentemente adolescentes- lidando da melhor maneira que podiam como o calor e a umidade sem trégua, cargas pesadas, armas pesadas, e um inimigo invisível cujas minas, explosivos e franco-atiradores podiam, de um momento para outro, acabar com suas vidas, sem aviso prévio.

heroísmo de seus personagens, dando às imagens que veremos um caráter épico e um sentido para sua reunião e composição, criando um discurso sobre a guerra através da montagem dessas imagens literárias e visuais.

Em toda a sequência de fotos proposta, apenas a primeira é de um momento de conflito, que percebemos somente pela fumaça que toma o quadro. Todas as demais são de momentos de espera, de movimentos em meio à natureza, de atividades de socialização, de soldados sob cuidados médicos sem registro de sofrimento. Nenhum vietnamita está nos registros.

O labirinto puro

Fazer pesquisa com documentos de arquivo pode parecer com a experiência de se perder em um labirinto. No *site* do NARA, ficamos sabendo que seus registros estão na casa dos bilhões.

Poucos arquivos são tão grandes como o NARA, mas, certamente, encontraremos milhares de documentos em qualquer um dos arquivos públicos.

Uma das possibilidades ensaiadas para viabilizar a pesquisa histórica educacional nesses gigantescos conjuntos de registros que os arquivos guardam, tem sido a criação de propostas educativas que incluem a aprendizagem da forma como os documentos são tratados pelos arquivos. Uma espécie de guia de leitura do mapa do labirinto. Como é feita sua classificação e ordenamento, sua conservação, como funcionam os instrumentos de busca e acesso às informações e, talvez, a aprendizagem mais importante entre elas: a da pesquisa a partir de séries documentais, e não a leitura de documentos avulsos. O trabalho com as séries documentais do arquivo contrapõe-se ao documento visto como “pieza única”¹³ (Reverté-Vidal, 2007, 120 et. seq.), ou seja, como monumento que ilustra e reafirma um discurso pré-existente sobre o passado.



Figura 51. <http://www.digitalvaults.org/>

13 peça única



Figura 52. <http://www.arquivonacional.gov.br>. Instrumentos de pesquisa.

As atividades que buscam criar entre os alunos um treinamento para o conhecimento do arquivo são bem desenvolvidas em alguns dos projetos estudados. Na Itália, Francesca Cavazzana Romanelli descreve uma atividade que busca dar a conhecer a organização do arquivo, que é chamada de “gramática dos documentos”, e cita, também, a experiência do Arquivo da Catalunha, que Reverté-Vidal apresenta. Existem exercícios semelhantes nos *sites* dos arquivos nacionais dos EUA e da Inglaterra.

Do mesmo modo que Mattozzi e Romanelli, Reverté-Vidal propõe que a organização do arquivo faça parte do projeto de ensino:

La información que aporta la pertenencia de un documento a un fondo archivístico y su situación dentro de la estructura del fondo, puede ser esencial para la interpretación del propio documento. En consecuencia, la selección realizada deberá conservar y reproducir, en la medida de lo posible, la estructura de su fondo. Por lo tanto, se recomienda hacer la selección por fondos archivísticos completos, aun cuando el objetivo sea el de tratar un tema específico.

La conservación de la estructura obligará a la edición de instrumentos de descripción que expresen la organización y permitan recuperar los documentos,

el uso de los cuales favorecerá la adquisición de un vocabulario y el dominio de unas prácticas que ayudarán a la formación del alumno como futuro investigador y usuario de archivo (Ibid., p. 127).¹⁴

A arquivística tem aqui sua expressão, conduzindo a aproximação dos alunos no contato com os documentos. Como afirma Reverté-Vidal, a ideia de que “la información que aporta la pertenencia de un documento a un fondo archivístico y su situación dentro de la estructura del fondo, puede ser esencial para la interpretación del propio documento” é fundamental. Nesse espírito, alguns arquivos criaram exercícios para apresentar aos estudantes os instrumentos de pesquisa arquivísticos. Que possibilidades de reflexão, que imagens de produção de conhecimento histórico educacional e experiência esses exercícios possibilitam?

Nas próximas páginas está reproduzida uma atividade do Arquivo da Catalunha que se propõe a fazer essa aproximação. Essas imagens foram apresentadas no Congresso *Didáctica amb Fonts d'Arxius*¹⁵, de 2002, na Universidade de Barcelona, coordenado por Gemma Tribó.

Nelas vemos uma descrição dos fundos, seções, séries, tipos documentais e datas-limite de sua produção, como é publicada, usualmente, nos instrumentos de pesquisa dos Arquivos. Essas atividades propõem-se a formar “futuros usuários” dos arquivos, através de exercícios para a compreensão da lógica de arranjo dos fundos de arquivo.

14 A informação que ancora o pertencimento de um documento a um fundo arquivístico, e a seu lugar na estrutura desse fundo, pode ser essencial para a interpretação do próprio documento. Consequentemente, a seleção realizada deverá conservar e reproduzir, na medida do possível, a estrutura de seu fundo. Por essa razão, recomenda-se fazer a seleção a partir de fundos arquivísticos completos, mesmo que o objetivo seja tratar de um tema específico.

A manutenção da estrutura obrigará à criação de instrumentos de pesquisa que expressem a organização [arquivística] e permitam recuperar os documentos, instrumentos cujo uso favorecerá a aquisição de vocabulário e o domínio de práticas que ajudarão à formação do aluno como futuro pesquisador e usuário de arquivo.

15 Ensino com Fontes de Arquivo

ANNEX 1

QÜESTIONARI GENERAL DE L'EXPOSICIÓ

alumne/a curs.....

L'exposició està organitzada en tres àmbits: en el primer, en els plafons que hi ha al voltant de la sala, hi trobaràs informació sobre els arxius i la seva funció. En el segon, que correspon a les vitrines centrals, hi veuràs documents diversos (llibres d'actes, registres, etc.), que et mostren aspectes concrets de la vida personal i col·lectiva de la qual volem que en quedi constància. Per últim, en el tercer espai, tu mateix podràs practicar algunes de les coses que has observat (organització i classificació arxivística, lector de microfilms), per tal d'accedir a un document d'una manera ràpida i segons un ordre lògic.

I. ELS ARXIUS I LA SEVA FUNCIÓ

1. Què és un arxiu?

- 1.1. Quins significats s'inclouen normalment en la idea d'arxiu?
- 1.2. Què és un arxiu des del punt de vista tècnic?

2. Tipus d'arxiu

- 2.1. Digues a què correspon cada tipus d'arxiu, segons l'edat del document:
arxiu de gestió
arxiu central administratiu
arxiu històric
- 2.2. Explica breument quina diferència hi ha entre un arxiu, un museu i una biblioteca.

3. Funcions d'un arxiu

- 3.1. Digues tres aspectes més de la utilitat d'un arxiu, a més de guardar els documents
1.
2.
3.

II. ELS DOCUMENTS

A les vitrines centrals hi ha una selecció de documents. Tot seguit t'adonaràs que són molt diversos i pertanyen a aspectes públics, privats, econòmics... etc. de la vida de l'home que viu en societat. Després d'observar-los contesta les preguntes.

1. Documents públics

- 1.1. Quins documents dels que hi ha exposats et sembla que pertanyen a aquest àmbit?
- 1.2. Què és un llibre d'actes?. Quins organismes en tenen?
- 1.3. Anota tres acords que constin en el llibre d'actes de l'Ajuntament exposat a la vitrina.

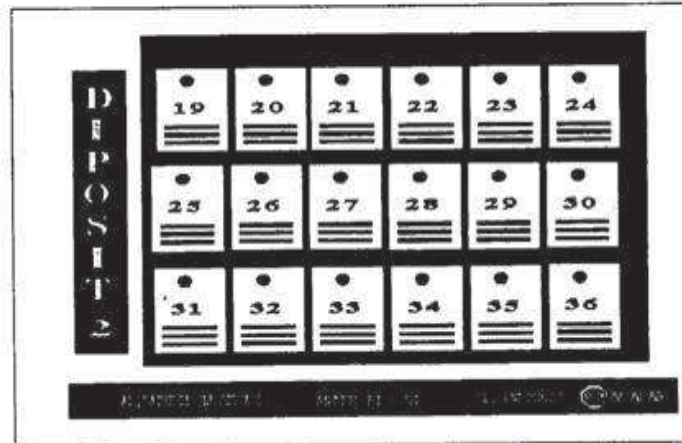
Figuras 53 a 55. Atividades de educação patrimonial do Arquivo Nacional da Catalunha (ANC), apud Romanelli, 2002.

Imatge 1

SECCIÓ: HISENDA
SÈRIE: FISCALITAT
IMPOSTOS MUNICIPALS I ESTATALS

S.SIST	DESCRIPCIÓ	DATES	F	SIG.TOP
2.4.2	Amillarament	1862	v	15/1
2.4.2	Amillarament	1947	v	15/2
2.4.2	Arbitri municipal sobre riquesa rústica	1956	g	16/2
2.4.2	Arbitri municipal sobre riquesa urbana	1967/1974	g	17/2
2.4.2	Cadastre rústica, llibre cèdules propietat	1984	v	18/2
2.4.2	Contribució Industrial	1919-1921	g	19
2.4.2	Contribució territorial rústica	1922	g	16/1
2.4.2	Contribució urbana, llista cobratòria	1923-1933	g	17/1
2.4.2	Fitxer cèdules de propietat cadastre	1956...	g	18/1

Imatge 2



Imatge 3

SECCIÓ: HISENDA
SÈRIE: 2.4.2
ANYS: 1882-1988 SIG. TOP: 22

DESCRIPCIÓ	DATES	CARPETA
Impost de cèdules personals, padró	1882/1919	1
Impost d'usos i consums	1917	2
Impost d'utilitats, rebuts	1934/1944	3
Impost de circulació de vehicles	1969-1988	4

Figura 55

Reverté-Vidal Reverté-Vidal (2007, 120 et. seq.) justifica essa aproximação como parte da aprendizagem da contextualização do documento arquivístico, explicando como o Arquivo da Catalunha propõe o trabalho com documentos:

La explotación didáctica de un documento de archivo, dará mejor resultado cuanto mayor sea su contextualización en una investigación. El análisis de un documento ha de responder a un planteamiento general en el que, según unos objetivos y una

hipótesis de trabajo se establezcan la metodología y los recursos precisos, entre los cuales las fuentes de información, de manera que se pueda dar respuesta a los objetivos planteados.¹⁶

Segundo Reverté-Vidal Reverté-Vidal (2007, 120 et. seq.), A primeira fase de uma atividade educativa com documentos seria a de “identificação”, com campos próximos aos que seriam preenchidos em uma descrição arquivística. Como exemplo, a pesquisadora traz ainda uma outra atividade, também usada no serviço educativo do Arquivo da Catalunha, que vai aqui reproduzida na figura 56.

Documentos de texto:

Núm. de documento:
Título/ Descripción:
Cronología (fecha y lugar):
Tipo de documento:
Señales de autenticidad:
Descripción (letra, estado de conservación, manuscrito o impreso, original o copia....)
Observaciones sobre el lenguaje (formules especiales, vocabulario específico...)
Autor (y cargo que ocupa, institución, etc.)
Destinatario (y cargo que ocupa, institución, etc.)
Tema
Mensaje
Función del documento
Observaciones (señales posteriores a su creación, sellos, marcas de lápiz, etc.)

Documentos de imagen fija:

Núm. de documento:
Título/ Descripción:
Cronología (fecha y lugar):
Tipo de documento:
Señales de autenticidad:
Soporte
Medidas
Color
Estado de conservación
Autor
Destinatario
Función del documento
Tema
Mensaje
Observaciones (señales posteriores a su creación, sellos, marcas de lápiz, etc.)

Figura 56. Atividade educativa do ANC (ES), apud Reverté-Vidal, 2007.

16 A exploração educativa de um documento de arquivo dará melhor resultado quanto maior for sua contextualização [arquivística] em uma investigação. A análise de um documento deve responder a uma proposta geral na qual, a partir dos objetivos e hipóteses de trabalho, estabeleçam-se a metodologia e os recursos necessários, entre os quais as fontes de informação, de modo que seja possível responder aos objetivos propostos.

Como “tarefa”, essas atividades buscam, em especial, o exercício da descrição arquivística. Mesmo considerando esse objetivo, dificilmente a rubrica “mensagem” poderia ser preenchida sem reduzir grandemente, ou mesmo destruir o potencial de leitura do texto.

O NARA tem, também, uma ficha de identificação para cada suporte, em PDF, publicada *online* ao lado de cada sequência didática proposta. Em sua versão eletrônica, o formulário do NARA tem vários campos para serem preenchidos com a escolha de uma das alternativas, e outros para serem respondidos *online*. O registro da ficha para documentos textuais está na figura 57.

Tanto na proposta do Arquivo de Barcelona, como na atividade do NARA, vemos pelo espaço gráfico e pela estrutura das folhas de exercícios que o documento a ser lido fica submerso, velado pelas observações de caráter arquivístico. Podemos imaginar como, ao final do exercício, arquivistas, professores e alunos estarão exaustos, por essa atividade instrumental que acaba se sobrepondo ao documento, e muito menos dispostos para outras leituras, racionais e sensíveis, desses registros. A observação das características únicas dos documentos de arquivo é importante, mas pode ser feita de outras formas, talvez, que não o preenchimento de uma ficha.

Mesmo considerando que a formatação de enormes questionários talvez não seja a mais instigante forma de iniciar uma pesquisa, fica uma questão importante: as preocupações que guiam estes pesquisadores têm sua razão de ser. A análise cuidadosa das marcas de autenticidade das fontes, seu entrecruzamento em busca de evidências, a compreensão do que sejam fundos de arquivo e de como se mover em seus milhares de documentos são aprendizagens legítimas e fundamentais.

As atividades *online* podem, inclusive, com suas ferramentas de interatividade, ampliar as possibilidades criativas dessa experiência. As propostas de educação patrimonial publicadas *online* pelos arquivos trazem suas especificidades, ampliando algumas possibilidades de práticas, e também trazendo novas dificuldades. A estrutura de organização dos fundos de arquivo pode ser explorada, *online*, para que os alunos conheçam sua lógica, através

Reset Form	Written Document Analysis Worksheet	Print Form
1.	TYPE OF DOCUMENT (Check one): <input type="radio"/> Newspaper <input type="radio"/> Map <input type="radio"/> Advertisement <input type="radio"/> Letter <input type="radio"/> Telegram <input type="radio"/> Congressional Record <input type="radio"/> Patent <input type="radio"/> Press Release <input type="radio"/> Census Report <input type="radio"/> Memorandum <input type="radio"/> Report <input type="radio"/> Other	
2.	UNIQUE PHYSICAL CHARACTERISTICS OF THE DOCUMENT (Check one or more): <input type="checkbox"/> Interesting Letterhead <input type="checkbox"/> Notations <input type="checkbox"/> Handwritten <input type="checkbox"/> "RECEIVED" stamp <input type="checkbox"/> Typed <input type="checkbox"/> Other <input type="checkbox"/> Seals	
3.	DATE(S) OF DOCUMENT: <div style="background-color: #e0e0e0; height: 20px; width: 100%;"></div>	
4.	AUTHOR (OR CREATOR) OF THE DOCUMENT: <div style="background-color: #e0e0e0; height: 20px; width: 100%;"></div> POSITION (TITLE): <div style="background-color: #e0e0e0; height: 20px; width: 100%;"></div>	
5.	FOR WHAT AUDIENCE WAS THE DOCUMENT WRITTEN? <div style="background-color: #e0e0e0; height: 20px; width: 100%;"></div>	
6.	DOCUMENT INFORMATION (There are many possible ways to answer A-E.) Limit response for each question to 3 lines of text A. List three things the author said that you think are important: <div style="background-color: #e0e0e0; height: 20px; width: 100%;"></div> B. Why do you think this document was written? <div style="background-color: #e0e0e0; height: 20px; width: 100%;"></div> C. What evidence in the document helps you know why it was written? Quote from the document. <div style="background-color: #e0e0e0; height: 20px; width: 100%;"></div> D. List two things the document tells you about life in the United States at the time it was written. <div style="background-color: #e0e0e0; height: 20px; width: 100%;"></div> E. Write a question to the author that is left unanswered by the document: <div style="background-color: #e0e0e0; height: 20px; width: 100%;"></div>	
Reset Form	Designed and developed by the Education Staff, National Archives and Records Administration, Washington, DC 20408	Print Form

Figura 57. Atividade educativa do NARA (USA).

Versão: 3.1

SIAN | Sistema de Informações do Arquivo Nacional

Fundo/Coleção - Nível 1

Total de Registros: 683

	Título	Cód. de Referência	Data Produção Inicial	Data Produção Final
▶	Academia Brasileira de Letras	BR AN,RIO DS	1850	1970
▶	Administração da Floresta da Tijuca	BR AN,RIO TA	1962	1888
▶	Administração do Porto do Rio de Janeiro	BR AN,RIO O1	1903	1950
▶	Afonso Pena	BR AN,RIO OH	1826	1909
▶	Afonso Pena Júnior	BR AN,RIO OO	1850	1962
▶	Afonso Vasconcelos Várzea	BR AN,RIO LW	1894	1983
▶	Agência Nacional	BR AN,RIO EH	1935	1982
▶	Agostinho Dias Nunes de Almeida	BR AN,RIO P4	1860	1956
▶	Agostinho Luiz da Gama	BR AN,RIO OP	1857	1859
▶	Agricultura	BR AN,RIO DE	1844	1934
▶	Alarico Land Avelar	BR AN,RIO OR	1904	1940
▶	Alberto de Rezende Rocha	BR AN,RIO TX	1974	1978
▶	Alberto do Rego Rangel	BR AN,RIO OS	1808	1954
▶	Alberto Salvi Contel	BR AN,RIO VAW	1966	1997
▶	Alexandre Paulo da Brito Amorim	BR AN,RIO OT	1874	1889
▶	Alfândega da Bahia	BR AN,RIO OS	1707	1828
▶	Alfândega do Pará	BR AN,RIO OD	1816	1887
▶	Alfredo Dirceliano da Silva Tavares	BR AN,RIO OU	1869	1872
▶	Alter de Oliveira Magalhães	BR AN,RIO OB	1927	1973

Figura 58. Instrumento eletrônico de pesquisa arquivística. Descrição (multinível) online dos fundos custodiados pelo Arquivo Nacional do Brasil.

da leitura analítica dos bancos de dados e das descrições eletrônicas em multinível (Cf. NOBRADÉ, 2006), que vêm ampliando seu espaço em relação aos instrumentos de pesquisa impressos.

Os pesquisadores da Catalunha e de Bolonha buscaram enfrentar as dificuldades do labirinto puro através do “arquivo simulado”. Guarracino propôs uma experiência de “arquivo simulado”, descrita por Calzada (2007, p. 184), em que um pequeno conjunto de documentos é reproduzido e investigado pelos alunos. A ideia é que seja um “modelo em miniatura” de arquivo. Segundo Calzada, essa experiência foi praticada pelo arquivo de Modigliano-Venetia, sob a direção de Ivo Mattozzi. Romanelli descreve a experiência do arquivo simulado como a criação de um fundo de arquivo em escala reduzida, do qual são recortados apenas alguns subconjuntos e copiados, mantendo, no entanto, seu ordenamento e sua descrição arquivística, que são reproduzidos exatamente como no fundo de origem.

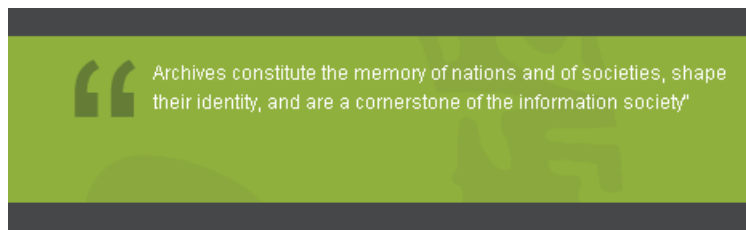
O arquivo simulado pode ser criado para qualquer módulo temático, e busca ser lúdico. Com propostas de investigação realizadas através do uso dos instrumentos de pesquisa próprios dos arquivos, visa construir a aprendizagem do “algoritmo de pesquisa”: “una procedura per

eeguire operazioni complicate attraverso l'esecuzione di una successione determinata di operazioni semplici”¹⁷ (Mattozzi, 2001, p. 11 et seq.). Com a leitura de documentos e de seu fichamento, o estudante irá processar as informações obtidas, através da execução de algumas operações simples, para produzir sua própria pesquisa. Esses procedimentos propõem-se a ser uma “gramática dos documentos”, análoga à análise diplomática. Visa considerar o conjunto documental de cada fundo como um todo, como contexto, onde a relação e o entrelaçamento dos diversos documentos, inclusive em suas lacunas, significam tanto quanto o próprio documento.

A experiência do “arquivo simulado” poderia inspirar o recorte de fundos de arquivo e sua descrição arquivística eletrônica, visando estimular experiências de aprendizagem, pelos leitores-navegadores, sobre o tratamento arquivístico dos conjuntos documentais e de como utilizar seus instrumentos de pesquisa *online*? Essa parece uma perspectiva bastante interessante de investigação e de prática, nas ações de educação patrimonial dos arquivos.

17 um procedimento para realização de operações complicadas, através da execução de uma sucessão determinada de operações simples

Patrimônio documental e memória



Archives constitute the memory of nations and of societies, shape their identity, and are a cornerstone of the information society ¹⁸

International Council on Archives website
<http://www.ica.org/> Acesso em 12/12/2012

“The Memory of Nations and of Societies”. Essa epígrafe, publicada na página inicial do International Council of Archives (ICA), revela uma concepção bastante difundida do papel dos Arquivos Públicos. A ideia de que os arquivos guardam a memória das nações e das sociedades é afirmada em muitos dos *sites* de arquivos estudados, surpreendente como possa parecer. A concepção de arquivo como guardião da memória coletiva também apresenta-se enraizada em muitos artigos referentes à educação patrimonial em arquivos, a ponto de podermos nos perguntar se essa imagem é um dos lugares comuns dessa rede discursiva com que estamos lidando.

Como assinala Meneses (1999, p. 11-12), a problemática da memória vem se transformando, nos últimos anos, em foco privilegiado de atenção, seja do ponto de vista das ciências biológicas, seja das ciências humanas. A memória está em voga não apenas entre especialistas, mas, também, como suporte dos processos de identidade e reinvidicações de toda espécie. A

¹⁸ Arquivos constituem a memória das nações e das sociedades, moldam sua identidade e são um pilar da sociedade da informação.

comunicação de massas e o mercado reforçam a imagem de que a memória pode ser “resgatada”, “preservada”, “recuperada”. Meneses destaca que uma indústria do patrimônio cultural vem se configurando, em estreita conexão com museus e arquivos.



Figura 6o. Arquivo Público do Estado do Maranhão.

Bárbara Craig apontou, em 2005, a emergência dessa imagem de guardiões da memória, entre os arquivistas, e a pouca reflexão sobre seus significados, naquele momento:

The concept of memory should have special resonance for archivists, and not only because it is a convenient shorthand to explain the purpose of archives to audiences unfamiliar with our work. The memorial metaphor is a powerful conceptual lens through which to view archives, as documents and as institutions, and to understand the inevitable and the potential effects of our professional economy on both. Presumably archivists have their own definite ideas about the memory embodied in archives—how it is formed and used, and how it is related to personal experience and to public credos. These ideas, as yet only just beginning their welcome appearance in our literature, might be enhanced by considering some of the recurring themes in the broader area of memory studies and research.¹⁹

19 O conceito de memória deveria ter especial ressonância entre os arquivistas, e não apenas porque é um atalho conveniente para explicar o propósito dos arquivos para audiências não familiarizadas com nosso trabalho. A metáfora da memória é uma lente conceitual poderosa para olharmos os arquivos, tanto enquanto documentos como enquanto instituições, e para compreendermos os efeitos potenciais e inevitáveis de nosso método profissional em ambos. Presumivelmente, os arquivistas têm suas próprias ideias definidas sobre a memória que os arquivos guardam - como é formada e usada, e como se relaciona à experiência pessoal e a crenças comuns. Essas ideias, que estão apenas começando a aparecer na literatura da área, podem ser potencializadas se considerarmos alguns dos temas recorrentes no campo mais amplo dos estudos e pesquisas sobre a memória.

Como aponta Craig em seu artigo, as complexas relações entre patrimônio documental e memória vêm sendo objeto de reflexão em publicações especializadas na área. Mas, simultaneamente, vem se ampliando uma imagem fluida, que mescla os significados de patrimônio documental e memória social, criando uma aura em torno dos arquivos como guardiões da memória social. Esse envolvimento é descrito vividamente, com as cores da experiência, por Bárbara Craig:

At some point in their careers, all archivists will probably be grateful for the useful comparison between archives and memory. Faced with the inevitable question—“Just what is an archives and what do archivists do?”—the ready equation with memory quite magically transforms a puzzled look into a smile of understanding. The anxious archivist is reprieved from the task of making explanations that are hopelessly difficult without a common background to summon. We frequently use the power of metaphor to leap awkward barriers of definition.²⁰

A metáfora da memória conecta os arquivos à mídia, dando-lhes visibilidade e reconhecimento de seu papel social. E, como salienta Craig, poupa os profissionais dos arquivos da espinhosa tarefa de explicar o que são arquivos e o que fazem os arquivistas. Na economia da memória, em especial através das ações de digitalização e publicação *online* de reproduções de documentos, os arquivos vêm ganhando um espaço social inédito. Mariz (2005, 39-41) afirma, no interior de uma consideração sobre o *marketing* em arquivos, que a comunidade tem o direito de participar da guarda e preservação de sua memória coletiva, e que o usuário do arquivo deve ter prioridade no planejamento das atividades de divulgação do acervo: memória coletiva, usuário, *marketing*. Com esta inflexão estamos nos aproximando das reflexões sobre os usos da memória nos discursos que vinculam os arquivos à “nova economia” e à chamada “sociedade do conhecimento”, invocada na epígrafe do ICA.

20 Em algum momento de sua carreira, todo arquivista provavelmente será grato pela útil comparação entre arquivo e memória. Frente à inevitável questão “O que é exatamente um arquivo e o que fazem os arquivistas?” - a prévia correspondência com a memória transforma, magicamente, um olhar confuso em um sorriso de compreensão. O arquivista ansioso é poupado da tarefa de dar explicações que são desesperadamente difíceis se não houver uma base comum compartilhada. Nós usamos frequentemente o poder da metáfora da memória para pular obstáculos embaraçosos de definição.



Figura 61. Os discursos da "nova economia" mesclam-se aos da memória e do patrimônio Site da Fundação Pró-Memória de Indaiatuba, 2013.

O Arquivo Nacional da Catalunha identifica-se com as imagens relativas à memória coletiva e seu papel na “sociedade do conhecimento”, referenciadas em seu *site*, na página *Conosce el ANC*:

La preservación de la memoria, la mejora de los procesos de gestión documental, y la creación de redes para el desarrollo de la sociedad del conocimiento hacen del Arxiu Nacional de Catalunya una institución con clara vocación de servicio a los ciudadanos.

Además de las funciones de preservación y conservación de documentos que le son propias, el Archivo impulsa proyectos que, relacionados con la comunicación de la memoria colectiva, se dirigen a la configuración de lo que denominamos “el

Archivo de las personas”.²¹

A metáfora da memória, como a denomina Craig, relaciona-se, também, às imagens de cidadania e de patrimônio, como vimos, inclusive, no texto do Arquivo Nacional do Chile, no capítulo 1. Guardar a memória e preservar o patrimônio são, muitas vezes, bandeiras capturadas como ações de *marketing* dos arquivos, para obter verbas e suporte social. As atividades educativas são seu principal campo de ação, onde esses valores se realizariam em práticas.

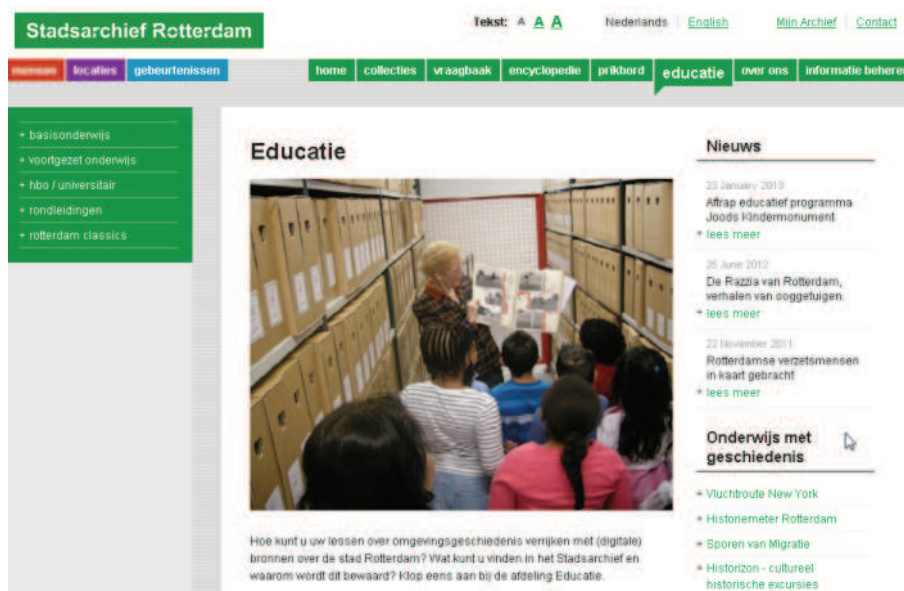


Figura 62. Página inicial da seção educativa do Arquivo Municipal de Rotterdam, Holanda.

Jantje Steenhuis, diretora do Arquivo Municipal de Rotterdam, expôs, em 2008, no congresso do International Council of Archives (ICA), o projeto educativo do Arquivo Municipal de Rotterdam, e iniciou sua apresentação afirmando que o “RMA (Rotterdam Municipal Archives)

21 A preservação da memória, a melhoria dos processos de gestão documental, e a criação de redes para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento fazem do Arquivo Nacional da Catalunha uma instituição com clara vocação de serviço aos cidadãos.

Além das funções de preservação e conservação de documentos que lhe são próprias, o Arquivo estimula projetos que, relacionados à divulgação da memória coletiva, dirigem-se à configuração do que chamamos “o Arquivo das pessoas”.

has been Rotterdam's memory for more than 150 years"²². Em seguida coloca, como justificativa para sua afirmativa, a riqueza e abrangência de seu acervo documental:

It conserves and maintains more than 18 kilometers of archives from the municipality, associations, companies, churches and private individuals. The RMA collection not only contains historical documents but includes more than a million photographs and prints, thousands of books and hundreds of hours of video and audio recordings. Currently, migrant legacies constitute only a small part of the collection, but in the near future the number of 'multicultural sources' is bound to increase substantially thanks to an active acquisition policy and collaborative projects with migrant organizations.²³ (p.1)

A preocupação com a expansão do acervo para abrigar “a memória” dos imigrantes parece ter laços com as ações educativas do arquivo, que são expostas na sequência da ideia anterior:

RMA not only focuses on preserving and maintaining historical documents, but aims to create wider public interest in the history of Rotterdam. For this purpose RMA regularly organizes public lectures, discussion evenings, exhibitions and presentations in cooperation with various cultural institutions. Education is another important instrument to reach new target groups – in particular groups of young people. Ever since the 1960s, RMA has played a pilot role in the Dutch world of archives in terms of education. RMA was the first institution with its own exhibition and educational space, where hundreds of students were received annually. Currently, the organization focuses mainly on digital educational projects,

22 O Arquivo Municipal de Rotterdam (RMA) tem sido a memória de Rotterdam por mais de 150 anos.

23 Ele [o Arquivo Municipal de Rotterdam] conserva e mantém mais de 18 quilômetros de documentos da municipalidade, de associações, de empresas, de igrejas e indivíduos. A coleção do RMA não contém apenas documentos públicos, mas inclui mais de um milhão de fotografias e impressos, milhares de livros e centenas de horas de gravações de vídeo e de áudio. Atualmente, o legado das migrações compõe somente uma pequena parte dessa coleção, mas num futuro próximo o número de “fontes multiculturais” deve com certeza crescer substancialmente, graças a uma política ativa de aquisições e de projetos colaborativos com organizações de migrantes.

via special theme websites for primary and secondary education. ²⁴(p.2)

Em seguida vem a contextualização do projeto:

Given that Rotterdam classes on average contain more than 50 percent of pupils from ethnic minorities, RMA has adopted a policy of focusing on the themes of multiculturalism and migration in education projects. For pupils in general, and pupils from different ethnic backgrounds in particular, it is important for history to be ‘recognisable’ and ‘close’. This means that in education projects the histories of the pupils themselves, or the groups to which they belong, always form the starting point.²⁵ (p.2)

As atividades educativas do Arquivo Nacional holandês estão presentes em *Heritage in the Classroom: a Practical Manual for Teachers*, publicado em 2005 como parte do programa Comenius - Sócrates, da União Europeia. A proposta descrita nesse texto parte da leitura de um livro de viagem, em que um adolescente embarca em um navio da Companhia das Índias, como auxiliar do cartógrafo do navio. A autora situa a origem das migrações para Rotterdam no século XVII, traçando como linha divisória a fronteira nacional atual da Holanda:

The Traces of Migration project, developed for secondary education in 2004, is currently RMA’s most important education project on the theme of multiculturalism. Its aim is to bring the histories of the different migrant groups in Rotterdam to the

24 O RMA não tem como foco apenas a preservação e manutenção de documentos históricos, mas visa ampliar o interesse público na história de Rotterdam. Para esse propósito, o RMA organiza regularmente palestras públicas, noites de debates, exposições e apresentações em cooperação com diversas instituições culturais. Educação é outro importante instrumento para alcançar novos grupos de público alvo, especialmente grupos de jovens. Desde a década de 1960 o RMA tem exercido um papel de liderança no mundo arquivístico da Holanda, no que se refere à educação. O RMA foi a primeira instituição a ter seu próprio espaço de exposição e de atividades educativas, onde centenas de estudantes eram recebidos anualmente. Atualmente, a instituição tem seu foco voltado principalmente para projetos educativos digitais, em especial através de websites temáticos para educação primária e secundária.

25 Dado que as salas de aula de Rotterdam têm mais de 50% de alunos de minorias étnicas, RMA adotou uma política de focar os temas de multiculturalismo e migração em seus projetos educativos. Para os alunos em geral, e alunos de diferentes origens étnicas em particular, é importante para a história ser “reconhecível” e “próxima”. Isso significa que nos projetos educativos as histórias dos alunos, ou dos grupos aos quais eles pertencem, são sempre o ponto de partida.

attention of our young citizens. Young people often believe that migration is something of the last decades, whereas in fact people of different nationalities have been living in Rotterdam for centuries. Already in the seventeenth century, migrants from the Southern Netherlands (the present Belgium) and southern and eastern Europe sought refuge in the city for political, religious or economic reasons. From the middle of the nineteenth century onwards, migration to Rotterdam increased considerably as a result of the explosive growth in the number of docks and the resulting employment opportunities.



Figura 63. Página do Arquivo Municipal de Rotterdam, Holanda, sobre o projeto The Traces of Migration.

During the First World War Belgian refugees and Russian prisoners of war settled in Rotterdam, followed by Italians and Chinese in the 1920s. The great demand for labour in the 1950s and 1960s created waves of migration from Yugoslavia, Greece, Italy and Spain. Not much later, Turkish and Moroccan workers came to

Rotterdam, many of whom settled permanently in the city. The 1970s saw massive emigration from Surinam citizens to the Netherlands as a result of the uncertain political future after their country achieved independence in 1975. In the 1980s and 1990s small groups of political refugees came to Rotterdam, including Chileans, Vietnamese, Iranians, Somali, Afghans and inhabitants of the former Yugoslavia. In addition, the city has a relatively large group of inhabitants originally from the Antilles and Cape Verde.²⁶ (p.2)

Sintomaticamente, não encontramos explicitadas nessa lista quais dessas referências estão articuladas às migrações ligadas ao comércio de escravos e às colônias holandesas, cujo espaço nos registros dos arquivos administrativos holandeses deve ser significativo.

A demanda pela expansão dos acervos arquivísticos públicos, para que abriguem documentação sobre “os outros”, os imigrantes, os que tornam os países europeus “multiculturais”, guardando, assim, “a memória” dessa pluralidade é também uma forte tendência atual (T Cook, 1998, p. 129-149). Janice Gonçalves (2006, p. 230-231) reflete sobre a tendência de ampliação dos acervos dos arquivos públicos através do recolhimento, com vistas à produção de uma memória social:

a própria arquivística foi alcançada pela onda memorialística, com questionamentos

26 O projeto Traços de Migração, desenvolvido para o ensino secundário em 2004, é o mais importante projeto do RMA atualmente, sobre o tema do multiculturalismo. Seu objetivo é chamar a atenção dos jovens cidadãos para as histórias de diferentes grupos de migrantes em Rotterdam. Os jovens acreditam frequentemente que a migração é um fenômeno das últimas décadas, quando, de fato, pessoas de diferentes nacionalidades têm vivido em Rotterdam há séculos. Já no século XVII, migrantes de Southern Netherlands (atual Bélgica) e da Europa do sul e do leste buscaram refúgio na cidade, por razões políticas, religiosas ou econômicas. Da metade do século XIX em diante, a migração para Rotterdam aumentou consideravelmente, como resultado do crescimento explosivo do número de docas e da consequente oferta de empregos.

Durante a primeira guerra mundial, refugiados belgas e prisioneiros de guerra russos estabeleceram-se em Rotterdam, seguidos por italianos e chineses na década de 1920. A grande demanda por trabalhadores nos anos 50 e 60 criou ondas de migração da Iugoslávia, Grécia, Itália e Espanha. Não muito depois, trabalhadores turcos e marroquinos vieram para Rotterdam, muitos dos quais estabeleceram-se definitivamente na cidade. A década de 1970 viu uma emigração em massa de cidadãos do Suriname para a Holanda, como resultado do futuro político incerto depois da independência de seu país, em 1975. Nas décadas de 1980 e 1990, pequenos grupos de refugiados políticos vieram para Rotterdam, incluindo chilenos, vietnamitas, iranianos, somalis, afegãos e habitantes da antiga Iugoslávia. Além disso, a cidade tem um grupo relativamente grande de habitantes originalmente das Antilhas e de Cabo Verde.

bastante contundentes às práticas de avaliação consolidadas a partir do século XIX. Especialmente nos EUA, no Canadá e na Austrália, vários arquivistas têm defendido a ideia de que os arquivos devem “documentar” os múltiplos aspectos da ordem social. [...] [Cook] Entende que o arquivista-avaliador (e certamente tem como referência o arquivista à frente de uma instituição pública) precisa detectar “quais funções estão pobremente documentadas nos arquivos institucionais e devem ser complementadas ou suplementadas por manuscritos privados, outras mídias arquivísticas, projetos de história oral e documentação não-arquivística. [...]

A intenção de acentuar a relação dos arquivos com a memória, dando-lhes a função de documentar a “sociedade” (“representá-la”), talvez consiga torná-los gigantescos, mas não impedirá que sejam necessariamente incompletos nem eliminará a arbitrariedade das “complementações”. Põe de lado, ao mesmo tempo, a especificidade dos arquivos, e atribui ao Estado o papel de organizador da memória social.

Na análise de Bellotto (1998, p. 204) sobre a concepção de Terry Cook de "arquivos totais", o arquivista passaria a ter um novo perfil, obrigatoriamente:

Este não poderá negar sua própria historicidade. Ele deve reintegrar o subjetivo (a mente, o processo, a função) com o objetivo (a matéria, o registro, o sistema de informação) na sua construção teórica. E nessa linha, tendo abandonado para sempre o mito de Jenkinson da objetividade e da imparcialidade, e compreendendo que os arquivos pessoais nunca deixaram de ser (digo, eu, agora) uma espécie de "reino" das contradições, das transgressões, do inesperado e da perplexidade, ele poderá, enfim, considerar os arquivos públicos institucionais e os arquivos pessoais num foco teórico comum centrado na construção da memória social e coletiva.

A tensão entre esses discursos, da lei e da evidência, da história e da memória também encontra-se com as injunções da sobrevivência institucional na nova economia, em busca de verbas que garantam a preservação dos acervos. O'Donnel, a pesquisadora da British Columbia University,

em Vancouver, descreve as exposições de documentos, em seu trabalho, relacionando-as à visibilidade social dos arquivos:

Archival exhibitions accomplish a wide variety of functions, and are undertaken for a number of reasons. Exhibitions serve to interest, inform, stimulate, entertain, and educate viewers. As well, they have a role to play in making the public aware and appreciative of archival institutions, they encourage donations, increases acquisitions, and foster research.²⁷ (1995, p. 23)

Alberch i Fugueras também dedica à imagem e ao *marketing* do arquivo todo um capítulo de seu livro *Archivos y Cultura: manual de dinamización* (2001, p. 27-44). No interior desse contexto, ao se apropriarem dos discursos sobre a memória social que os arquivos guardam, essas ações de *marketing* também alimentam a fantasmagoria de que nos arquivos está guardada toda a história e a memória social.

27 AS exposições dos arquivos desempenham uma grande variedade de funções, e são feitas por uma série de razões. Exposições servem para criar interesse, informar, estimular, entreter e educar seus visitantes. Do mesmo modo, elas têm um papel a cumprir ao fazer o público conhecer e apreciar as instituições arquivísticas, elas encorajam doações, aumentam as aquisições e fomentam a pesquisa.

Os documentos arquivísticos na era de sua reprodutibilidade técnica

A febre memorialística contemporânea, tal como apontam Meneses (1999), Gonçalves (2006), Nora (2004) e Huyssen (2000), entre outros, vem se ampliando nos arquivos, ao encontrar-se com as tecnologias de informação e comunicação. Imersos nessa nova “economia da memória”, criamos imagens do “real”, reproduzimos essas imagens, fazemos cópias dessas reproduções, para o caso de se perderem, guardamos nos arquivos, publicamos mais cópias dessas imagens na mídia, que por sua vez são avidamente copiadas e reproduzidas no fluxo da mídia social eletrônica e nos espaços sociais e comerciais da cidade. Nos *sites* dos arquivos são publicadas reproduções de registros do passado, que ao serem inseridas no fluxo da mídia têm a aura das marcas do arquivo: sua autoridade vem da certificação que o arquivo lhes empresta, da materialidade de seus fundos e séries. Podemos refletir com Ana Maria Camargo (2004, p. 24) para avaliar seu significado e confrontar esses registros e suas imagens *online*:

é preciso retirar os documentos de arquivo (e as imagens fotográficas que partilham dessa condição) do terreno pantanoso que promove reciprocidade entre dois universos inteiramente distintos: o da documentação e o dos sentidos que lhe emprestam seus usuários, historiadores ou não. Indiferentes a toda e qualquer cadeia de uso a que se possam prestar, os documentos de arquivo são convenientemente descritos quando se leva em conta o contexto em que foram produzidos e acumulados. Não é outro o sentido dos princípios da proveniência e do respeito à ordem original, que na teoria arquivística preconizam fidelidade ao *modus faciendi* das entidades, não apenas como dispositivo de classificação e recuperação dos documentos, mas, sobretudo, como garantia de sua autenticidade.

Chegamos, finalmente, aos problemas que os novos recursos digitais trazem para a área documental. No caso dos textos de caráter probatório, cujo sentido unívoco deve ser preservado

de forma duradoura, a questão da autenticidade vem sendo tratada como item prioritário nas pautas de governo da maioria dos países. Trata-se, acima de tudo, de transferir para um meio radicalmente diferente do papel os elementos de validação e contextualização que acompanharam ao longo de séculos as mais diversas práticas institucionais.

A publicação de imagens sem indicação de origem verificável não compartilha dos princípios e procedimentos que sustentam a autoridade dos documentos de arquivo. No entanto, utilizam sua estética documental, sua aura. Como o filme *Zelig*, de Woody Allen (1983), que “documenta” a história de um homem camaleão, que se transformava literalmente em tudo o que via, e contextualiza sua história com documentos “de arquivo”, como jornais, documentos pessoais, fotografias, trechos de filmes, entrevistas com especialistas renomados, Susan Sontag entre eles. A paródia da escrita documental hoje está ao alcance de todos, e pode ser publicada em rede com ferramentas simples, como blogs e *sites* de compartilhamento de textos, imagens, sons e audiovisuais.

Nesse sentido, nessa “economia da memória”, os documentos de arquivo ao entrarem no fluxo de imagens da web, devem zelar pela guarda de sua conexão necessária com uma materialidade física, “real”, que indique sua autenticidade, e proveniência. Como coloca o texto *O arquivo em um mundo em transformação*, no *site* do Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro,

Embora os avanços tecnológicos tenham favorecido a obtenção da informação no chamado tempo real, ela não é acessível a todos e nem sempre provém de fonte confiável. Neste contexto, abundam os “arquivos” criados sem nenhum critério, os dados forjados ou obtidos aleatoriamente e que circulam com ares de veracidade pelos meios de comunicação. A informação, em nossos dias, tem um caráter altamente volátil e, com a mesma rapidez com que é produzida e disseminada, sofre um processo de descaracterização, ou é descartada, sem que nenhuma preocupação com a preservação da memória presida essas decisões. Lidar com a volatilidade e com a velocidade do mundo digital é um novo desafio para os arquivos públicos, na maioria das vezes ainda operando com os suportes tradicionais ou apenas recém-ingressos na era da informação eletrônica .



Figura 64. Site do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Muito expressivo dessa situação de multiplicação de registros fictícios na mídia é o suposto herói francês, Leon Robert de l’Astran, que enganou até a experiente e educada política francesa Ségolène Royal, até se descobrir que sua origem era uma brincadeira na Wikipédia, como noticiou o jornal Le Monde em junho de 2010:

“Ce capitalisme négrier dont la région porte l’empreinte eut ses dissidents : au XVIIIe siècle, Léon-Robert de l’Astran, humaniste et savant naturaliste mais également fils d’un armateur rochelais qui s’adonnait à la traite, refusa que les bateaux qu’il héritait de son père continuent de servir un trafic qu’il réprouvait”, écrivait le 10 mai Ségolène Royal, sur sa page Facebook, lors de la journée nationale des mémoires de la traite.

Mais ce Léon-Robert de l’Astran, s’il avait sa propre page Wikipédia, n’a jamais existé : il est le fruit de l’imagination d’un internaute comme le raconte, lundi 7 juin, le quotidien régional Sud-Ouest. "On ne retrouve sa trace dans aucunes archives; il est le fruit de l’imagination de quelqu’un qui s’est peut être inspiré d’histoires

réelles de fils de négriers", a affirmé l'historien Jacques de Cauna, membre du centre international de recherche sur l'esclavage.

Ségolène Royal et Léon-Robert de l'Astran, le savant qui n'a jamais existé

Le Monde.fr avec AFP | 07.06.2010 à 17h18 • Mis à jour le 08.06.2010 à 12h52



La page Facebook de Ségolène Royal. | Le Monde.fr

"Ce capitalisme négrier dont la région porte l'empreinte eut ses dissidents : au XVIII^e siècle, Léon-Robert de l'Astran, humaniste et savant naturaliste mais également fils d'un armateur rochelais qui s'adonnait à la traite, refusa que les bateaux qu'il héritait de son père continuent de servir un trafic qu'il réprouvait", écrivait le 10 mai Ségolène Royal, sur sa page Facebook (<http://www.facebook.com/notes/segolene-royal/10-mai-2010-lesclavage-et-son-abolition-une-histoire-partagee-des-valeurs-univer/893569394563>), lors de la journée nationale des mémoires de la traite.

Mais ce Léon-Robert de l'Astran, s'il avait sa propre page Wikipédia (http://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9on_Robert_de_L%27Astran), n'a jamais existé : il est le fruit de l'imagination d'un internaute comme le raconte, lundi 7 juin, le quotidien régional *Sud-Ouest* (<http://www.sudouest.fr/2010/06/07/leon-robert-de-l-astran-ou-lui-qu-n-a-jamais-existe>).

“Ce qui m'a mis la puce à l'oreille, c'est quand un étudiant est venu me voir à la médiathèque pour demander mon aide. Il préparait un mémoire sur Léon-Robert de L'Astran et souhaitait des informations supplémentaires et des illustrations", a raconté Jean-Louis Mahé, un historien rochelais, à Sud-Ouest. "Je n'avais jamais entendu parler de ce personnage étrange, mais j'ai tout de même vérifié. J'ai fouillé partout, dans les archives municipales, départementales. Rien. Alors j'ai compris que cela ne pouvait être qu'un canular.”²⁸

Figura 65. Notícia do *Le Monde* sobre o engano de S. Royal, 08/06/2010.

28 “Este capitalismo negreiro pelo qual a região é conhecida teve seus dissidentes: no século XVIII, Léon-Robert de l’Astran, humanista e naturalista, mas também filho de um armador de La Rochelle que se envolveu com o tráfico, recusou-se a deixar que os navios que herdou de seu pai continuassem a servir para um comércio que ele reprovava”, escreveu no dia 10 de maio Ségolène Royal, em sua página do Facebook, por ocasião do dia nacional das memórias sobre o tráfico.

Mas esse Léon-Robert de l’Astran, que tinha sua própria página na Wikipédia, não havia existido jamais: ele é fruto da imaginação de um internauta, como relatou, segunda-feira 7 de junho, o jornal regional Sud-Ouest. “ Não se encontram seus vestígios em nenhum arquivo; ele é fruto da imaginação de alguém que pode ter se inspirado em histórias reais de descendentes de traficantes de escravos”, afirmou o historiador Jacques de Cauna, membro do centro internacional de pesquisa sobre a escravidão.

“O que me colocou a pulga atrás da orelha foi quando um estudante veio me ver na midiateca para solicitar minha ajuda. Ele estava preparando uma dissertação sobre Léon-Robert de l’Astran e queria informações suplementares e ilustrações”, contou ao Sud-Ouest um historiador de La Rochelle, Jean-Louis Mahé. “Eu não havia nunca ouvido falar desse estranho personagem, mas fui de todo modo verificar. Eu procurei em todos os lugares, nos arquivos municipais, departamentais. Nada. Então eu percebi que isso só poderia ser uma farsa.

LÉON N'EXISTERAIT QUE SUR INTERNET... DEPUIS TROIS ANS

C'est lui qui a ensuite remonté la piste du canular pour arriver jusqu'à un adhérent du Rotary Club de La Rochelle qui aurait introduit le personnage sur Internet dès 2007. Joint par Sud-Ouest, celui-ci assure pourtant que Léon-Robert de l'Astran a réellement existé. "Un vague livre sur 'La Rochelle au XVIIIe', sans qu'il puisse donner ni l'auteur ni l'éditeur, l'aurait mis sur la piste du bonhomme dont il raconte dans le détail la vie et l'œuvre, fournissant même de lui deux portraits peints, l'un enfant, l'autre adulte", peut-on lire sur le site du journal.²⁹

A leitura de documentos midiáticos é, também, uma aprendizagem de educação das sensibilidades. O documento, em nossa imaginação educada por suas imagens veiculadas em exposições de museus e arquivos, e pelo cinema documentário, entre outras formas de narrativa histórica contemporâneas, reveste-se de uma aura de evidência e positividade, que não resiste a uma leitura mais atenta. Sua presença cotidiana nas mídias pode dar a impressão de que sua leitura é imediata e transparente. Descontextualizado, o documento de arquivo retém sua aura, mas é lido, tendencialmente, como uma “tentadora simplificação” (GAY, 1989, p. 33). Como tratar o estranhamento que os documentos de arquivo nos causam, evitando uma leitura banalizante que, ao aproximá-los de nós, empaticamente, transforme-os em presente, em um tempo do “sempre igual”? (BENJAMIN, 2007, p. 515). Huyssen escreve sobre essa presentificação, relacionando-a às tecnologias da informação:

Quanto mais memória armazenamos em bancos de dados, mais o passado é sugado para a órbita do presente, pronto para ser acessado na tela. Um sentido de continuidade histórica, ou, no caso, de descontinuidade, ambos dependentes de um antes e um depois, cede o lugar à simultaneidade de todos os tempos e espaços prontamente acessíveis pelo presente. A percepção da distância espacial e temporal

29 LÉON SÓ EXISTIA NA INTERNET... HÁ TRÊS ANOS

Foi ele que, em seguida, reencontrou a pista do engodo e chegou até um membro do Rotary Clube de La Rochelle que havia introduzido o personagem na Internet em 2007. Questionado pelo Sud-Ouest, ele assegurou, no entanto, que Léon-Robert de l'Astran existiu realmente. “Um livro vago sobre ‘La Rochelle no século XVIII’, do qual ele não pode dar nem o autor nem a editora, havia lhe colocado na pista do homem do qual ele descreve em detalhes a vida e a obra, fornecendo até mesmo dois retratos pintados dele, um de criança e outro adulto,” como podemos ler no site do jornal.

está se apagando. Mas é evidente que essa simultaneidade, essa presentidade sugerida pelo imediatismo das imagens, é em larga medida imaginária, e cria suas próprias fantasias de onipotência: a troca incessante de canais vista como a estratégia contemporânea de desrealização narcísica.

À medida que essa simultaneidade vai abolindo a alteridade entre passado e presente, aqui e ali, ela tende a perder a sua ancoragem na referencialidade, no real, e o presente sucumbe ao seu poder mágico de simulação e projeção de imagens. Não se pode mais perceber a diferença real, a alteridade real no tempo histórico ou na distância geográfica. No caso mais extremo, os limites entre fato e ficção, realidade e percepção se confundem a ponto de nos deixar apenas com a simulação, e o sujeito pós-moderno se dissolve no mundo imaginário da tela. Os perigos resultantes do relativismo e do cinismo tem sido muito debatidos nos últimos anos, mas a fim de ultrapassar tais perigos devemos reconhecer que eles são inerentes aos nossos modos de processar o conhecimento. (HUYSSSEN, 2000, p. 74-75)

Entre as questões a serem enfrentadas na produção de conhecimentos históricos educacionais com pesquisa documental estão a de propor leituras que não se tornem a apologia da positividade do documento de arquivo, mas que, também, não se diluam na subjetividade radical da pós-modernidade, como descrita por Huyssen. Como enfrentar as tensões entre o discurso que sustenta o caráter totalmente objetivo da pesquisa documental e as apologias da subjetividade radical, que se envolvem em experiências solipsistas (GINZBURG, 1989) e negam a materialidade do real (THOMPSON, 1981)?

Se concordarmos que, como escreve Nora (2003), o arquivo expressa hoje as tensões entre preservar e destruir, e se pudermos perceber, também, as publicações de imagens de seus registros na rede mundial como atualizações do passado, que retiram dele seu estranhamento, estaremos defronte aos movimentos sobre os quais Benjamin refletiu, sobretudo quando escreveu sobre a monumentalização do patrimônio e do passado, atualizados em fantasmagorias: “o confronto com a historiografia convencional e com a “celebração” deve ter como base a polêmica contra a empatia” (2007, p. 217).

Podemos, então, nos perguntar em que medida os *sites* dos arquivos, especialmente em suas atividades educativas, são formas esteticamente contemporâneas da atualização do passado, que cria o tempo “do sempre igual” (BENJAMIN, 2007; GALZERANI, 2002). O presente é, nessa construção discursiva, um ponto do qual olhamos para o tempo que escorre, sobre o qual não podemos agir. Ficamos presos em um discurso que usa os registros do passado para justificar a configuração de forças atual e projetá-la no tempo passado e futuro. Nessa aproximação, os registros são lidos como marcas da obsolescência, e apoiam gestos de renúncia à ação crítica na construção de projetos de futuro. Para o filósofo,

A especificidade da experiência dialética consiste em dissipar a aparência do sempre igual – e mesmo da repetição – na história. A experiência política autêntica está absolutamente livre desta aparência. (BENJAMIN, 2007, página 515)

E mais adiante:

O momento destrutivo ou crítico na historiografia materialista se manifesta através do fazer explodir a continuidade histórica: é assim que se constitui o objeto histórico. De fato, dentro do curso contínuo da história não é possível visar um objeto histórico. Tanto assim que a historiografia, desde sempre, simplesmente selecionou um objeto desse curso contínuo. Mas isso ocorria sem um princípio, como expediente; e sua primeira preocupação sempre era a de reinserir o objeto no continuum que ela recriava através da empatia. A historiografia materialista não escolhe aleatoriamente seus objetos. Ela não os toma, e sim os arranca, por uma explosão, do curso da história. Seus procedimentos são mais abrangentes, seus acontecimentos mais essenciais. (p. 217)

A “interpretação dos fatos”, proposta nas práticas educativas produzidas a partir dessas concepções de história e de memória prevalentes nos discursos construídos pelos arquivos na atualidade, é modelada por uma concepção que usa os registros do passado para justificar as configurações de forças atuais e projetá-las no tempo passado, como o faz, também, em relação ao futuro. Tendem a provocar, portanto, leituras de documentos produzidas e produtoras de fantasmagorias.

Fausto Colombo (1991) aponta o pouco uso que fazemos desse turbilhão de registros que nos confortam da perda: não há uma correspondência entre o tempo gasto no registro e arquivamento e o tempo de leitura desses registros. Nora, em um artigo de 2003, na Revista *Comma*, do International Council on Archives (ICA), refletiu sobre esse movimento, descrevendo esse momento atual, em que o arquivo interessa a todos, e a ninguém, “*tout le monde - et personne*”.

C'est ce qui explique peut-être le contraste entre l'image dont l'archive est chargée - figure emblématique du présent, cœur sensible de notre conscience historique - et la relative indifférence publique et sociale dont elle est en fait entourée, en dépit des pieuses protestations dont témoignent les sondages et les molles affirmations des pouvoirs publics.

Comment expliquer ce contraste? Permettez-moi, pour finir, de formuler une hypothèse.

J'aurais tendance à croire que ce contraste tient à une raison historique très profonde: c'est que la notion même d'archive est liée à l'idée de l'inutilité sociale. Il n'y a en effet d'archive qu'à partir du moment où une pièce a perdu sa valeur d'usage pour prendre un autre type de valeur, une valeur symbolique. Quelle que soit l'importance que cette valeur symbolique ait pu revêtir - et fût-elle, comme aujourd'hui, capitale -, l'archive conserve quelque chose de cette marque de naissance: hors d'usage.³⁰

Même si l'archive a cessé d'être un rebut pour devenir un sanctuaire des sociétés contemporaines et l'archiviste un démobilisé de l'histoire pour devenir un acteur social à part entière, et même un acteur essentiel, le monde des archives demeure

30 O que pode talvez explicar o contraste entre a imagem que se sobrepôs ao arquivo - figura emblemática do presente, coração sensível de nossa consciência histórica - e da relativa indiferença pública e social que de fato o envolve, apesar dos piedosos protestos de que são testemunho as pesquisas e as fracas afirmações dos poderes públicos.

Como explicar esse contraste? Permitam-me, para finalizar, formular uma hipótese.

Eu tendo a crer que esse contraste tem uma razão histórica muito profunda: a de que a noção mesma de arquivo está ligada à ideia de inutilidade social. Não há, com efeito, um arquivo, senão a partir do momento em que uma peça tenha perdido seu valor de uso, para receber um outro tipo de valor, um valor simbólico. Seja qual for a importância de que esse valor simbólico possa vir a se revestir - seja ela, como hoje, capital - o arquivo conserva qualquer coisa dessa marca de nascença: fora de uso.

frappé de cette infirmité imaginaire. Bien la comprendre est sans doute le meilleur moyen de la surmonter. ³¹(p. 48-49)

Hors d'usage: fora de uso. O arquivo real não compartilha da leveza e sedução da navegação *online* pelos documentos. Se o documento é retirado de suas relações com os outros documentos que com ele dialogam, e monumentalizado nos *sites*, transforma-se em patrimônio oficial, na relação direta com as práticas socioculturais dominantes (BENJAMIN, 2007; LE GOFF, 1984). A contrapelo dessas tendências hegemônicas, em sua pesquisa histórica, Benjamin vai em busca de objetos excluídos das grandes reflexões, do lixo esquecido (2007, p. 508 et seq.):

À medida em que o valor de uso morre nas coisas, as coisas alienadas são esvaziadas, atraindo para si significados, como cifras. A subjetividade se apossa delas à medida que as investe de intenções de desejo e temor. Pelo fato de as coisas mortas responderem, enquanto imagens, pelas intenções subjetivas, estas se apresentam como imemoriais e eternas. Imagens dialéticas são constelações entre coisas alienadas e o significado incipiente, detendo-se no instante de indiferença entre a morte e o significado. [...] no século XIX, o número de coisas “esvaziadas” aumenta numa medida e num ritmo antes desconhecidos, uma vez que o progresso tecnológico retira continuamente de circulação os novos objetos de uso.

Nesse sentido, ele busca nas ruínas, mais do que nos museus e arquivos, o encontro com o passado. A leitura dos documentos monumentais da nação não diz nada, a não ser se percebidos a contrapelo. Em uma relação entre o sujeito e seu objeto que incorpora ao conhecimento sua dimensão de subjetividade e de sensibilidade, sem deixar de perceber que a subjetividade e a sensibilidade são políticas, em sua dimensão ampla.

A celebração ou apologia está empenhada em encobrir os momentos revolucionários do curso da história. Ela almeja intensamente a produção de uma continuidade, e dá importância apenas àqueles elementos da obra que já fazem parte da influência

31 Mesmo que o arquivo tenha deixado de ser um rebotalho, para vir a ser um santuário das sociedades contemporâneas, e o arquivista, um desmobilizado da história, para vir a tornar-se um ator social pleno, e mesmo um ator essencial, o mundo dos arquivos continua marcado por essa enfermidade imaginária. Compreendê-la bem é, sem dúvida, o melhor meio de superá-la.

que ela exerceu. Escapam a ela os pontos nos quais a tradição se rompe e, com isso, escapam-lhe as asperezas e as saliências que oferecem um apoio para aquele que pretende ir além.

Nos últimos anos, a demanda pela publicação de documentos *online* vem crescendo, e vem imersa nas questões de direito de acesso/reprodução e de privacidade. Existe mesmo a expectativa e o desejo de que toda a documentação do Arquivo seja digitalizada e publicada, fantasia de virtualização que extrapola fronteiras, e que se pudesse ser realizada, possivelmente deixaria seus usuários tão perdidos como se encontrariam nos arquivos reais, em meio ao universo de documentos que formam a base da documentação de pesquisa dos arquivos.

O tempo e os movimentos da pesquisa, seus problemas e rugosidades, não são o tempo dos novos usuários do arquivo real: com sua materialidade, pó, dificuldades de leitura e compreensão dos registros/vestigios do passado, com suas exigências de tempo e formação profissional, o arquivo permanece pouco permeável. A digitalização e publicação *online* de documentos é reivindicada por jornalistas, estudantes, professores, em especial do ensino básico, majoritariamente produtores e consumidores de uma “história” cujo tempo de leitura/reflexão é dominado pela urgência das mídias e da busca de informação rápida e formatada para ser consumida.



Figura 66. Blogue sobre a cidade de Campinas.

Em sua publicação *online* os documentos ganham legendas, limpeza, transcrições, contextualização, como nas exposições monumentais. Assim, as representações históricas criadas nos arquivos, e em outros espaços virtuais de memória, são, eventualmente, incorporadas pelos meios de comunicação e se reinserem no fluxo midiático, ampliando sua abrangência e capacidade de criar imagens sobre o passado.

Esse movimento pode ser percebido já nas representações midiáticas da cidade produzidas pelos almanaques e pela imprensa, já no século dezenove, como vemos nos estudos de Walter Benjamin (1983, p. 57-74), que inspiraram os de Maria Stella Bresciani (1982), Maria Carolina Bovério Galzerani (1998) e Myriam Bahia Lopes (2001), entre outros. Meneses (1999, p. 24-25) descreve como a informação descontextualizada vincula-se à fragmentação do sujeito, situando, como Benjamin, sua constituição à forma que toma a informação jornalística:

O contexto, como insistem Middleton & Edwards (1990, p. 11) não é simples *background*, mas substância da memória coletiva. No entanto, o quadro geral da “crise da memória” é de molde a privilegiar a fragmentação do sujeito e do universo sobre o qual ele opera, agravando aquela autonomia esquizofrênica que Jameson (1992) associa à sociedade pós-moderna.

As consequências diretas desses fenômenos no campo documental são graves. Terdiman infere, com propriedade, a desorganização da consciência, que já começou a ser induzida, por exemplo, pela prática do jornal impresso, “which is a structured experience of confusion that naturalizes new forms of cultural and perceptual content: newspapers trained their readers in the apprehension of detached independent, reified, descontextualized ‘articles’”. Esses elementos discretos, desconectados conceitualmente, mas justapostos pelas exigências do “layout”, criaram uma newspaper culture, que “puts the paradigms of cultural memory in crisis by excluding the context that makes such memory functional for us”. (Terdiman, 1993, p. 37)

Essa mesma descrição pode ser feita dos *sites* dos arquivos nacionais dos EUA e da Inglaterra, e, especialmente, de suas seções educativas. O *layout*, fragmentário, justapõe texto e imagens

visuais, lindas, misteriosas e sedutoras, que nos levam a uma experiência sensível de descoberta e prazer, “saborosas colheradas”, cuja leitura é entretecida pela rede temática que se apoia na periodização e nos discursos históricos consagrados pelos livros didáticos. Experiência estética ligada à contemporaneidade, os *sites* de arquivos atualizam formas de educação das sensibilidades produzidas pelas mídias na alta modernidade.

Dialogando com as reflexões de Galzerani (2005), Salvadori (2000) e Castells (1999), meu olhar é atraído pela coincidência entre o advento do neoliberalismo e a expansão das culturas da memória e dos estudos e práticas políticas enraizadas nos movimentos culturais locais. Na percepção de Castells, nesse mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca pela identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, está se tornando uma fonte básica de significado social. Em suas palavras,

a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras. (CASTELLS, 1999, p.23).

Essas tensões expressam-se nas disputas de memória nas práticas de educação das sensibilidades em relação às histórias locais. A história em sua dimensão mais próxima, no entrecruzamento mesmo da experiência do tempo e do espaço vividos, presente como possibilidade de produção de pesquisas históricas educacionais com documentos _cuja perspectiva libertadora estava no horizonte das propostas de ensino de História nos anos 80_ cedeu lugar, inclusive nos *sites* de arquivo, a propostas de leituras de documentos que se articulam a representações históricas já conhecidas e/ou consagradas nos programas nacionais. Propostas estas que se contrapõem às possibilidades de ampliação de espaços de experiência plurais e polissêmicos, que estimulem emergência dos conflitos, que se articulam à aceitação da alteridade, e dêem visibilidade a outros sujeitos históricos.

Nas disputas políticas sobre a memória em que, também, se veem os arquivos municipais, estão, sobretudo, os que advogam para esses espaços um caráter memorialístico (GONÇALVES, 2006), em que as informações sobre a “memória coletiva”, sobre a “história da comunidade”

seriam acumuladas, voluntariamente, notadamente pelos “homens bons” das pequenas cidades (ZARTH, 2001; GALZERANI, 1998). Em um procedimento que lembra o dos colecionadores de antiguidades dos séculos dezoito e dezenove (CHOAY, 2006). Multiplicam-se as “casas da memória” repletas de relíquias, que agora, também, têm expressão virtual.

As narrativas sobre o passado, nas publicações dos arquivos, são formadas por imagens visuais e palavras selecionadas de seu acervo. Que imagens visuais e palavras são selecionadas nesses projetos? Que representações são construídas? Se os arquivos são lugares da memória, de que memórias(s)?

Ricoeur (1988, p. 304) refletiu sobre as relações entre identidade e narrativa, assinalando que os homens não se conhecem diretamente, mas sim através de signos culturais, articulados a partir de mediações simbólicas, que por sua vez são as matrizes de toda ação. As narrativas são parte dessas mediações, e evidenciam uma característica importante do conhecimento de si, que é de ser uma interpretação de si. Para além da educação que se concentra nas escolas, podemos perceber como somos perpassados por movimentos e concepções que nos educam, de corpo e alma. Esses movimentos podem ser percebidos nos discursos sobre o passado e sobre o presente construídos nos *sites* de arquivos e, ligados a esses discursos, estão propostas de um *devoir*.

Memórias na mídia

Je me demande comment se souviennent les gens qui ne filment pas, qui ne photographient pas, qui ne magnétoscent pas, comment faisait l'humanité pour se souvenir...³²

Chris Marker, 1982.

The screenshot shows the website for The National Archives. At the top left is the logo 'The National Archives'. To the right is a search bar with the text 'Search the archives' and a 'Search' button. Below the search bar are links for 'Cookie policy' and 'MyPage (not signed in)'. A navigation menu includes 'About us', 'Education', 'Records', 'Information management', 'Archives sector', and 'Shop online'. Below this is a secondary menu with 'Topics', 'Lessons', 'Workshops', 'Videoconferences', 'Virtual classroom', 'Podcasts', and 'Professional development'. The main content area is titled 'Archives and social media' and contains a sidebar with links like 'Sessions for schools', 'Archives and the classroom', and 'Archives and social media'. The main text explains the site's commitment to open information and lists projects like 'Africa Through a Lens' (Flickr) and '@ukwarcabinet' (Twitter). A large image of soldiers in uniform with the word 'TOGETHER' is at the bottom right.

Figura 67. Página do site do NA (UK) sobre sua inserção nas redes sociais.

32 Eu me pergunto como se recordam aqueles que não filmam, que não fotografam, que não gravam vídeos, como fazia a humanidade para se lembrar...

Percebemos que as iniciativas de preservação do patrimônio documental têm se multiplicado, em especial desde a década de 1980, muitas vezes ligadas à afirmação de identidades: as tensões entre preservar o que temos e somos e consumir, descartando o velho e os resíduos do novo, entre a crescente expansão urbana e a vontade de conservação, estão presentes nos movimentos daqueles que procuram valorizar as narrativas da memória e da história local hoje. Entre os pesquisadores que refletem sobre o tema estão Pierre Nora e Andreas Huyssen.

Pierre Nora (2003) refletiu sobre as conexões entre o alargamento do campo da memória e os arquivos, descrevendo como os arquivos passaram, nas últimas décadas, de lixo a santuário das sociedades contemporâneas, e se alçaram a atores sociais plenos. Para ele, o arquivo está se colocando no coração da memória contemporânea e representa sua imagem material e visível. E com a memória ele compartilha suas características de tornar-se *imperativo, hipertrófico e passional*.

Imperativo, pois vivemos uma ansiedade da perda, em razão do que tem sido chamado de aceleração da história, da obsolescência cada vez mais rápida de todas as coisas. Nas palavras de Nora,

Aujourd'hui, dans un monde d'évolution de plus en plus rapide, où tout va si vite que chaque phénomène se double d'un caractère historique et déjà obsolète, il est évident que l'impératif de mémoire - loin de ne désigner qu'une dette morale du souvenir - concerne bien plus fondamentalement une anxiété de la perte.³³ (NORA, 2003, p.47)

Nesse mundo em que as perdas não cessam de se alargar, de se aprofundar e de se generalizar, o arquivo muda de estatuto, descentraliza-se e dilata-se para receber “tudo o que pareça merecer ser lembrado”, num movimento de hipertrofia. Multiplicam-se os lugares da memória

33 Atualmente, em um mundo de evolução cada vez mais rápida, onde tudo passa tão depressa que cada acontecimento se reveste de um caráter histórico e já obsoleto, é evidente que o imperativo da memória – longe de designar apenas a dívida moral da lembrança – diz respeito mais fundamentalmente à ansiedade da perda.

e as demandas pela preservação documental (NORA, 2003).

Como descreve Andréas Huyssen (2000) em *Seduzidos pela Memória*, vivemos o paradoxo de tudo destruir, de tornarmos obsoleto o próprio presente, e, face à obsessão pela memória, as mídias da informação que se projetam através da comercialização do passado são grandes consumidores da “novidade” histórica, constantemente em busca da nova imagem, de uma “descoberta” pontual para a comemoração do passado. O conteúdo de suas publicações, muitas vezes, lembra os das antigas revistas dos Institutos Históricos e Geográficos, em versões midiáticas e com sua linguagem atualizada: apologias do “progresso” e da guerra, de suas glórias passadas e presentes, abusando de documentos monumentalizados, com uma aura de novidade e descoberta, atração e intelectualidade.

Bárbara Craig, professora da *Faculty of Information* da Universidade de Toronto, descreveu esse movimento de aproximação entre as mídias e os arquivos em 2002:

The attentive reader and viewer will detect a role for archives in national memorial events, documentary films and books, and, ubiquitously, on the Biography and History television channels. Notes in texts and credits as trailers to films are terse recognition of the profound role of archival materials in history products. As the providers of images, text, language, and voices from the past, archives have a palpable quality of authenticity. This has a powerful influence on popular public memories of events in the recent past and, more generally, on the public's perceptions of history in general. The archives' role in shaping a public's memory can only become stronger.³⁴ (p. 279)

Como assinala Craig, muitos arquivos têm participado, nessa “economia da memória”, como

34 O leitor e espectador atento vai detectar o papel dos arquivos nos eventos memorialísticos nacionais, nos filmes e livros documentários, e, ubiquamente, nos canais de TV de História e Biografia. Notas nos textos e créditos nos filmes são reconhecimentos sucintos do importante papel que têm as peças de arquivo nos produtos históricos. Como fornecedores de imagens, texto, linguagem e vozes do passado, os arquivos têm uma característica tangível de autenticidade. Isso tem uma influência poderosa nas memórias públicas de eventos do passado recente, e, mais amplamente, nas percepções do público relativas à história em geral. O papel dos arquivos na formação de uma memória pública virá a se tornar cada vez mais forte.

coprodutores de imagens do passado, que circulam nas mídias como “memórias” para consumo. As demandas por documentos digitalizados dos arquivos, hoje, vêm em parte dessa circulação midiática de imagens do passado para consumo e fruição. Mas seria esse o lugar



Figura 68. Site do History Channel, que detém o direito ao endereço www.history.com.

social dos arquivos? Craig analisa esse movimento em suas relações com a história pública desenhada pelas mídias em livros, filmes e programas de televisão:

All of these venues sell views of the past: some are offered as history, some as experience, and some as the truth. All of these commercial products will draw, in some way, upon archival materials. No archives will be untouched by the reuse of its materials for public consumption and performances beyond its control.³⁵

35 Todos esses espaços vendem visões sobre o passado: alguns são oferecidos como história, alguns como experiência e alguns como a verdade. Todos esses produtos comerciais são desenhados, de alguma forma, a partir de materiais de arquivo. Nenhum arquivo sairá ileso pelo reuso de seus materiais para consumo público e apresentações que estão além de seu controle.

A observação atenta de Craig alerta-nos sobre uma questão sensível na relação entre arquivos e mídias, ao apontar que os discursos midiáticos sobre o passado apoiam-se, sempre, em alguma medida, em leituras de documentos de arquivo. E ao pontuar que nenhum arquivo deixará de ser envolvido pelo reuso de imagens de seus registros para consumo público, e em performances que estão além de seu controle. Num verdadeiro pesadelo para estas instituições, que se prezam por poder garantir a autenticidade de seus registros.

Poucos arquivos têm relações tão estreitas com a mídia como o NARA, que dialoga constantemente com os discursos dos meios de comunicação, comentando “atualidades” midiáticas no Facebook, participando de *quizz shows*, e até mesmo publicando em seu *site* notas sobre criações da mídia que envolvem a instituição e documentos do seu acervo, como no caso do filme *National Treasure*, em que a Declaração da Independência aparece, imaginariamente, com um mapa de tesouro escrito secretamente em seu verso (<http://www.archives.gov/exhibits/charters/treasure/index.html>.)



Figura 69. Página do NARA sobre o filme *National Treasure* (2004) e suas relações com a Declaração da Independência americana.

Pierre Nora (2003), descreveu essa febre arquivística e sua visibilidade na mídia, ao mesmo tempo em que apontou, também, para o aparente paradoxo de que a pesquisa documental nos arquivos continua escassa, o que é bastante compreensível. O tempo do arquivo e da pesquisa documental não é o mesmo tempo da “economia da memória” midiaticizada. Talvez como parte do efeito das leituras rápidas de documentos feitas na educação e nas mídias. No entanto, os arquivos recebem, cotidianamente, consulentes apressados em busca de resultados rápidos, de pesquisas curtas, e claro, superficiais. Mas recebem, também, muitas pesquisas de gente em busca de seus antepassados, e mesmo de episódios sua história pessoal, na construção de memórias singulares. Podemos refletir, com Huyssen, sobre as razões da expansão dessas culturas da memória. Segundo ele (2000, p.34-35),

No cenário mais favorável, as culturas de memória estão intimamente ligadas, em muitas partes do mundo, a processos de democratização e lutas por direitos humanos e à expansão e fortalecimento das esferas públicas da sociedade civil. Desacelerar em vez de acelerar, expandir a natureza do debate público, tentando curar as feridas provocadas pelo passado, alimentar e expandir o espaço habitável em vez de destruí-lo em função de alguma promessa futura, garantindo o “tempo de qualidade” _ estas parecem ser necessidades culturais ainda não alcançadas num mundo globalizado, e as memórias locais estão intimamente ligadas às suas articulações.



Figura 70. Mídia sobre Campinas criada por estudantes e publicada no You Tube.

Ainda segundo Huyssen,

mesmo onde as práticas de memória cultural não têm um foco explicitamente político, elas expressam o fato de que a sociedade precisa de ancoragem temporal, numa época em que, no despertar da revolução da informação e numa sempre crescente compressão do espaço-tempo, a relação entre passado presente e futuro está sendo transformada para além do reconhecimento. Neste sentido, práticas de memória nacionais e locais contestam os mitos do capitalismo e da globalização com sua negação de tempo, espaço e lugar.

As tensões entre preservar o que temos e somos e consumir, descartando o velho e os resíduos do novo, entre a crescente expansão urbana e a vontade de conservação, estão presentes nos movimentos daqueles que procuram o arquivo hoje, como, também, está a busca de suportes documentais para a elaboração de narrativas da memória e representações sobre história local. Que se multiplicam, talvez na busca de sentimento de pertencimento, mas que têm também apelo como mercadoria singular e local.

A historiadora Marly Rodrigues (2000, p. 128) analisando as ações do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT) do Estado de São Paulo, na década de 1980, descreve esse processo de valorização da memória:

Tomando contato com o pensamento de Walter Benjamin e participando de diversas discussões [...] os técnicos [do CONDEPHAAT] passaram a perceber mais claramente as relações entre preservação e memória. [...] O clima de reflexão entre os técnicos coincidiu com a crescente valorização da memória e da preservação pela sociedade, movimento este expresso, entre outras formas, pela busca das raízes culturais de grupos étnicos que, reivindicando o direito ao passado, procuravam firmar sua cidadania; pela expansão de grupos voltados à preservação do meio ambiente; pelo interesse de empresas privadas em divulgar sua história e pela organização de arquivos históricos particulares.

Espaço de embates simbólicos importantes, o patrimônio tem sido palco de acirradas disputas políticas locais nas últimas décadas. Feldman-Bianco (1984, p. 146), ao estudar uma pequena

cidade próxima a São Paulo, em rápido crescimento nos anos setenta e oitenta, aponta relações entre a especulação imobiliária, que transforma rapidamente a paisagem urbana de muitas pequenas cidades paulistas, e a emergência de um anseio pela preservação de uma dada memória pelas elites locais:

Ao mesmo tempo em que esses líderes [políticos locais] começaram a enriquecer com o *boom* [imobiliário], começaram a perder também cada vez mais o seu poder de decisões e o seu controle sobre o município. Foi nesse período, também, que passaram a resgatar mais acentuadamente a história local para se legitimarem no poder.

A progressiva abertura dos arquivos para as atividades de difusão cultural e educativa guarda relações com esses anseios e disputas, que fazem parte de sua crescente visibilidade. Na Itália, segundo Romanelli, a partir do final dos anos setenta há uma crescente pressão social para que os arquivos se abram à população. Em um seminário de 2002, ela nos leva ao clima do debate na época, através de um de seus protagonistas: “*Si sono aperte le porte di un tempio sacro finora riservato ad eletti. Non sarà facile richiuderle*” (Zanni Rosiello, 1981, 57-73). A partir de então, conta Romanelli, os arquivos passaram a atuar para corresponder às expectativas do público não especialista propondo, com uma intensidade sem precedentes, atividades educativas, exposições, visitas guiadas.

Fausto Colombo pesquisou as técnicas de registro de memória em seu livro *Os Arquivos Imperfeitos*, publicado em 1986. Nele aponta nossa obsessão pela memória, “espécie de mania arquivística que permeia conjuntamente a cultura e a evolução tecnológica”. Entre as formas dessa obsessão ele destaca: a gravação, definida pelo pesquisador como a memorização de um fato em um suporte por meio de uma imagem (visual, acústica, acústico-visual); o arquivamento, i.e., a tradução do evento em informação cifrada e localizável dentro de um sistema; o arquivamento da gravação, tradução de uma imagem-recordação, de um ícone mnemônico em um signo arquivístico e localizável no sistema; a gravação do arquivamento, i.e., a produção de cópias dos signos já arquivados a fim de evitar-se um possível esquecimento.

Em suas palavras, essas categorias, provisórias, parecem descrever um universo de catalogação

e armazenamento do presente que tem por efeito a paradoxal transformação de objetos do hoje em ontem e do ontem em hoje. Atualização do passado, como a define Benjamin? Tentativa de lidar com a ansiedade da perda, como aponta Nora (2003)? Com o fim da história linear, do tempo do progresso que projeta seu futuro? Vale a pena retomar o historiador francês, Nora, no texto original (p. 48 et seq.):

il est évident aujourd'hui que l'obscurcissement et l'incertitude qui pèsent sur l'avenir nous rendent très dubitatifs sur ce qu'il faut conserver pour le préparer. De ce fait, par une sorte d'impératif intériorisé très puissant, nous sommes comme frappés d'un scrupule à détruire, d'un doute sur ce qui dira de nous à nos descendants ce que nous sommes ou aurons été. C'est là, je crois, la source de cette hypertrophie que nous vivons de la mémoire, dans la fin d'une histoire finie. Elle porte en elle l'hypertrophie de toutes les institutions de mémoire: musées, bibliothèques, dépôts, centres de documentation, banques de données. Là est la source de la révolution quantitative et de l'augmentation exponentielle de l'archive. Là est la révolution du métier d'archiviste, dont l'essentiel est moins de conserver que de savoir quoi détruire. Là est la raison du changement même du statut de l'archive dans l'imaginaire des sociétés contemporaines.³⁶

Pour la première fois, nous vivons à la fois l'idéologie du tout mémoire avec les moyens de la conservation intégrale. D'où cet entassement quasi religieux de toutes ces traces, ce culte du vestige, cette vénération du témoignage, cette accumulation légèrement maniaque d'un stock dont on ne sait pas très bien à quoi et à qui il servira, ni même s'il sera jamais consulté ou consultable, mais qui se trouve aujourd'hui investi par nous d'une charge presque magique, parce qu'il est censé détenir quelque chose comme le secret de notre identité.

36 atualmente é evidente que a obscuridade e a incerteza que pesam sobre o futuro nos trazem muitas dúvidas sobre o que é preciso conservar para prepará-lo. De fato, por uma espécie de imperativo interiorizado muito poderoso, somos como que tocados por um escrúpulo de destruir, de uma dúvida sobre o que dirá de nós aos nossos descendentes sobre aquilo que nós somos ou houvemos sido. É essa, me parece, a fonte dessa hipertrofia da memória que nós vivemos, no fim de uma história finita [ou o fim do “fim da história”]. Ela traz consigo a hipertrofia de todas as instituições da memória: museus, bibliotecas, depósitos de arquivo, centros de documentação, bancos de dados. Essa é a fonte da revolução quantitativa e do aumento exponencial dos arquivos. Lá está a revolução da profissão do arquivista, na qual o essencial é menos conservar do que saber o que destruir. Lá está a razão da mudança do próprio estatuto do arquivo no imaginário das sociedades contemporâneas.

Le grand mot est lâché. Nous avons fait de l'archive le dépositaire de notre identité. D'où sa charge affective et émotionnelle qui n'a sans doute jamais été aussi forte.³⁷

Na aguda observação de Nora, "nós fizemos do arquivo o depositário de nossa identidade. Daí sua carga afetiva e emocional, que nunca foi tão forte". O arquivo tornou-se um lugar apaixonante, socialmente, e foco de disputas apaixonadas. Mas não o arquivo real, talvez, que continua com seus poucos consulentes. Andréas Huyssen, em seu ensaio "Passados Presentes: Mídia, Política, Amnésia" (2000), levanta questões muito pertinentes para pensarmos as relações entre as mídias e os "lugares da memória", entre eles os arquivos. Em sua leitura (p. 28 et seq.),

A pesquisa sobre memória histórica alcançou escopo internacional. A minha hipótese é que, também nesta proeminência da mnemo-história, precisa-se da memória e da musealização, juntas, para construir uma proteção contra a obsolescência e o desaparecimento, para combater a nossa profunda ansiedade com a velocidade de mudança e o contínuo encolhimento dos horizontes de tempo e de espaço.

O argumento de Lübbe sobre a contração da extensão do presente aponta para um grande paradoxo: quanto mais o capitalismo de consumo avançado prevalece sobre o passado e o futuro, sugando-os num espaço sincrônico em expansão, mais fraca a sua autocoesão, menor a estabilidade ou a identidade que proporciona aos assuntos contemporâneos. O cineasta e escritor Alexander Kluge já comentou o ataque do presente sobre o resto do tempo. Há, simultaneamente, tanto excesso quanto escassez de presença, uma situação historicamente nova que cria tensões insuportáveis na nossa "estrutura de sentimento", como a chamaria Raymond

37 Pela primeira vez, nós vivemos simultaneamente a ideologia da memória total com os meios de sua conservação integral. Daí essa acumulação quase religiosa de todos os traços, esse culto do vestígio, essa veneração do testemunho, essa acumulação ligeiramente maníaca de um estoque que não sabemos muito bem a quem e a que servirá, nem mesmo se será consultado ou consultável, mas que se encontra hoje investido por nós de uma carga quase mágica, porque supõe-se que detém qualquer coisa como o segredo de nossa identidade.

A grande palavra foi lançada. Nós fizemos do arquivo o depositário de nossa identidade. Daí vem sua carga afetiva e emocional, que nunca foi, sem dúvida, tão forte.

Williams. Na teoria de Lübbe, o museu compensa esta perda de estabilidade. Ele oferece formas tradicionais de identidade cultural a um sujeito moderno desestabilizado, mas a teoria não consegue reconhecer que estas tradições culturais têm sido, elas mesmas, afetadas pela modernização, através da reciclagem digital mercadorizada.

De acordo com essa perspectiva, somos levados a consumir imagens de um passado que é sugado para o presente, imagens que são fantasmagorias da memória reciclada digitalmente e transformada em mercadoria. Mas Huyssen tem uma outra leitura desse movimento:

Este argumento conservador sobre deslocamentos em sensibilidades temporais precisa ser retirado de seu marco de referência binário (lugar *versus* meio em Nora e entropia do passado *versus* musealização compensatória em Liibbe) e empurrado para uma outra direção, que não esteja ligada a um discurso de perda e que aceite o deslocamento fundamental nas estruturas do sentimento, experiência e percepção, na medida em que elas caracterizam o nosso presente que se expande e contrai simultaneamente.

Para Huyssen, essa relação midiaticizada com o passado, cujo centro gira em torno da indústria cultural e da mídia, é, também, uma educação das sensibilidades, que transforma nossos sentimentos, experiência e percepção, na ampliação do tempo presente “em um mundo de fluxo crescente em redes cada vez mais densas de espaço e tempos comprimidos”. Nesse sentido, os lugares da memória não nos podem trazer conforto:

A crença conservadora de que a musealização cultural pode proporcionar uma compensação pelas destruições da modernização no mundo social é demasiadamente simples e ideológica. Ela não consegue reconhecer que qualquer senso seguro do próprio passado está sendo desestabilizado pela nossa indústria cultural musealizante e pela mídia, as quais funcionam como atores centrais no drama moral da memória. A própria musealização é sugada neste cada vez mais veloz redemoinho de imagens, espetáculos e eventos e, portanto, está sempre em perigo de perder a sua capacidade de garantir a estabilidade cultural ao longo do

tempo.

Mais adiante, ele descreve como as transformações atuais do imaginário temporal, trazidas pelo espaço e pelo tempo virtuais, podem servir para destacar as possibilidades contraditórias das culturas da memória, e reafirma a mudança irreversível em nossa percepção temporal:

Quaisquer que sejam as suas causas específicas, motivos ou contextos, as intensas práticas de memória que vemos em tantas e distintas partes do mundo de hoje articulam uma crise fundamental de uma estrutura de temporalidade anterior, que marcou a época da alta modernidade, com sua fé no progresso e no desenvolvimento, celebrando o novo e o utópico, como o radical e irredutivelmente outro, e uma fé inabalável em algum telos da história.

Huyssen percebe o caráter político das lutas sociais que afirmam as memórias, que ele chama de culturas críticas de memória:

Politicamente, muitas práticas atuais de memória atuam contra o triunfalismo da teoria da modernização, nesta sua última versão chamada "globalização". [...] as atuais culturas críticas de memória, com sua ênfase nos direitos humanos, em questões de minorias e gêneros e na reavaliação dos vários passados nacionais e internacionais, percorrem um longo caminho para proporcionar um impulso favorável que ajude a escrever a história de um modo novo e, portanto, para garantir um futuro de memória.

Na percepção de Huyssen, algumas práticas de memória nacionais e locais contestam os mitos do cibercapitalismo e da globalização com sua negação de tempo, espaço e lugar. E mais, a ideia de que nossa memória será preservada no universo virtual globalizado é falaciosa:

o ciberespaço sozinho não é o modelo apropriado para imaginar o futuro global - esta noção de memória é sem sentido, uma falsa promessa. A memória vivida é ativa, viva, incorporada no social - isto é, em indivíduos, famílias, grupos, nações e regiões. Estas são as memórias necessárias para construir futuros locais

diferenciados num mundo global. Não há nenhuma dúvida de que a longo prazo todas estas memórias serão modeladas em grande medida pelas tecnologias digitais e pelos seus efeitos, mas elas não serão redutíveis a eles.

[...] A memória é sempre transitória, notoriamente não confiável e passível de esquecimento; em suma, ela é humana e social. Dado que a memória pública está sujeita a mudanças - políticas, geracionais e individuais -, ela não pode ser armazenada para sempre, nem protegida em monumentos; tampouco, neste particular, podemos nos fiar em sistemas de rastreamento digital para garantir coerência e continuidade.

Essa reflexão de Huyssen lembra-nos que a memória é uma relação do passado com o presente, que aponta para um devir desejado, para uma memória do futuro, como nos ensina Bakhtin. E nos exorta a agirmos nesse sentido, em direção a um devir, que dialoga com nossas memórias, inclusive as midiáticas:

Precisamos de discriminação e rememoração produtiva e, ademais, a cultura de massa e a mídia virtual não são necessariamente incompatíveis com este objetivo. Mesmo que a amnésia seja um subproduto do ciberespaço, precisamos não permitir que o medo e o esquecimento nos dominem. Aí então, talvez, seja hora de lembrar o futuro, em vez de apenas nos preocuparmos com o futuro da memória. (2000, p. 34-37)

Há algumas lembranças às quais temos acesso imediato. Nosso cotidiano é guiado por informações memorizadas: onde deixamos a chave de casa, qual o número do nosso telefone, a tabuada. Segundo Paul Ricoeur (2007, p. 73 et seq.), a memorização consiste em maneiras de aprender que encerram saberes, habilidades, poder-fazer, de tal modo que estes sejam fixados. Seu modelo clássico é a recitação da lição decorada. É do campo da nossa memória voluntária. É também esse o campo dos documentos de arquivos públicos. Vimos como, criados no exercício das atividades governamentais, os documentos de arquivo são registros de ações, feitos para que estas sejam gravadas e não se percam: para que não sejam esquecidas.

Esses registros têm valor jurídico, e sua produção cerca-se de rituais que possam garantir sua autenticidade. Por essa razão foram eleitos, pelos historiadores do século dezanove, como fontes privilegiadas nas pesquisas sobre o passado. No entanto, a partir da constituição da nova historiografia francesa, a noção de documento se ampliou, abarcando agora todos os vestígios do passado, pensados não como prova, mas como indícios. Nesse contexto os documentos de arquivo tornam-se um pequeno conjunto, recortado no interior de um universo de possibilidades de pesquisa histórica.

Ricoeur aponta a importância de distinguir memorização e rememoração:

Com a rememoração enfatiza-se o retorno à consciência despertada de um acontecimento reconhecido como tendo ocorrido antes do momento em que esta declara tê-lo sentido, percebido, sabido. [...] A memorização, em contrapartida, consiste em maneiras de aprender que encerram saberes, habilidades, poder-fazer, de tal modo que estes sejam fixados, que permaneçam disponíveis [...].

Temos recordações que só nos são acessíveis através do contato com algo que nos faz reviver uma experiência, que é, então, *rememorada*. No aflorar da memória involuntária, algo no presente desperta em nós correspondências com experiências passadas, e que estão ligadas à questões sensíveis do nosso presente. Como escreve Pollak (1989, p.9), nas lembranças emocionalmente mais próximas, aquelas de que guardamos recordações pessoais, os pontos de referência, geralmente, são de ordem sensorial: o barulho, os cheiros, as cores. Na experiência da recordação aparecem não só elementos racionais, mas todos os nossos sentidos, trazendo imagens do passado plenas de afetos, emoções, sentimentos, que se reavivam e se ressignificam nesse relembrar: as memórias não pertencem ao passado, não resgatam o passado, mas partem de inquietações do presente em relação ao vivido, ao próprio presente e à criação e construção do futuro.

Nossas recordações emergem como memórias individuais, no contato, no tempo presente, com experiências vividas. Mas a significação, e ressignificação, ao longo da vida, das experiências vividas, dá-se na relação com os grupos com os quais dialogamos e no contato com os espaços

vividos. Como afirma Huysen, a memória vivida é ativa, viva, incorporada no social. E estas são as memórias necessárias para construir futuros locais diferenciados num mundo global.

Ginzburg (1989) traz, inclusive, para o centro da produção do conhecimento histórico, a experiência que recorre à sensibilidade educada, afirmando que, na pesquisa histórica, mobilizamos nossa experiência e sentidos. Nas palavras de Ricoeur (2007, p.137), o método indiciário, de Ginzburg, “é guiado pela imaginação afetiva – pela *Einfühlung*, que nos transporta para perto da experiência viva de outrem, no modo que Husserl denomina ‘apresentação’ (*Appräsentation*) (“e que não pode ser igualado a um ‘re-viver’ efetivo””, como o que nos acontece na experiência da recordação)". Essa concepção dialoga com as imagens de memória da obra de Walter Benjamin:

A língua indicou, inequivocamente, que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o seu meio. A memória é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. (1987, p. 239).

As memórias, também, são espaços de reafirmação no presente de relações políticas e sociais, e como tais devem ser percebidas. As memórias são políticas. É preciso cuidado ao tratar as marcas do passado comum, para não torná-las celebrações. A fixação de registros do passado e a criação, a partir desses registros, de narrativas de fundação, de glória e de humilhação, no dizer de Ricoeur (2007, p. 98), alimentam o discurso da lisonja e do medo, nos usos abusivos da memória:

a memória imposta está armada por uma história ela mesma ‘autorizada’, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. De fato, uma memória exercida é, no plano institucional, uma memória ensinada; a memorização forçada encontra-se assim arrolada em benefício da rememoração das peripécias da história comum, tidas como os acontecimentos fundadores da identidade comum. O fechamento da narrativa é assim posto a serviço do fechamento identitário da comunidade. História ensinada, história aprendida, mas

também história celebrada. À memorização forçada somam-se as comemorações convencionadas. Um pacto temível se estabelece entre rememoração, memorização e comemoração.

Bárbara Craig (2002) imagina que os arquivos possam ser lugares que, simultaneamente, guardem registros e possibilitem experiências, o que poderia provocar uma mudança profunda na forma como são concebidos os serviços para os usuários:

The idea that archives are a physical space for memory and a site in which it is recalled, or “made” in the social-construction sense, has the potential to profoundly affect our services to users. While it is a commonplace truth that “you can’t turn back the clock,” an archives brings together a physical space with documents that, in a mimetic way, gives us the potential to do just that—to turn back the clock.³⁸

Time, space, and process are focused in archives and achieve there a form of relativity that users can experience. From their point of view, the activity of meditation upon a subject or idea, like religious or spiritual exercises, may be entirely consonant with visiting the archives as a place and using it as a surround for active reflection and thought. Recollection has many manifestations and these affect us in different ways. Perhaps most commonly, in relation to ourselves, memory creeps upon us as a nostalgia. But it also may be structured as reminiscence, when time and change has created a sufficient difference for there to be a contrast upon which to reflect. Memory also may be used dispassionately to search for the knowledge it contains and the truths it may hold. Archives unite the contrasting parts of memory that, at one and the same time, can appear as both thought and

38 A ideia de que os arquivos possam ser um espaço físico para a memória e um lugar no qual ela é recordada, ou “criada”, em seu sentido de construção social, tem o potencial de afetar profundamente os nossos serviços para os usuários. Se é um lugar comum que “não podemos fazer andar para atrás o relógio”, um arquivo coloca juntos um espaço físico e documentos que, de forma mimética, nos dá o potencial para fazermos exatamente isso - fazer o relógio andar para trás.

feeling.³⁹ (p. 287)

Na leitura de Walter Benjamin feita por Galzerani, percebemos que a retomada da categoria de memória como meio, “como palco da produção de saberes históricos”, implica a negação explícita da matriz da racionalidade técnica, instrumental e a aproximação com a uma racionalidade estética. Segundo a pesquisadora,

Não se trata, nas práticas educativas, de assumir a lógica do manejar os saberes (inclusive, as memórias) numa relação de exterioridade e de plena posse e domínio, com o objetivo, muitas vezes não explícito, de manter a posse e o domínio em relação ao aluno, o outro... Não se trata de hierarquizar os saberes, historiográficos, científicos, ou experienciais, relativos às memórias, inclusive, intitulado estes últimos como “senso comum”. Não se trata de separar dicotomicamente – como se fossem blocos monolíticos - os mesmos saberes. Não se trata, portanto, de separar o sujeito do objeto, os sujeitos dos sujeitos e nem, muito menos, apartar os sujeitos produtores de saberes das experiências vividas.

Trata-se, sim, de reconhecer que, nas práticas de educação histórica, professores e alunos produzem saberes no palco das memórias, concebido sempre em movimento. Memórias-meio com a potencialidade de ressignificarmos os conceitos de História e de Educação – atuando como brechas, alternativas, no interior das “ruas de mão única”, que, muitas vezes dominam, os cenários da cultura escolar contemporânea. (GALZERANI, 2008a)

39 Tempo, espaço e processos entram em foco nos arquivos, e alcançam neles uma dimensão de relatividade que os usuários podem vivenciar. Do ponto de vista dos usuários, a atividade de meditação sobre um tema ou ideia, como exercício religioso ou espiritual, pode estar em inteira consonância com a visita ao arquivo, como espaço físico, e de sua utilização como ambiente para o pensamento e a reflexão. A recordação tem muitas manifestações, e elas nos afetam de diferentes maneiras. Talvez de maneira mais comum, a memória se insinue em nós como nostalgia. Mas ela também pode estruturar-se como reminiscência, quando o tempo e as mudanças tiverem criado diferenças suficientes para que haja um contraste sobre o qual refletir. A memória pode também ser utilizada desapaixonadamente, na busca do conhecimento que ela encerra e das verdades que ela pode conter. Arquivos reúnem faces contrastantes da memória que podem, simultaneamente, aparecer tanto como pensamento quanto como sentimento.

A partir dessas reflexões, na continuidade dessa pesquisa, podemos nos interrogar, com Galzerani, sobre as possibilidades de produção de saberes históricos educacionais que se proponham como um exercício dialogal, "aberto à interação com o outro, imbricado nas experiências vividas, que não se posiciona como verdade absoluta, mas, pelo contrário, que renuncia a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se" (2008a).

ARQUIVOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Leitura de documentos no ensino de História

No limite, esta ordem seria o equivalente daquilo que as regras de metro e rima eram antigamente para os poetas: um conjunto de imposições estimuladoras da invenção, uma regulamentação para facilitar as improvisações.

Michel de Certeau (1994).

The screenshot displays the NARA Docs Teach website interface. At the top, there is a navigation bar with the NARA logo, 'DOCS TEACH', and links for 'Register' and 'Log In'. Below this is a search bar with 'Browse' and 'Search' options. The main content area is divided into sections: 'Historical Era' with links for various periods like 'Revolution and the New Nation (1754-1820s)', 'Expansion and Reform (1801-1861)', 'Civil War and Reconstruction (1850-1877)', 'The Development of the Industrial U.S. (1870-1900)', 'The Emergence of Modern America (1890-1930)', 'The Great Depression and World War II (1929-1945)', 'Postwar United States (1945 to early 1970s)', and 'Contemporary United States (1968 to the present)'. There is also a 'Type' section with options like 'Audio/Video', 'Charts/Graphs/Data', 'Image', 'Map', 'Written Document', and 'Show All'. A 'Recommended' section lists 'Featured Documents'. Below the navigation is a search results section showing 'Results 1-24 of 123' and a 'Sort Results by' dropdown menu with options for 'Archival Number', 'Title', and 'Era'. The results are displayed in a grid of 12 items, each with a thumbnail image, a date, a title, and a 'view detail' link. The items include: 'MacArthur Returns to the ...' (1944), 'Anwar Sadat, Jimmy Carter and ...' (9/17/1978), 'Photograph of President George ...' (11/22/1990), 'Herbert Hoover analyzes 5 ...' (2/21/1933), 'Lyndon Baines Johnson takes ...' (11/22/1963), 'WPA; "LSU Stadium Dedication; ...' (11/28/1936), 'Civilian Conservation Corps in ...' (ca. 1933), 'CCC boys surveying thinning ...' (ca. 1933), 'WPA: Indianapolis, Indiana' (ca. 1935 - 1939), 'WPA: FAP: kids involved in metal' (ca. 1937), 'WPA: Federal Theater ...' (4/9/1936), and 'Remarks at Brandenburg Gate. ...' (6/12/1987).

Figura 71. Página da seção educativa do site do NARA (USA)

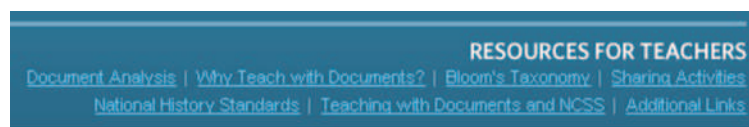


Figura 72. Recursos para professores, detalhe da área *Docs Teach*, do NARA (USA)

Ao entrarmos na seção *Docs Teach*, do NARA (USA), podemos criar atividades de ensino com seus documentos, e publicá-las *online*, para serem vistas e, eventualmente, utilizadas por outros leitores-navegadores. Essa área do NARA é muito interessante, tanto como experiência, quanto como expressão das potencialidades e constrangimentos que suas atividades educativas carregam. A partir dela temos acesso ao seguinte link:

Why teach with documents?


When we ask students to work with and learn from primary sources, we transform them into historians. Rather than passively receiving information from a teacher or textbook, students engage in the activities of historians — making sense of the stories, events and ideas of the past through document analysis.¹ (<http://docsteach.org/resources#whyteach>)

Estimular os estudantes a criarem suas próprias pesquisas, a partir de leituras de documentos, para ir além dos exercícios e leituras dos livros didáticos, e suas informações preestabelecidas, tem sido foco de lutas dos professores pesquisadores de ensino de História há muitas décadas.

O ensino de História com documentos, no Brasil, tem um marco nos anos 80, que se expressa na Proposta de Ensino de História da CENP (SEE-SP), de 1986, como também no formato da prova de história do vestibular da UNICAMP, em 1987, e na publicação de diversas coletâneas de documentos para fins didáticos. Essa proposta surge como parte de uma busca de renovação no ensino de História, na ruptura com a ditadura, e propõe, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de E. P. Thompson e de Paulo Freire, uma visão do aluno

¹ Por que ensinar com documentos?

Quando nós solicitamos aos estudantes que trabalhem com fontes primárias e aprendam com elas, nós os transformamos em historiadores. Ao invés de receber passivamente informação de um professor ou de um livro didático, os estudantes se engajam em atividade de historiadores - dando sentido às histórias, eventos e ideias do passado através da análise de documentos.



HISTÓRIA

1. "De qualquer maneira, o rei só é verdadeiramente rei após a realização da cerimônia de coroação. Esta realiza-se em Mênfis e comporta uma série de ritos simbólicos destinados, ao mesmo tempo, a unir os dois reinos na pessoa do rei e a introduzir o novo soberano na categoria dos deuses, em pé de igualdade. Nessa ocasião, recebe as insígnias carregadas de força divina, ou seja, o cetro e o látigo. Ele 'levanta-se' com a coroa branca do sul sobre a cabeça, em seguida, a coroa vermelha do Norte e, por fim, o 'pschent' que é a combinação das duas. Toma assento no trono em cima do papiro e do lótus. Dá a volta ao 'muro branco', símbolo da tomada de posse e da defesa do Egito, assim como o sol dá a volta à Terra".

O texto acima, dos historiadores André Aymard e Jeannine Auboyer, descreve a cerimônia de coroação de um faraó egípcio e a carga simbólica que ela contém. A partir dos elementos que ele fornece e de seus próprios conhecimentos sobre o assunto, descreva brevemente qual o significado do faraó para a civilização egípcia, identificando as funções que a ele cabia desempenhar.

2. Leia com atenção o seguinte texto do historiador Marc Bloch e, depois, responda às questões:

"Eis dois homens frente a frente: um, que quer servir; o outro que aceita, ou deseja ser chefe. O primeiro une as mãos e, assim juntas, coloca-as nas mãos do segundo: claro símbolo de submissão, cujo sentido, por vezes, era ainda acentuado pela genuflexão. Ao mesmo tempo, a personagem que oferece as mãos pronuncia algumas palavras, muito breves, pelas quais se reconhece 'o homem' de quem está na sua frente. Depois, chefe e subordinado beijam-se na boca: símbolo de acordo e de amizade. Eram estes (...) os gestos que serviam para estabelecer um dos vínculos mais fortes que a época feudal conheceu". (in A Sociedade Feudal)

1) Identifique a cerimônia descrita no texto e explique a finalidade da mesma.
 2) Explique em que consistia esse "um dos vínculos mais fortes que a época feudal conheceu" a que se refere o texto.

Figura 73. Questões de História do vestibular da Unicamp de 1987.

capaz de produzir conhecimento histórico, em uma grande inversão das práticas enraizadas na cultura escolar. Na leitura da bibliografia desse trabalho, percebemos que as experiências de renovação do ensino de História e de leitura de documentos estavam presentes, também, internacionalmente, entre educadores latinos e norte-americanos, canadenses, ingleses, italianos e espanhóis.

Como aponta Galzerani, nas propostas para o ensino de História da década de 1980, e entre elas, em especial a proposta curricular da CENP-SP, de 1986, as contribuições vindas da tradição do marxismo cultural inglês, em especial as de E.P.Thompson, como também as da História Nova, ampliam a noção de documento, de verdade, e trazem a oportunidade de estender as possibilidades de produção de conhecimento pelo aluno, em uma relação que propõe uma

aproximação dialógica de sujeito e objeto, no ato de produção de conhecimento.

Quando essas experiências de ensino fazem-se presentes no texto dos PCN, em 1997, outras expectativas já estão se configurando em relação ao ensino. Os PCN surgem em um momento de radicalização da economia de mercado, o que está expresso em sua proposta de maneira contraditória, com avanços e recuos, tentativas de resistência e com marcas neoliberais, com uma visão hierarquizadora do conhecimento, mas também com uma visão do aluno como produtor de conhecimento, embora bastante limitada (GALZERANI, 2005). No momento de sua escrita, os novos currículos deram voz às experiências das décadas anteriores e às expectativas dos professores e pesquisadores de ensino de História, mas, simultaneamente, inseriram essas experiências no interior de uma reorganização do ensino criada pelos governos neoliberais da década de 1990. Podemos ler, com Galzerani (2005, p. 157 et seq.), os PCNs como documentos/monumentos,

instituídos (por) e instituindo relações sociais contraditórias, cuja tessitura linguística, discursiva, é plena de significados, ou de “positividades” (Michel Foucault, 1984). Documentos que atuam não apenas como máscaras, que escamoteiam, mas como capazes de revelá-los. Ou ainda, documentos que trazem à tona a pluralidade das vozes (vozes contraditórias) ali inseridas, acopladas em torno de eixos argumentativos triunfantes (BAKHTIN, 1990).

Em outros termos, para compreendê-los, precisamos

territorializar, enraizar estes documentos oficiais no contexto político-cultural contemporâneo (tanto mais amplo, como mais específico), compreendendo tais produções no interior das relações de força, das guerras de símbolos, que correspondem ao avanço da modernidade em nosso país.

Cerri (2004) também aponta, em sua leitura dos PCN, as forças políticas que se fortalecem através de sua concretização, confrontando “os elementos que no discurso oficial são postos como autonomia, flexibilidade e crítica” e

o contexto impositivo no qual eles se apresentam ao professor, entre suas falas sobre cidadania e a concepção de cidadania que as embasa, bem como embasa as atitudes do poder que esses documentos significaram para o professor e para a escola. (p. 215)

Cerri destaca o caráter internacional das reformas educacionais brasileiras dos anos 90, e a forte expressão que as recomendações do FMI, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento têm nas reformas curriculares, em especial “o economismo, o determinismo tecnológico, a racionalidade técnica e o condicionamento da cidadania a ser formada”.

Dialogando com Maria Sylvia Bueno, Cerri percebe a guerra simbólica presente nos documentos curriculares e em sua divulgação, na arena de luta que se coloca em torno de seus significados, que chama de ideias-força:

ideias-força presentes na legislação federal desde o início do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo menos, são “a suprema responsabilidade pelas transformações sociais delegada à educação”, “o conhecimento humano rebaixado a recurso estratégico do desenvolvimento, confundido com informação”, “a visão messiânica da tecnologia”, “o raciocínio economicista/ empresarial subjacente aos modelos educativos” e “um conceito de qualidade vinculado à perspectiva empresarial de eficiência, eficácia e política de resultados”, entre outras.(p. 215-216)

Cerri aponta como o texto dos PCN se apropria das experiências de renovação do ensino de História da década de 1980:

Os PCN realizaram um fato que tem duas implicações: por um lado, eles “pasteurizam” as bandeiras da massa crítica que questionou e mudou o ensino de História ao longo dos anos 80 e início dos anos 90; por outro, ao absorver os seus cânones como discurso oficial, abrem um sustentáculo para que se continue enfrentando as resistências às transformações neste sentido.

Galzerani apontou as transformações profundas que essa inflexão traz para os sujeitos da experiência de pesquisa histórico educacional. A racionalidade técnica ou instrumental a partir da qual as políticas públicas educacionais neoliberais são constituídas reafirma a hierarquização dos saberes e a cristalização da imagem do professor e do estudante como “seres partidos” (BENJAMIN, 1940), executores de saberes já dados *a priori*, exteriores às suas experiências. Sua lógica não é aquela fortalecedora da dimensão dos sujeitos envolvidos, como produtores de saberes, mas a de um sistema interessado numa produtividade mensurável, politicamente controlada, através de procedimentos avaliativos padronizados e maquinicamente colocados em ação.

Percebendo esses discursos como expressão de tensões sociais e políticas presentes no ensino de História, como arenas de luta simbólica, e tendo como foco a aproximação contemporânea entre escolas e arquivos, encontramos vozes contraditórias no que se refere às concepções de produção de conhecimento histórico educacional propostas em artigos e *sites*. Nesse capítulo buscaremos perceber essas tensões, tendo como perspectiva a ampliação dos espaços de produção de conhecimento pelo aluno, e uma aproximação dialógica de sujeito e objeto no ato de produção de conhecimento, nas quais os sujeitos da aprendizagem se fortaleçam como produtores de saberes.

Para tal, podemos refletir sobre alguns dos caminhos que essas propostas de ensino vêm seguindo, em sua implantação como políticas públicas, a partir da década de 1990, nos discursos dos arquivistas e pesquisadores de ensino de História. “Ensinar a pensar historicamente” é um objetivo recorrente nos currículos estruturados a partir da década de 1990. A pesquisadora da Universidade de Barcelona, Pilar Reverté-Vidal (2007, p 124), descreve como, em sua percepção, é possível levar os alunos ao “domínio do pensamento histórico”. Criar um projeto próximo ao entorno do aluno e a seus interesses é um primeiro passo, trabalhando um tema ligado à história local, a seu meio social, familiar e geográfico. Citando Pagès y Santiesteban (1994), ela explica:

El paso de la cultura vivida a la cultura como reconstrucción intelectual exige que el alumnado tenga un fuerte protagonismo en su propio aprendizaje. Este paso difícilmente se puede dar si el alumno solamente es requerido a reproducir

la información transmitida por el profesorado o a tratarla de manera rutinaria y mecánica. Para hacer este paso el alumno debe poder desarrollar su pensamiento, haciendo explícitos sus valores o ideas previas, razonando la información, interpretándola, analizándola y manipulándola para responder a una cuestión o resolver un problema. En la medida que el razonamiento genere nuevo conocimiento, el alumnado irá pasando progresivamente de su cultura vivida a la reconstrucción social de esta misma cultura y, por tanto, adquiriendo un pensamiento social capaz de permitirle el análisis y la intervención de situaciones cada vez más complejas y problemáticas.

El profesor podrá así, aprovechar las preguntas que se hace el alumno –o provocarlas- para canalizar los aprendizajes en un proyecto que puede corresponder íntegramente a una materia, o bien ser interdisciplinario.²

A ideia do protagonismo do aluno na aprendizagem, embora posta como condição fundamental, logo se vê condicionada aos passos cognitivos preestabelecidos, que segundo ela devem sempre se repetir:

La planificación y desarrollo del trabajo deben seguir siempre las mismas fases, aunque su complejidad aumentará en la medida que lo haga el nivel educativo en que se encuentre el alumno. Se trata de que éste identifique cada uno de los momentos de la investigación y vaya interiorizando de forma natural el proceso. El profesor se convierte, así, en tutor del proceso y actúa como guía ayudando al alumno a organizar su propio aprendizaje. Su tarea consistirá en dar pautas de

2 A passagem da cultura vivida para a cultura como reconstrução intelectual exige que o alunado tenha um forte protagonismo em sua própria aprendizagem. Esse passo dificilmente pode se dar se o aluno somente for requerido a reproduzir a informação transmitida pelo professorado ou a tratá-la de maneira rotineira e mecânica. Para fazer essa passagem o aluno deve poder desenvolver seu pensamento, tornando explícitos seus valores ou ideias prévias, raciocinando sobre a informação, interpretando-a, analisando-a e lidando com ela de forma a responder uma questão ou resolver um problema. Na medida em que o raciocínio gere novo conhecimento, o alunado irá passando progressivamente de sua cultura vivida para a reconstrução social dessa mesma cultura, e, portanto, adquirindo um pensamento social capaz de permitir-lhe a análise e a intervenção em situações cada vez mais complexas e problemáticas.

O professor poderá, assim, aproveitar as perguntas que o aluno se faz - ou provocá-las - para canalizar as aprendizagens para um projeto que pode corresponder integralmente a uma matéria, ou mesmo ser interdisciplinar.

trabajo, en plantear preguntas, en definitiva en desbrozar el camino sin desvelarlo completamente; en proponer nuevas preguntas y animar al alumno a buscar las respuestas dándole orientaciones metodológicas para encontrarlas, pautas lógicas de pensamiento; en definitiva enseñarle a pensar.³

No mesmo artigo a autora explicita os vínculos entre as experiências de ensino com documentos e os parâmetros curriculares nacionais espanhóis:

Las razones sociológicas, pedagógicas y epistemológicas a favor de la didáctica con fuentes primarias y, concretamente con fuentes de archivo, las encontramos -superadas las teorías de Piaget en relación al desarrollo cognitivo- en la pedagogía constructiva y el aprendizaje significativo, que se han consolidado como modelos pedagógicos modernos [...]

En España, la LOGSE (Ley De Ordenación General del Sistema Educativo. Ley 1/1990 de 3 de Octubre. B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990) se ha vinculado directamente a estos modelos pedagógicos. El desarrollo de esta ley ha permitido que, en Catalunya, donde la educación es una de las competencias del gobierno autónomo, se incluya un trabajo de investigación en el currículum de bachillerato, mientras en las aulas se han iniciado un conjunto de procesos innovadores que han utilizado las fuentes en el proceso de enseñanza, imitando el método del investigador.⁴

3 O planejamento e o desenvolvimento do trabalho devem seguir sempre as mesmas fases, mesmo que sua complexidade aumente à medida em que aumenta o estágio educativo em que se encontra o aluno. O motivo é que o aluno identifique cada um dos momentos da investigação e interiorize, de forma natural, o processo. O professor se converte, assim, em tutor do processo, e atua como guia, ajudando o aluno a organizar sua própria aprendizagem. Sua tarefa consistirá em criar critérios de trabalho, em colocar perguntas, enfim, em abrir o caminho sem desvelá-lo completamente; em propor novas perguntas e estimular o aluno a buscar as respostas, dando-lhe orientações metodológicas para encontrá-las, padrões lógicos de pensamento; enfim, ensiná-lo a pensar.

4 AS razões sociológicas, pedagógicas e epistemológicas a favor da didática com fontes primárias e, concretamente, com fontes arquivísticas, encontramos-as -superadas as teorias de Piaget relativas ao desenvolvimento cognitivo- na pedagogia construtivista e a aprendizagem significativa, que consolidaram-se como modelos pedagógicos modernos [...]

Na Espanha, a LOGSE (Lei de Organização Geral do Sistema Educativo. Lei 1/1990 de 3 de outubro. B.O.E. de 4 de outubro de 1990) vinculou-se diretamente a esses modelos pedagógicos. A criação dessa lei permitiu que, na Catalunha, onde a educação é uma das atribuições do governo autónomo, se incluiu um trabalho de pesquisa no currículo do bacharelado, ao mesmo tempo em que nas aulas tenha-se iniciado um conjunto de processos inovadores que vêm utilizando as fontes no processo de ensino, imitando o método do pesquisador.

As justificativas desse trabalho didático são de que o estudo da história com projetos de pesquisa e com leituras de documentos de arquivo permite abordar o conhecimento com uma construção dinâmica, em que os conteúdos conceituais geram um conjunto de problemas e perguntas para que os alunos encontrem as respostas; apresenta a história como “ciência em construção”, estimulando a capacidade de interrogação como forma de avançar na produção de conhecimento; o ensino de um método, técnicas e valores, contribuindo para a formação de um “espírito crítico”. Além disso, pode “ofrecer a los jóvenes la oportunidad de contemplar el hecho histórico en toda su complejidad, superando la segmentación de los contenidos que aparece en los libros de texto: política, economía, sociedad.”⁵

Podemos supor, então, que para a autora, os documentos de arquivo guardam as evidências dos fatos históricos, acessíveis aos alunos-investigadores, que aprendem a fazer perguntas e criar conhecimento. Mas como criar conhecimento, se o fato histórico existe, previamente, em “toda a sua complexidade”, pra ser contemplado? Refletiremos sobre esse tema mais adiante, dialogando com a obra de Carlos Alberto Vesentini (1997).

As conexões entre a aprendizagem dessas habilidades e a cidadania na sociedade do conhecimento também são colocadas pela pesquisadora catalã, na forma da aquisição pelos alunos de autonomia intelectual e liberdade, fundadas no conhecimento de valores sociais e coletivos, podendo, então colaborar para o desenvolvimento dos princípios sociais e políticos que são a base da democracia. Para isso, a autora entende que “se impone una nueva concepción de sociedad como tejido cultural donde el rol del docente debe ser redefinido, pero también el de las instituciones culturales y educativas.”⁶ As instituições culturais devem fazer parte da formação, pois a educação deve ser tomada como uma responsabilidade social:

La sociedad del conocimiento conlleva necesariamente la abertura del aula; el profesor cambia su rol de transmisor del conocimiento al de guía-partenaire en el aprendizaje del alumnado, ejerciendo como tutor y ayudando a los alumnos a

5 “oferecer aos jovens a oportunidade de contemplar o fato histórico em toda a sua complexidade, superando a segmentação de conteúdos que aparece nos livros didáticos: política, economia, sociedade.”

6 “impõe-se uma nova concepção de sociedade como tecido cultural, em que o papel do docente deve ser redefinido, bem como o das instituições culturais e educativas “

aprender una metodología de trabajo para formar su propio conocimiento; por su parte, las instituciones culturales representan la posibilidad de acceder a recursos fundamentales para posibilitar estos aprendizajes.

La creación de servicios didácticos en los archivos mediante la formación de equipos integrados por archiveros y docentes, que actúen como mediadores entre la escuela y el archivo, puede representar un avance en la creación de una sólida red de enseñanza aprendizaje y un paso hacia la formación de la sociedad del conocimiento.⁷ (p. 123)

Essas colocações são representativas de um grupo significativo de pesquisadores espanhóis. Reverté-Vidal faz parte do grupo de pesquisa Arxididáctica (didática de arquivo), coordenado pela professora Gemma Tribó i Traveria, na Facultat de Formació del Professorat da Universidade de Barcelona. Integrado por professores de ensino médio e universitário, o grupo dedica-se à investigação de temas relacionados à didática e às fontes de arquivo. Reverté é, também, colaboradora do *Servei Didàctic de l'Arxiu Nacional de Catalunya*.

Na Itália encontramos preocupações próximas às dos pesquisadores da Universidade de Barcelona. Francesca Cavazzana Romanelli, em uma oficina na Universidade de Firenze, em 2002, apontou o Archivio di Stato di Bologna como um dos mais interessantes centros de reflexão sobre as atividades educativas nos arquivos na Itália, e a emergência de duas possibilidades distintas de ação: a “didática dos arquivos” (didattica degli archivi), cujo objetivo é o de promover a consciência de arquivo como instituição de custódia documental, e a “didática nos arquivos”, (didattica negli archivi), que se propõe a “penetrare attraverso veri e propri itinerari di ricerca: riproducendo come in un laboratorio le tecniche del lavoro

7 A sociedade do conhecimento implica necessariamente a abertura da aula; o professor muda seu papel de transmissor do conhecimento para o de guia-parceiro na aprendizagem do alunado, exercitando-se como tutor e ajudando os alunos a aprender uma metodologia de trabalho para construir seu próprio conhecimento; por sua vez, as instituições culturais representam a possibilidade de acesso a recursos fundamentais para possibilitar essas aprendizagens.

A criação de serviços didáticos nos arquivos, mediante a formação de equipes integradas por arquivistas e docentes, que atuem como mediadores entre a escola e o arquivo, pode representar um avanço na criação de uma sólida rede de ensino-aprendizagem e um passo na formação da sociedade do conhecimento.

storico a partire dalle fonti.”⁸ No primeiro caso, temos talvez uma aproximação mais ligada à educação patrimonial (l’educazione al patrimonio), no sentido de “conhecer para preservar” o patrimônio documental, que vimos no capítulo 2; no segundo caso, a ênfase recai sobre a formação de conhecimentos históricos educacionais.

Segundo Francesca (2000; 2002), a *didattica negli archivi* tem raízes nos debates educacionais italianos, que a partir dos anos 70 puseram em foco a necessidade de privilegiar a experiência direta de pesquisa com fontes documentais e superar a hegemonia do livro didático. Também estava em pauta a introdução das ideias das novas escolas da historiografia no ensino de História, e a ênfase no valor educacional fundamental de atividades intelectuais como a pesquisa de arquivo e a investigação de fontes documentais. Nesse texto da pesquisadora italiana vemos debates muito próximos aos que tivemos também no Brasil, na década de 1980, entre os professores-pesquisadores de ensino de História, como vimos, e que ecoaram nas propostas de ensino da CENP-SP de 1986 e posteriores.

Segundo a pesquisadora italiana do Arquivo de Veneza, a história local é um dos focos privilegiados para o ensino de História com a investigação em arquivos:

Fra gli elementi di maggiore rilievo per quanto attiene al nodo didattica e archivistica sicuramente l’emergere nell’insegnamento delle problematiche della storia locale, e del rapporto da questa instaurato con le fonti, in particolare quelle archivistiche.

Al di là delle possibili valutazioni sul fenomeno, è indubbio che la storia locale “esperta” ha trovato nella dimensione didattica un ambito di applicazione privilegiato: per far uscire il sapere scolastico dalle secche della storia cronologico manualistica, lontana – quanto a scala spaziale dei fenomeni descritti - dalla possibilità di favorire un’effettiva comprensione del rapporto presente passato e “della pluralità dei focolai di storia in un periodo, in un paese, in un processo

8 “penetrar pelos percursos reais e específicos de pesquisa: reproduzindo como em laboratório a técnica de trabalho historiográfico a partir das fontes”

(Mattozzi, 1996, 77-78)”⁹.

Os textos de Romanelli e do professor Mattozzi, da Università di Bologna, vão ao encontro das palavras já transcritas de Reverté-Vidal: a história local e a pesquisa documental afastam o ensino de História dos manuais e permite uma pluralidade de aproximações. Romanelli também faz referência a um manifesto chamado *Carta dei diritti della storia locale. Per la conoscenza delle storie locali nella scuola*¹⁰, que coloca arquivos, bibliotecas e museus em articulação com o sistema educativo. É o *Manifesto del convegno “La storia locale tra ricerca e didattica”* (Treviso, 16-18 de março de 1995), publicado em *Archivi e storia locale. Atti della giornata di studio*, pela *Associazione veneta per la storia locale* (in SCALCO; BONFIGLIO DOSIO, 1996, p.141-146) e em *Associazione Clio '92*, 2000, p.195-201, com o título *Per la conoscenza delle storie locali nella scuola*.

No manifesto podemos ler que

I compiti dei musei, archivi e biblioteche sono importanti. Musei, archivi, biblioteche, siti archeologici, sono i naturali luoghi di riferimento della storia locale didattica con una forte vocazione a formare conoscenze del territorio e virtù civiche. Perciò alle istituzioni di tutela e conservazione tocca promuovere la costituzione di servizi didattici organici e affidarne la gestione a personale specializzato nella capacità di intrecciare la conservazione del patrimonio archivistico o museale o bibliografico con la ricerca e con la didattica delle storie locali. Ad esse spetta anche il compito di predisporre i materiali didattici strutturati che sono indispensabili

9 Entre os elementos mais importantes no que diz respeito às relações entre educação e arquivos está, seguramente, a emergência, no ensino, da problemática da história local, e das relações que esta instaurou com as fontes, em especial com as arquivísticas.

Para além das possíveis avaliações sobre esse fenômeno, é indubitável que a história local “especializada” encontrou na dimensão educativa um âmbito de aplicação privilegiado: para fazer o saber escolar sair das águas rasas da história cronológica e didática, distante - quanto à escala espacial dos fenômenos descritos - da possibilidade de favorecer uma compreensão efetiva da relação presente passado e “da pluralidade dos enfoques da história de um período, em uma região, em um processo (Mattozzi, 1996, 77-78)”

10 Carta dos direitos da história local. Pelo conhecimento da história local na escola.

strumenti di lavoro per gli insegnanti.¹¹

O tema também é pauta da *Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia*. Em 2002, outro manifesto foi escrito pelos pesquisadores, dentro do colóquio *Insegnare le storie locali nell'età della globalizzazione*, intitulado “*L’Insegnamento delle Storie Locali nel Curricolo Verticale di Storia*”. Nele, o arquivo aparece como parceiro fundamental da pesquisa histórica feita pelos alunos sobre a história local. Segundo os autores, algumas instituições culturais demonstravam um grande interesse pela escola e propunham-se a criar propostas, materiais didático e roteiros de educação para o patrimônio.

Além disso, apontam, outra condição favorável a essas aproximações é “le tecnologie informatiche che permettono alle scuole di costruirsi progressivamente un proprio archivio interno, nel quale documentare le proprie ricerche ed esperienze e risorse e renderle disponibili ad usi futuri”¹². A possibilidade de construção de um “proprio archivio interno”, através da informática, projeta, potencialmente, a experiência do arquivo simulado para o universo das reproduções digitais. No *site* do Arquivo da Catalunha encontramos, hoje, um instrumento de pesquisa criado especialmente para a comunidade escolar, chamado *anc@ula*, mas seus *links* ainda não estão funcionando.

No mesmo manifesto italiano, lemos, ainda, que as competências relativas à leitura de fontes e os conhecimentos procedimentais da historiografia podem ser levados à escola, como mediação didática, para a realização de experiências de pesquisa histórico escolares, descritas como “conoscere, confrontare, verificare rappresentazioni e memorie del passato diverse e anche conflittuali. Le storie locali sono, inoltre, il campo privilegiato per l'educazione al patrimonio

¹¹ O papel dos museus, arquivos e bibliotecas é importante. Museus, arquivos, bibliotecas, sítios arqueológicos, são locais naturais de referência sobre a história local educacional, com uma forte vocação para construir conhecimento sobre o território e civismo. Portanto, s instituições de custódia e conservação cabe promover a constituição de serviços educativos próprios e confiar sua gestão a profissionais especializados nas possibilidades de entretecer a preservação do patrimônio arquivístico, museológico ou bibliográfico à pesquisa e ao ensino de história local. Eles também devem disponibilizar materiais educacionais estruturados, que são instrumentos indispensáveis ao trabalho dos professores.

¹² a tecnologia informática que permite à escola construir, progressivamente, um arquivo próprio, no qual documentar as suas pesquisas, experiências e recursos, e torná-los disponíveis para uso futuro.

e al valore dei beni culturali”¹³.



Figura 74. Instrumento de busca automatizado da base de dados especialmente criada para atividades educativas, a ANC@ula, do ANC (ES)

Segundo os autores, o formato do “laboratório de história” envolve as pesquisas documentais e do território local:

La modalit  laboratoriale e l’ esplorazione diretta del territorio sono le strategie pi  proficue per insegnare e apprendere la storia come ricerca. Il Laboratorio come comunit  di pratiche di ricerca, discussione e costruzione delle conoscenze con uno scambio attivo tra docenti e discenti consente di:

- superare la dimensione puramente verbale dell’insegnamento della storia basata esclusivamente sui testi e sulla lezione del docente;
 - scoprire il territorio e le sue molteplici risorse come possibili fonti per la conoscenza del passato “La memoria ha bisogno del suolo” (A. Schnapp);
 - mettere in gioco la dimensione soggettiva degli studenti nei processi di elaborazione delle conoscenze;
- utilizzare le relazioni locale-globale per dare senso e comprensibilit  ai fatti e

¹³ conhecer, confrontar, averiguar representa es e memórias sobre o passado diversas e inclusive conflitantes. As histórias locais s o, além do mais, o campo privilegiado para a educa o patrimonial e da valoriza o dos bens culturais.

ai fenomeni indagati.

Per sfruttare pienamente le potenzialità metodologiche e formative della storia a scala locale è opportuna quindi l'adozione della metodologia laboratoriale e della ricerca.¹⁴

Para o grupo de pesquisadores italianos a pesquisa histórico escolar, no formato de laboratório da história, com a leitura de documentos de arquivo, faz parte das práticas de ensino fundamentais para a construção do “pensamento historiográfico”, às quais as conexões com as histórias dos estudantes e da comunidade trazem vida:

L'uso delle fonti, la loro conoscenza e interrogazione da parte degli studenti permette di comprendere i meccanismi di costruzione delle conoscenze storiche sulle quali si basa la ricostruzione storiografica. Tra le fonti vengono riconosciuti ed utilizzati: le biografie e le storie degli uomini e delle donne, il territorio, nella sua complessa contrapposizione naturale-artificiale ed i beni culturali e storici come contenitori di memorie. In tal modo essi vengono rivalutati anche sotto il profilo socio-affettivo, riacquisendo la funzione storica di legami culturali di una comunità.

La produzione del testo storiografico consente di sperimentare le complesse problematiche della costruzione delle rappresentazioni del passato, della

14 A forma de laboratório e a exploração direta do território são as estratégias mais proficuas para ensinar e aprender a história como pesquisa. O laboratório como comunidade de práticas de pesquisa, discussão e construção de conhecimento com uma troca ativa entre professores e alunos permite:

- superar a dimensão puramente verbal do ensino da história baseada exclusivamente nas avaliações e nas explicações do professor;
- descobrir o território e seus múltiplos recursos como possíveis fontes para o conhecimento do passado “ A memória tem necessidade de um solo” (A. Schnapp);
- incorporar a dimensão subjetiva dos estudantes no processo de elaboração do conhecimento;
- utilizar as relações local-global para dar sentido e compreensibilidade aos fatos e aos fenômenos interrogados.

Para desfrutar plenamente da potencialidade metodológica e formativa da história em escala local, é, portanto, conveniente a adoção da metodologia laboratorial e de pesquisa.

finalizzazione, dell'argomentazione, della comunicazione e della sua efficacia. Gli studenti arrivano a comprendere che la ricostruzione storiográfica é interpretação e que la conoscenza storica implica elementos fattuali e atribuições de significados.¹⁵

Fato histórico e sua interpretação (“atribuição de significados”): este é, para o grupo italiano de pesquisadores de didática da história, como também para os pesquisadores da Catalunha, a definição da experiência de pesquisa histórico educacional, para o desenvolvimento das competências relativas à leitura das fontes e da aprendizagem dos conhecimentos procedimentais da historiografia.

Essa abordagem está expressa, também, na estrutura das atividades educativas do NARA. Na área de criação de atividades educativas, podemos propor a seleção de grupos de documentos para leitura, em diversos formatos de montagem: justaposição, recortes, detalhes, sequências, mapas conceituais, correlações espaciais.

A página parece plena de potencial para a criação de pesquisas inventivas e instigantes, em algumas das possibilidades de correlações visuais e espaciais entre documentos, a despeito do fato de que algumas estruturas delineiem uma tendência instrumental, cuja expressão visual aproxima-as da matemática.

No entanto, mesmo aqueles *designs* que pareceram-me potencialmente mais livres, em sua estruturação formal, revelam-se restritivos em seus percursos, constringendo as possibilidades de experiência. Ao nos envolvermos no processo de criação da atividade,

15 O uso das fontes, seu conhecimento e investigação pelos estudantes, permite a compreensão dos mecanismos de construção do conhecimento histórico sobre o qual se apoia a reconstrução historiográfica. A través das fontes são reconhecidas e utilizadas: a biografia e a história dos homens e das mulheres, o território, em sua complexa contraposição natural-artificial e os bens culturais e históricos como portadores de memórias. De forma que isso vem revalorizar inclusive seu perfil sócio afetivo, recuperando a função histórica dos legados culturais de uma comunidade.

A produção do texto historiográfico permite-lhes experimentar a problemática complexa da construção das representações sobre o passado, da finalização, da argumentação, da comunicação e sua eficácia. Os estudantes conseguem compreender que a reconstrução historiográfica é interpretação e que o conhecimento histórico implica elementos factuais e atribuição de significados.

somos conduzidos por uma sequência de passos que pressupõem que os exercícios sejam modelados de forma bastante específica, e que apontem seus vínculos curriculares e de "desenvolvimento de habilidades", em especial, de *historical thinking skills*.

Create your own interactive learning activity

Each activity-creation tool helps students develop historical thinking skills and get them thinking like historians. Choose one of the tools below to begin. This tool also has primary sources and activities to help you create your own activity.



Finding a Sequence

Present primary sources and challenge students to sequence them based on content document analysis...[more](#)

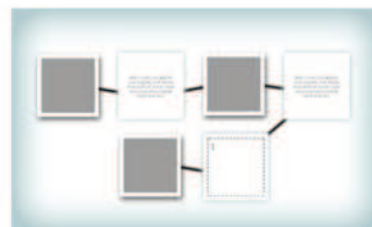
Create an Activity +



Focusing on Details

Showcase an intriguing document or a pair of documents with tools to guide student thinking and spark classroom conversation...[more](#)

Create an Activity +



Making Connections

Present primary sources as a set of documents and help students make connections among them. Explore documents and the historical events they illustrate...[more](#)

Create an Activity +



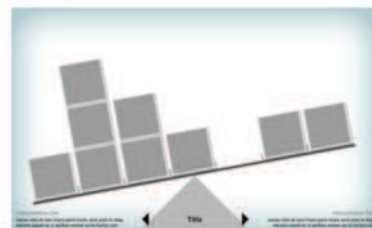
Mapping History

Link primary sources to locations on a map to practice spatial thinking and understand the impact of geographic factors in history...[more](#)



Seeing the Big Picture

Pair documents containing an event, concept, or figure with descriptions, questions, or other documents to show that the whole is defined from smaller parts...[more](#)



Weighing the Evidence

Turn primary sources into historical evidence that students sort through and evaluate to draw historical conclusions...[more](#)

Figura 75. Possibilidades de criação de seqüências de documentos para atividades educativas, NARA (USA)

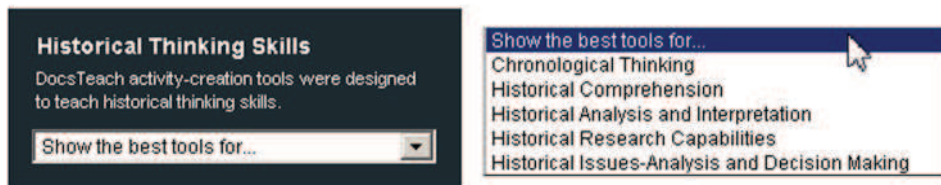


Figura 77. Menu de opções para a criação de atividades educativas, site do NARA (USA).



Figuras 76 a 78. Estrutura de criação de atividade educativa no site do NARA (USA)

Podemos escolher entre uma infinidade de documentos, manuscritos, impressos, audiovisuais, iconográficos. Todos devidamente identificados, com *links* para suas séries no interior dos fundos de arquivo. Mas a atividade obriga-nos a escolher pares de documentos que se combinam dois a dois, e, nesse momento, nem legendas nem identificação são acessíveis rapidamente.

Na finalização da atividade precisamos indicar o período histórico, de acordo com a periodização eleita pelo *site*, as habilidades e competências a serem desenvolvidas (Figura 78).

Essa concepção quanto à produção de conhecimento histórico educacional aproxima-se das propostas de educação do grupo de pesquisa liderado por Peter Lee, da Universidade de Londres. Em seu artigo *Understanding History* (2001), ele aponta sua visão sobre o tema:

Research of the kind carried out in the UK and elsewhere over the past three decades has begun to produce models of progression in students' concepts of, for example,

Seeing the Big Picture 1 2 3 4 5 6 NEXT> Save Delete Hide Close X

Activity Title [formatting help](#) 80
Enter activity title...

Activity Author [formatting help](#) 80
Enter activity author...

Historical Era [?](#)
Choose a historical era

Historical Thinking Skill [?](#)
Choose a historical thinking skill

Bloom's Taxonomy [?](#)
Choose a level

- Remembering
- Understanding
- Applying
- Analyzing
- Evaluating
- Creating

Synopsis [formatting help](#) 2000
Enter a short synopsis of your activity. This text will not be visible to students during the activity.
Enter text here...

Author's Notes [formatting help](#) 4000
Enter instructions or notes to help others conduct this activity. This text will not be visible to students during the activity.
Enter text here...

Save & View Publish

Publishing an activity makes it available to all logged-in users. Be sure you've finished editing! Your activity must have its own title and author name. If you do not wish to publish your activity at this time, save it and access it later through your account.

Figura 78. Passo 6 da estrutura de atividade educativa ora analisada, do NARA (USA).

historical evidence and accounts. Such progression models are generalizations about what students' prior ideas are likely to be.[...] If progression is thought of as 'journeys' that students make, a progression model suggests several points where students' journeys might begin. It provides a map of some of the terrain (including landmarks and obstacles) that they may pass through to reach several possible destinations. [...] The models set out here are therefore do not provide tactical plans to guarantee successful operations, but allow strategies that reduce the chances of being ambushed by unseen preconceptions. They suggest what teachers might expect, and what they might need to look out for.¹⁶

16 Pesquisas desse tipo feitas no Reino Unido e internacionalmente nas últimas três décadas começaram a produzir modelos de progressão nos conceitos dos estudantes de, por exemplo, evidência histórica e narrativa. Esses modelos de progressão são generalizações sobre que ideias prévias dos estudantes tendem a ter. Se a progressão for pensada como viagens que os estudantes realizam, um modelo de progressão sugere vários pontos onde os estudantes podem iniciar esses percursos. Ele provê um mapa de alguns dos terrenos (incluindo sinais na paisagem e obstáculos) pelos quais que eles podem passar para atingir muitas destinações possíveis. [...] Os modelos colocados aqui não são, portanto, para prover planos táticos que garantam operações bem sucedidas, mas possibilitar estratégias que reduzam as chances se se ver emboscado por preconceções invisíveis. Eles sugerem o que os professores podem esperar, e o que eles podem precisar verificar.

Vemos nesse texto uma das características da concepção de ensino de História que vem sendo proposta pelo grupo inglês liderado por Lee, que é a de ser um modelo de progressão de aprendizagem conceitual, a partir de uma visão trazida pelo aluno, imersa no “senso comum”, até o domínio de ferramentas de compreensão histórica racional, de causalidade, com análise de “evidências”. Sua estratégia de pesquisa sobre a aprendizagem do “pensamento histórico” inclui a aplicação e análise de questionários, com questões retiradas dos currículos nacionais, para criar um desenho sobre como este pensamento seria construído, como as do projeto europeu intitulado “CHATA Project”, descrito por Lee:

Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 (Chata) was funded by the Economic and Social Research Council. Its central task was to map changes in students' ideas about history between 7 and 14 years. (Phase 2, not discussed here, developed instruments to elicit teacher constructs of history education.) The project focused on second-order disciplinary understandings like evidence, accounts, cause, and rational understanding (the latter meaning understanding of action in terms of reasons, or of social practices in terms of beliefs and values). In the main investigation in Phase 1, pencil-and-paper responses were collected from 320 children between the ages of 7 and 14, across three task-sets, on three separate occasions. The task-sets were self-standing, providing children with the material necessary for the tasks. Each addressed different historical content from the English National Curriculum.¹⁷

“Evidence, accounts, cause, and rational understanding (the latter meaning understanding of action in terms of reasons, or of social practices in terms of beliefs and values)”. As competências para a produção de conhecimento histórico aparecem, nessa concepção,

17 Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 (Chata) [Conceitos de História e Aproximações Educacionais 7-14] foi criado pelo Economic and Social Research Council [Conselho de Pesquisa Social e Econômica] Sua principal tarefa foi mapear mudanças nas ideias dos estudantes, entre 7 e 14 anos, a respeito da história. (Fase 2, não discutida aqui, desenvolveu instrumentos para descobrir construtos dos professores sobre educação histórica.) O projeto enfocou conceitos de segunda ordem como evidência, narrativas, causa e compreensão racional (esse último significando a compreensão da ação em termos de razões, ou de práticas sociais em termos de valores e crenças). Na principal investigação na fase 1, respostas manuscritas foram coletadas de 320 crianças de idade entre 7 e 14 anos, através de três exercícios, em três ocasiões separadas. Os exercícios eram autossuficientes, provendo as crianças com o material necessário para as tarefas. Cada um deles enfocou um conteúdo histórico diferente do Currículo Nacional Inglês.

partidas e objetificadas, como se o estudante produtor de conhecimento histórico educacional precisasse distanciar-se para “observar” seu objeto, que está dado, em princípio. E que sujeitos históricos os estudantes encontram em seus percursos de “observação”, na leitura de “evidências” assim tão positivas? Sujeitos sociais cujas ações surgem fragmentadas, e são percebidas não como conflito, mas como resultado de uma noção de cultura reduzida a “crenças e valores”. Insensivelmente, estamos frente aos princípios e procedimentos da historiografia do século dezenove, acompanhada da análise estatística, que como diria a Lee seu contemporâneo E. P. Thompson, tende a sofisticar e a quantificar uma evidência compreendida apenas imperfeitamente (2008, p. 151). Compreensão imperfeita que se estende ao infinito, globalizada, ganhando em abrangência, suporte “científico” e boa reputação, graças à sua versão eletrônica, e à rede mundial de computadores, em razão da massa de “informações” que é capaz de “interpretar”.

Rede que é política, como a economia, a educação e a produção de conhecimento também o são (BRIGGS; BURKE, 2004). As pesquisas de Lee encontram eco entre pesquisadores europeus, americanos e brasileiros, na atualidade. Encontramos, também, nessas propostas, algumas semelhanças com os PCN de História e Geografia (1997, p. 49-59). Nesses, no primeiro ciclo, o professor é orientado a ouvir as concepções das crianças sobre as relações interpessoais e coletivas e, em seguida, como “essas reflexões sustentam-se, geralmente, no senso comum”, “cabe à escola interferir em suas concepções de mundo, para que desenvolvam uma observação atenta do seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas”. Entre os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo de todo o programa, estão os de busca de informações em diferentes tipos de fontes e documentos, análise, comparação, troca de informações sobre os objetos de estudo e formulação de hipóteses.

Embora haja diferenças quanto às maneiras pelas quais esses objetivos sejam abordados, ao longo das duas propostas, e uma preocupação mais evidente quanto à avaliação, e ao encaminhamento do progresso dos alunos em direção à “aprendizagem conceitual”, instrumentalizada, na proposta de Lee, um dos núcleos centrais de ambas propostas está na aprendizagem de procedimentos de pesquisa científica, através de exercícios didáticos com o uso de documentos.

Essa direção teórica tem sido desenvolvida, também, por pesquisadores brasileiros. Schmidt (2006) enumera como os pressupostos da Educação Histórica podem ser utilizados para avaliar o progresso conceitual dos alunos:

Uma outra contribuição a ser destacada, a partir dos pressupostos da Educação Histórica, os quais têm norteado a análise das ideias históricas dos alunos, apreendidas por meio de suas produções, está relacionada à elaboração, no interior do Projeto, de um conjunto de categorias para análise de narrativas históricas produzidas pelos alunos. Essas categorias são:

1. Desenvolvimento de ideias de causalidade e ou interpretação; de continuidade e de mudança.
2. Análise da progressão dos conhecimentos prévios dos alunos a partir da incorporação de novas informações às já existentes e da utilização, em seus argumentos e explicações, das referências do seu grupo cultural.
3. Utilização de conceitos temporais, tais como relações entre presente e passado, cronologia, periodização e palavras ou conceitos que indiquem temporalidades.
4. Formas de estruturação das narrativas que podem ser observadas a partir da análise de elementos como a dimensão linear e cronológica dos acontecimentos; a identificação e explicação das causas e intenções que geram mudanças; a exposição de relações entre objetos e acontecimentos; a explicitação de uma problemática ou conflito desencadeador da relação com o passado; a personificação das ações dos personagens; uma conclusão ou fecho que sintetiza a explicação.

A partir desse conjunto de atividades desenvolvidas nos diferentes projetos de trabalho aqui apresentados sucintamente, pode-se apontar princípios a serem adotados no ensino de História. (p.23-24)

Os projetos de ensino de História em arquivos *online*, estudados nesse capítulo, constituem-se, em sua substancial maioria, em diálogo com os desdobramentos e encaminhamentos das diretrizes curriculares dos anos noventa para o ensino de História, nacionais e internacionais,

que têm como proposta comum o ensino de habilidades e competências relativas ao pensamento histórico, entre as quais a leitura de documentos. São perceptíveis, nessas propostas, as vozes contraditórias dos embates políticos e educacionais ocorridos na arena de luta do ensino de História nas últimas décadas. A concepção de buscar, no ensino de História, como objetivo dos processos de ensino-aprendizagem, a formação do "pensamento crítico", através da produção, por estudantes e professores, de conhecimentos históricos educacionais sobre temas relevantes, no tempo presente, para os envolvidos no processo de aprendizagem, dando, assim, uma dimensão política à construção de conhecimento e à educação, que foi construída árduamente nas comunidades de professores e pesquisadores de ensino de história, ao longo de ao menos três gerações, vê-se, nessas propostas, fragmentada e instrumentalizada, esvaziada, tendencialmente, de sua dimensão ética e política.

Entre essas contradições, está a de que, no momento em que as tecnologias de reprodução digital e impressão gráfica ampliaram as possibilidades de leitura de imagens visuais nas experiências de produção de conhecimento históricos educacionais (BUENO, 2011), essas mesmas tecnologias estão sendo desenvolvidas, de forma prevalecente, para reafirmar princípios teórico-metodológicos contra os quais se insurgiram, em seus embates reflexivos, os pesquisadores de ensino de história que colocaram a necessidade e urgência da renovação dos currículos de ensino de História, em especial, no Brasil, nos anos 80.

Vejamos como Potter (2003), responsável pelas ações educacionais do NARA, descreve o *site* do Arquivo Nacional americano no artigo *Online resources from the National Archives: Where are they?*¹⁸:

The National Archives and Records Administration (NARA) is the federal agency responsible for preserving and making available for research the permanently valuable records of the U.S. government. These records number in the billions, and thousands of them are available on the agency's website (www.archives.gov). The site provides numerous resources for educators and students, and virtually everything is in the public domain. Being familiar with the contents of the site

18 Recursos *online* do Arquivo Nacional (US). Onde eles estão?

and knowing how to search it will insure a fruitful visit.

Five areas on the site are of particular interest to teachers and students: The Digital Classroom, the Exhibit Hall, the National Archives Experience, the Presidential Libraries, and ARC (Archival Research Catalog). The Digital Classroom provides document-based lessons, arranged according to the eras identified in the National History Standards, which are correlated to the National Standards for History and for Civics and Government. The section also provides information on the agency's summer institute for teachers and other professional development opportunities.¹⁹ (p. 390)

Nesse artigo vemos ressaltadas as relações entre os recursos *online* do NARA e as demandas dos parâmetros curriculares nacionais dos EUA. Um dos projetos citados é claramente didático, propondo-se a ser uma sala de aula digital. Em *Connecting with the past: uncovering clues in primary source documents. (What are they?)*, a autora expõe sua visão de ensino com o uso de documentos:

Primary sources encourage critical thinking, make students question where information comes from, drive students to determine validity and reliability of sources, push students to consider bias, point of view, and audience, and enable students to realize the importance of referencing multiple resources. [...] Primary sources also serve as excellent tools for teaching students the skills that will ensure

19 O National Archives and Records Administration (NARA) é a agência federal responsável por preservar e dar acesso para pesquisa os documentos de guarda permanente do governo federal dos Estados Unidos. Esses documentos estão na casa dos bilhões, e milhares deles estão disponíveis no *site* da agência (www.archives.gov) O site oferece numerosos recursos para educadores e estudantes, e virtualmente tudo é de domínio público. Familiarizar-se com os conteúdos do site e saber como nele pesquisar assegurará uma visita frutífera.

Cinco áreas no site são de interesse particular para professores e estudantes: The Digital Classroom [a sala de aula digital] o Exhibit Hall [a sala de exposições], o National Archives Experience [A Experiência do Arquivo Nacional], a Presidential Libraries [Bibliotecas Presidenciais], e ARC (Archival Research Catalog) [Catálogo de Pesquisa do Arquivo]. O Digital Classroom oferece sequências didáticas baseadas em documentos, organizadas de acordo com os períodos identificados nos National History Standards [diretrizes curriculares de História nacional] que estão correlacionados ao National Standards for History and for Civics and Government [diretrizes curriculares nacionais de História e de Civismo e Governo]. Essa seção também oferece informação sobre os cursos de verão para professores e outras oportunidades de desenvolvimento profissional.

their success in the information age.²⁰ (p. 372)

Os artigos citados foram publicados na revista *Social Education*, que pertence ao *National Council for the Social Studies*. Sua parceria com o NARA é antiga, como podemos ver nesse texto, chamado *Teaching With Documents Turns Twenty-Five*, publicado em *Social Education*, em novembro de 2002:

In the fall of 1977, education specialists at the National Archives first began submitting to *Social Education* articles that featured primary source documents, included background information about the documents, and suggested methods for incorporating them into classroom instruction. Twenty-five years--and 110 articles later--*Teaching with Documents* is a regular feature in the journal, its hands-on approach has come to define the National Archives education program, and using primary sources for classroom instruction has become a widely accepted teaching method, strongly encouraged in the National Standards.²¹ (p. 390)

A publicação, por vinte e cinco anos, de documentos para uso em sala de aula, é uma ação cujo início é contemporâneo às publicações brasileiras da década de 1980, as quais se ampliaram na década de 1990, através de sua incorporação aos livros didáticos e às revistas de ensino, que também passaram a publicar documentos para uso em sala de aula.

20 Fontes primárias estimulam o pensamento crítico, fazem os estudantes interrogarem de onde vem a informação, conduzem os estudantes a determinar a validade e a confiabilidade das fontes, forçam-os a considerar inclinações, pontos de vista e público [para quem foram produzidas], e dá condições aos estudantes de perceberem a importância de recorrer a múltiplos recursos. [...] Fontes primárias também servem como excelentes ferramentas para ensinar aos estudantes as habilidades que irão assegurar seu sucesso na era da informação.

21 No outono de 1977, especialistas em educação no Arquivo Nacional começaram, pela primeira vez, a submeter artigos para a *Social Education* que referiam-se a documentos arquivísticos, incluindo informações de contexto e sugerindo métodos para que fossem incorporados à instrução em sala de aula. Vinte e cinco anos, e 110 artigos depois, *Teaching With Documents* é uma publicação regular neste periódico, sua aproximação “mão-na-massa” acabou por definir o programa educativo do Arquivo Nacional, e a utilização de fontes primárias em sala de aula tornou-se um método de ensino largamente aceito, fortemente recomendado nas diretrizes curriculares nacionais.

Marcus C. Robyns (2001), arquivista da Northern Michigan University, em um artigo publicado na revista *American Archivist*, da *American Archivist Society*, propõe que os arquivistas exerçam um papel ativo no esforço educativo nacional para levar os estudantes a aprender como “pensar criticamente” em história, como proposto nos parâmetros curriculares:

Competence in a particular discipline or area of knowledge is the primary goal of education in the United States, but teaching students to think critically and reflectively has become a major concern within the last twenty years. In fact, several national reports and studies have charged higher education with the responsibility to produce individuals capable of thinking critically and independently. In his State of the Union address for 1990, for example, President George Bush announced the adoption of “National Goals 2000” that included strong support for critical thinking in education. At Northern Michigan University, the vice president of academic affairs recently challenged the faculty to produce what he called “independent learners.”

Michigan has incorporated critical thinking concepts and skills into its Michigan Curriculum Framework as part of the Michigan Educational Assessment Program (MEAP). Under standard 1.3, Analyzing and Interpreting the Past, for instance, Michigan educators expect students to “reconstruct the past by comparing interpretations written by others from a variety of perspectives and creating narratives from evidence.” The standard acknowledges research as a process of information gathering from a variety of sources in many different formats. However, by high school, the state expects that students to have moved beyond information gathering toward a demonstrated “ability to interpret the meaning and significance of data.” The framework recognizes the subjective nature of primary sources and appreciates the need for rigorous critical review during the

research process.²² (p. 364)

Na arena de luta desses lugares comuns, alguns termos emergem de forma recorrente, e entre eles, nos textos relativos ao ensino de História, destacam-se os "critical thinking concepts and skills", apoiados nas prescrições curriculares. Destaco, nesse artigo, também, o termo "*independent learner*" que remete às habilidades a serem desenvolvidas pelos profissionais educados para a chamada sociedade do conhecimento.

O National Archives (UK) desenvolveu, há cerca de dez anos, em um movimento de apoio às políticas públicas inglesas para o ensino de História, um conjunto substantivo de recursos educativos *online*, com atividades temáticas indexadas de acordo com o ciclo escolar visado, e as habilidades a serem desenvolvidas. Esse material podia ser explorado em um *site* especialmente criado para o projeto, cujo título é *Learning Curve*. Hoje esse *site* aparece arquivado, no interior da ação de preservação dos conjuntos documentais produzidos pelo governo britânico, conduzida pelo próprio NA (UK).

Simultânea à publicação da seção *Learning Curve*, em seu *site*, o NA(UK) produziu, também, um guia do professor, para orientá-lo sobre as potencialidades desse *site*, que ainda

22 Competência em uma disciplina ou área de conhecimento em particular é um objetivo fundamental da educação nos Estados Unidos, mas ensinar os estudantes a pensar criticamente e reflexivamente tornou-se uma preocupação central nos últimos vinte anos. De fato, muitos relatórios e estudos têm encarregado a educação superior de produzir indivíduos capazes de pensar criticamente e independentemente. Em sua declaração State of the Union de 1990, por exemplo, presidente George Bush anunciou a adoção dos "National Goals 2000" [Objetivos Nacionais 2000] que incluiu um grande suporte ao pensamento crítico na educação. Na Northern Michigan University, o vice-presidente de assuntos acadêmicos desafiou a graduação a produzir o que ele chamou de "aprendizes independentes".

Michigan incorporou os conceitos e habilidades de pensamento crítico em seu Michigan Curriculum Framework [Grade Curricular de Michigan] como parte do Michigan Educational Assessment Program (MEAP) [Programa de Avaliação Educacional de Michigan]. Na diretriz 1.3, Análise e Interpretação do Passado, por exemplo, os educadores de Michigan esperam que os estudantes sejam capazes de "reconstruir o passado através da comparação de interpretações com perspectivas diversas, escritas por outros, e de criar narrativas a partir de evidências." A diretriz compreende a pesquisa como um processo de coleta de informação a partir de fontes diversas, de muitos formatos diferentes. No entanto, no ensino secundário, o estado espera que os estudantes tenham ultrapassado a coleta de informação em direção à demonstração de "competência de interpretar o significado e a importância do dado". O quadro curricular reconhece a natureza subjetiva das fontes primárias e valoriza a necessidade de um exame crítico rigoroso durante o processo de pesquisa.

pode ser capturado *online* (<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20060715135145/http://www.learningcurve.gov.uk/howto/teacherbooklet.htm>).

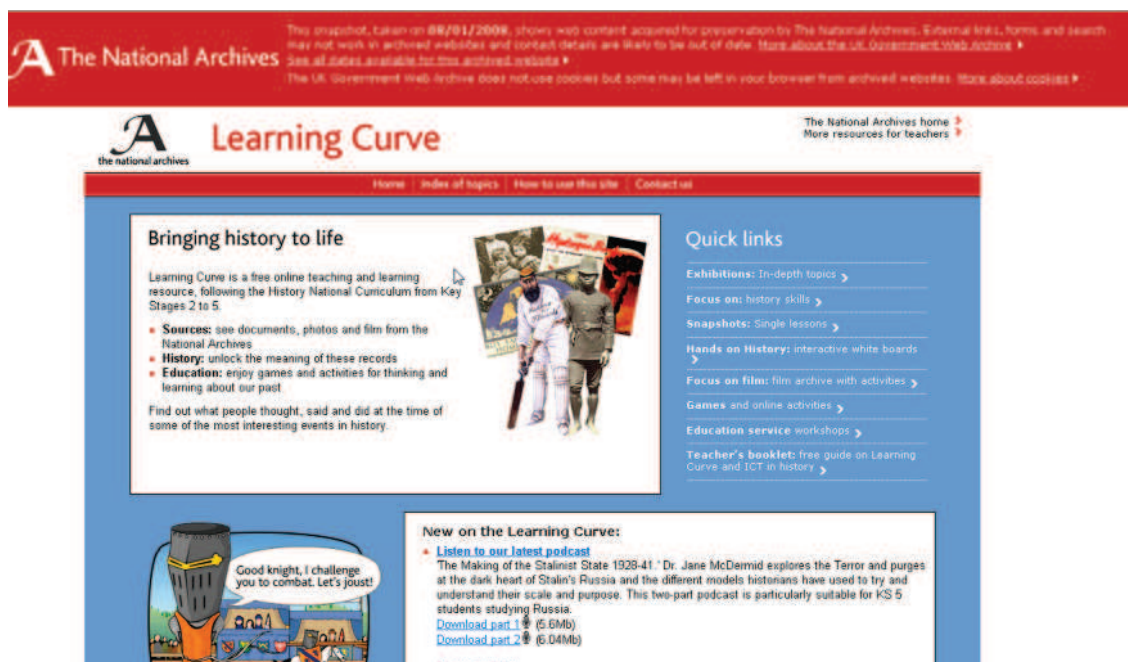


Figura 79. Learning Curve. Área da seção educativa do NA UK, hoje disponível como documento digital, preservado pelo próprio NA UK, junto aos fundos do governo britânico.

No guia do professor, que se estende por 123 páginas, lemos que

the exhibitions are also focused on major curriculum areas the way those areas are generally taught. [...] The gallery is divided into case studies that contain a number of sources. Each is supported by a worksheet designed to help students record their findings. There is also a final worksheet to help students crystallise their thoughts on the sources they have examined. In effect, it is targeting the skill of constructing an argument and supporting that argument with relevant evidence. Other Exhibitions target these and other historical skills in the context

of an overall enquiry.²³

O texto conclui que o foco na construção de um argumento apoiado em evidências relevantes, a partir da leitura de documentos de arquivo, como “historical skills”, “is what distinguishes premier educational websites like the *Learning Curve* from the many content-only sites on the Internet”²⁴ (p. 21). O texto dos PCNs brasileiros, para o ensino médio, referente às Ciências Humanas e suas Tecnologias, aponta esse que é um dos objetivos comuns a essas propostas, o do desenvolvimento de habilidades e competências. Há alguns anos a aprendizagem de habilidades e competências ultrapassou as fronteiras dos fóruns de educação, e encontra-se hoje presente nos discursos da mídia sobre o trabalho e sobre a chamada sociedade do conhecimento. Os significados vêm se multiplicando em torno da ideia de “aquisição de habilidades” e de “competências”, e, no nosso caso em estudo, para a aprendizagem “das ideias históricas”, como escreve Schmidt. E, portanto, para a produção de conhecimentos históricos educacionais.

Esses conceitos têm estado presentes, também, em muitas das propostas de educação patrimonial brasileiras, cujo modelo é o *Guia Básico de educação patrimonial*, de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Nas palavras de Renata Fratini (2009),

O Guia Básico de educação patrimonial é uma iniciativa muito relevante vinda do Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) para ações na área de educação patrimonial no país. É um roteiro de orientações que apresenta experiências desenvolvidas nesse âmbito, as quais podem ser aplicadas em diferentes realidades, e pretende despertar novas ideias e projetos. A publicação é direcionada a professores e também a instituições e aborda inicialmente uma breve discussão sobre patrimônio, cultura, passado – história e memória –, identidade e

23 as exposições são focadas também nas principais áreas do currículo, da forma como essas áreas são geralmente ensinadas. [...] A galeria é dividida em estudos de caso, que contêm um certo número de fontes. Cada um é apoiado por uma folha de exercícios criada para auxiliar os estudantes a registrar suas descobertas. Há também uma folha de exercícios final que auxilia os estudantes a concretizar suas reflexões sobre as fontes examinadas. De fato, isso visa a habilidade de construção de um argumento e o suporte a esse argumento com evidências relevantes. Outras exposições visam essa e outras habilidades de pesquisa histórica.

24 Isso é o que distingue excelentes sites educacionais como o Learning Curve dos tantos outros sites que publicam conteúdo na Internet.

as relações desses valores e significados com a educação, isto é, a importância de trabalhos que envolvam essas questões para o aprendizado do aluno, os conceitos e habilidades que podem ser apropriados por ele e pelos cidadãos. O Guia explora passo a passo aquilo que pode e deve ser desempenhado nas e pelas instituições detentoras do acervo patrimonial dentro e fora da escola, desde a metodologia a exemplos de atividades, sugestões de relações interdisciplinares (como, por exemplo, entre linguagem, ciências, tecnologia, geografia e história), elaboração de material didático de apoio, planejamento de visitas, modelos de avaliação e referências para professores. A publicação é muito didática e as atividades pedagógicas são bem detalhadas e mostram-se fundamentais para quem deseja trabalhar com esse tema.

Vemos aí articuladas as noções de patrimônio e de educação patrimonial, aprendizagem de habilidades e competências para a cidadania, memória, história e educação histórica, com as suas avaliações e propostas de atividades pré-formatadas e detalhadas. Essa mesma estrutura está presente tanto no *site* do NARA como no *site* do National Archives (UK), de forma bastante desenvolvida. A estrutura do programa do NARA abarca todo o período entre a independência e a atualidade, todos os grandes temas do currículo, aponta para as áreas e habilidades desenvolvidas em cada módulo, oferece uma sequência de exercícios completa para cada um deles, e um roteiro de aula com uma sequência didática. Nesse sentido, é a execução bem sucedida de uma proposta de ensino em que os conteúdos curriculares são trabalhados a partir de documentos de arquivo, articulados ao exercício de habilidades e competências, com jogos interativos, análise e escrita pelos alunos de suas conclusões de pesquisa. Na observação dos exercícios propostos pelo NARA, percebemos como outros desdobramentos emergem dessas propostas. Vejamos como é colocado um dos temas do projeto *Digital Classroom*, do NARA: *The Development of the Industrial United States (1870-1900)*. O primeiro exercício sobre esse tema refere-se à patentes concedidas no final do século dezanove, com as imagens de uma patente requerida por Thomas Edison e outra por Graham Bell.

Em seguida, há outro exercício com uma reprodução de pedidos de patente: de arame farpado. Essa primeira sequência acentua a propriedade intelectual e sua relação com o

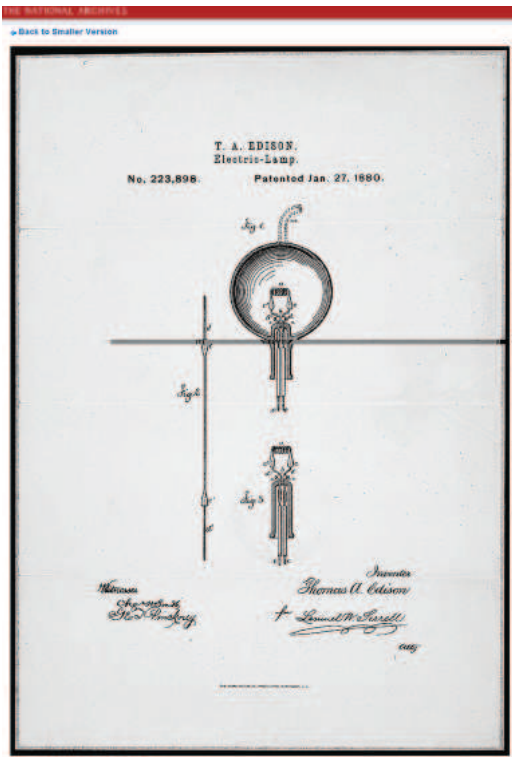


Figura 80. Desenho descritivo de lâmpada elétrica, em requisição de patente de invenção feita por Thomas Edison ao governo dos EUA. NARA (USA)

empreendedorismo e o progresso econômico industrial, como está indicado a partir da orientação dos parâmetros curriculares, mas seus documentos são, sem sombra de dúvida, abertos a outras leituras. Em seguida, em outro núcleo temático, vemos documentos sobre a distribuição de terras particulares para os nativos, em substituição às terras das reservas, e a sucessiva redução nos territórios indígenas visados, no mesmo período. Nesse núcleo, o mapa, geométrico e vazio, assinala a perda dos territórios indígenas, e silencia sobre as lutas que aí devem ter ocorrido. Esse é um silêncio significativo, uma vez que, muito provavelmente, os arquivos o poder executivo devem ter registros desse embate. Eis como essa história é contada:

Federal Indian policy during the period from 1870 to 1900 marked a departure from earlier policies that were dominated by removal, treaties, reservations, and even war. The new policy focused specifically on breaking up reservations by granting land allotments to individual Native Americans. Very sincere individuals reasoned that if a person adopted white clothing and ways, and was responsible for his own farm, he would gradually drop his Indianess and be assimilated into the population. Then there would be no more necessity for the government to oversee Indian welfare in the paternalistic way it had been obligated to do, or provide meagre annuities that seemed to keep the Indian in a subservient and poverty stricken position.

On February 8, 1887, Congress passed the Dawes Act, named for its author, Senator Henry Dawes of Massachusetts. Also known as the General Allotment Act, the law

allowed for the president to break up reservation land, which was held in common by the members of a tribe, into small allotments to be parceled out to individuals.

The Documents

Map of Indian Territory (Oklahoma), 1885



[Click to Enlarge](#)

National Archives and Records Administration
Records of the General Land Office
Record Group 49

Map of Indian Territory (Oklahoma), 1891



[Click to Enlarge](#)

National Archives and Records Administration
Records of the General Land Office
Record Group 49

Figura 81. Detalhe de atividade educativa do NARA (USA). Maps of Indian Territory, the Dawes Act, and Will Rogers' Enrollment Case File

[...] The purpose of the Dawes Act and the subsequent acts that extended its initial provisions was purportedly to protect Indian property rights, particularly during the land rushes of the 1890s, but in many instances the results were vastly different. The land allotted to the Indians included desert or near-desert lands unsuitable for farming. In addition, the techniques of self-sufficient farming were much different from their tribal way of life. Many Indians did not want to take up agriculture, and those who did want to farm could not afford the tools, animals, seed, and other supplies necessary to get started. There were also problems with inheritance. Often young children inherited allotments that they could not farm because they had been sent away to boarding

schools. Multiple heirs also caused a problem; when several people inherited an allotment, the size of the holdings became too small for efficient farming.²⁵

A industrialização reaparece através de um documento sobre uma Exposição Universal, mas o trabalho fabril não aparece em nenhum dos documentos. O próprio trabalho só aparece de forma lateral, visto através de um conflito entre um sindicato operário e imigrantes chineses, no oeste dos EUA, e também em fotos de trabalho infantil, descrito como condenável, embora comum, e mesmo incentivado por famílias de imigrantes europeus. Essas crianças, que ficamos sabendo que trabalhavam “por culpa dos pais”, estão atuando nas ruas, em pequenas oficinas, algumas em manufaturas, nenhuma delas em grandes fábricas. Mas no texto sobre a exposição universal de Chicago, emergem as imagens de progresso e modernidade industrial, com os geradores de corrente alternada de George Westinghouse e o kinetoscópio de Thomas Edison. Muitos dos exercícios da seção *Teaching with Documents* são assinados por professores, que participam, assim, da construção desses discursos. A proposta educativa *online* do NARA traz uma possibilidade privilegiada

25 A política indigenista federal no período entre 1870 e 1900 foi marcada por uma mudança em relação às políticas anteriores, que foram dominadas por remoções, acordos, reservas e mesmo guerra. A nova política concentrou-se especificamente em fragmentar as reservas através da concessão de lotes para indivíduos americanos nativos. Indivíduos muito sinceros ponderaram que se uma pessoa adotasse roupas e costumes brancos, e fosse responsável por sua própria fazenda, ela gradualmente deixaria de lado sua cultura indígena e seria assimilada à população. Não haveria mais necessidade para o governo de cuidar do bem estar indígena, de forma paternalista, como era obrigado a fazer, ou prover-lhes magras rendas anuais que pareciam manter os índios numa posição subserviente de pobreza dolorosa.

Em 8 de fevereiro de 1887, o Congresso aprovou o Dawes Act, nomeado em alusão a seu autor, senador Henry Dawes de Massachusetts. Também conhecido como o Ato de Divisão Geral, a lei permitiu ao presidente parcelar as reservas, que era possuída coletivamente pelos membros de uma tribo, em pequenos pedaços, a serem divididos entre indivíduos.

[...] O propósito do Dawes Act, e dos atos subsequentes que estenderam sua abrangência inicial, foi supostamente proteger os direitos de propriedade dos indígenas, particularmente durante as corridas por terra da década de 1890, mas em muitas circunstâncias os resultados foram profundamente diferentes. A terra alocada para os índios incluía terras desertificadas, ou quase desertificadas, inaptas para o plantio. Além disso, as técnicas de plantio autossuficiente eram muito diferentes das formas de vida tribais. Muitos índios não queriam praticar agricultura, e os que queriam não conseguiam comprar as ferramentas, animais, sementes e outros suprimentos necessários para iniciar uma plantação. Também houve problemas de herança. Frequentemente crianças herdavam lotes que elas não podiam cultivar, porque haviam sido enviadas para longe, para frequentar escolas. Múltiplos herdeiros também eram um problema; quando muitas pessoas herdavam um lote, o tamanho das parcelas tornava-se pequeno demais para o cultivo eficiente.

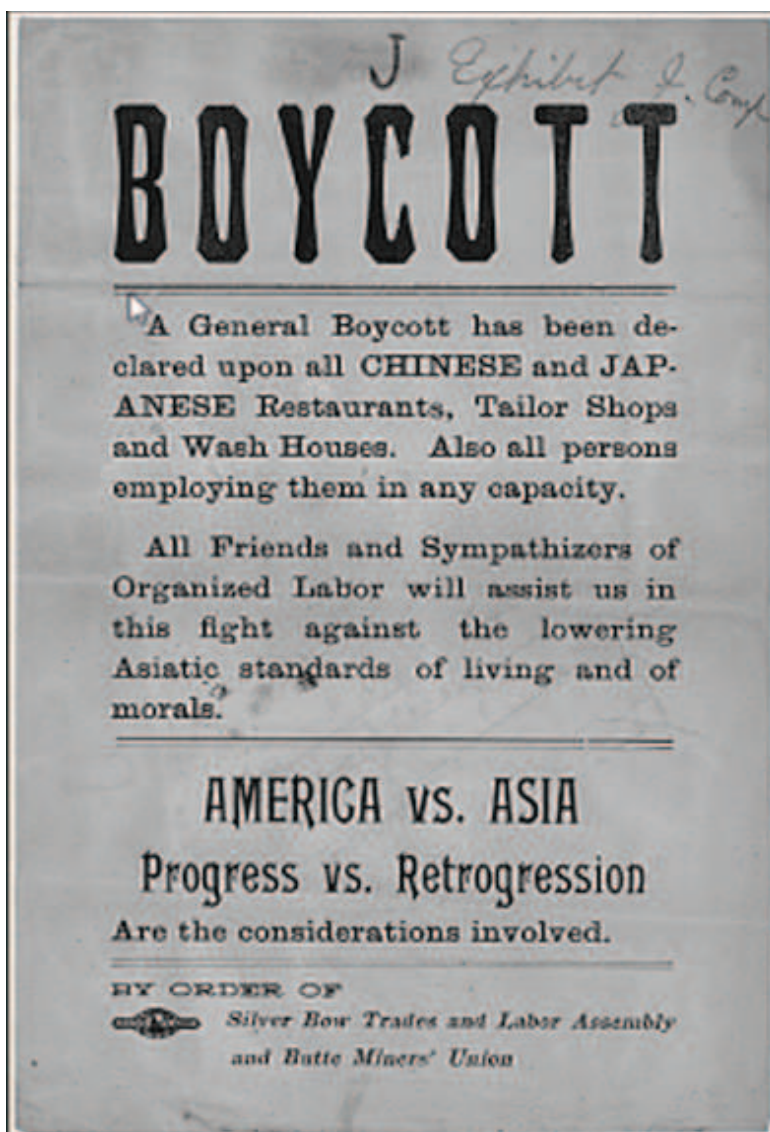


Figura 82. Panfleto apoiando um boicote aos trabalhadores e comerciantes chineses e japoneses, a seus empregadores e apoiadores. Assinado por um grupo de sindicatos do noroeste dos EUA. ca. 1898. NARA (USA)

de refletirmos sobre as ambigüidades dos projetos educativos de arquivos *online*, pois sugere a imagem de um país onde abundam cercas de arame farpado e de uma industrialização sem fábricas: uma imagem próxima às da literatura fantástica latino americana. Apoiados nas reflexões de Benjamin, de Ginzburg e de Certeau, certamente podemos realizar leituras plurais desses documentos arquivísticos, cuja riqueza permanece viva, a contrapelo das leituras tendencialmente prevalentes, propostas pelo NARA em seus exercícios.

Alguns documentos mantêm, de certa forma, as “rugosidades” em sua escrita, marcas do tempo que nos causam estranhamento e nos lembram que o passado é um território estrangeiro. Em muitas das seções do

Arquivo Nacional inglês, percebemos uma preocupação específica em relação à leitura dos documentos publicados, e diversas estratégias são utilizadas para aproximar o leitor do texto. Ao lado da imagem digital estão colocadas suas transcrições, em uma escrita legível por todos, mas suas imagens são, muitas vezes, incompreensíveis, e dependem fortemente de seus exercícios de leitura. Quanto mais nos distanciamos no tempo, menos compreensíveis são os documentos, se não contarmos com experiências anteriores de leitura de documentos do mesmo período.

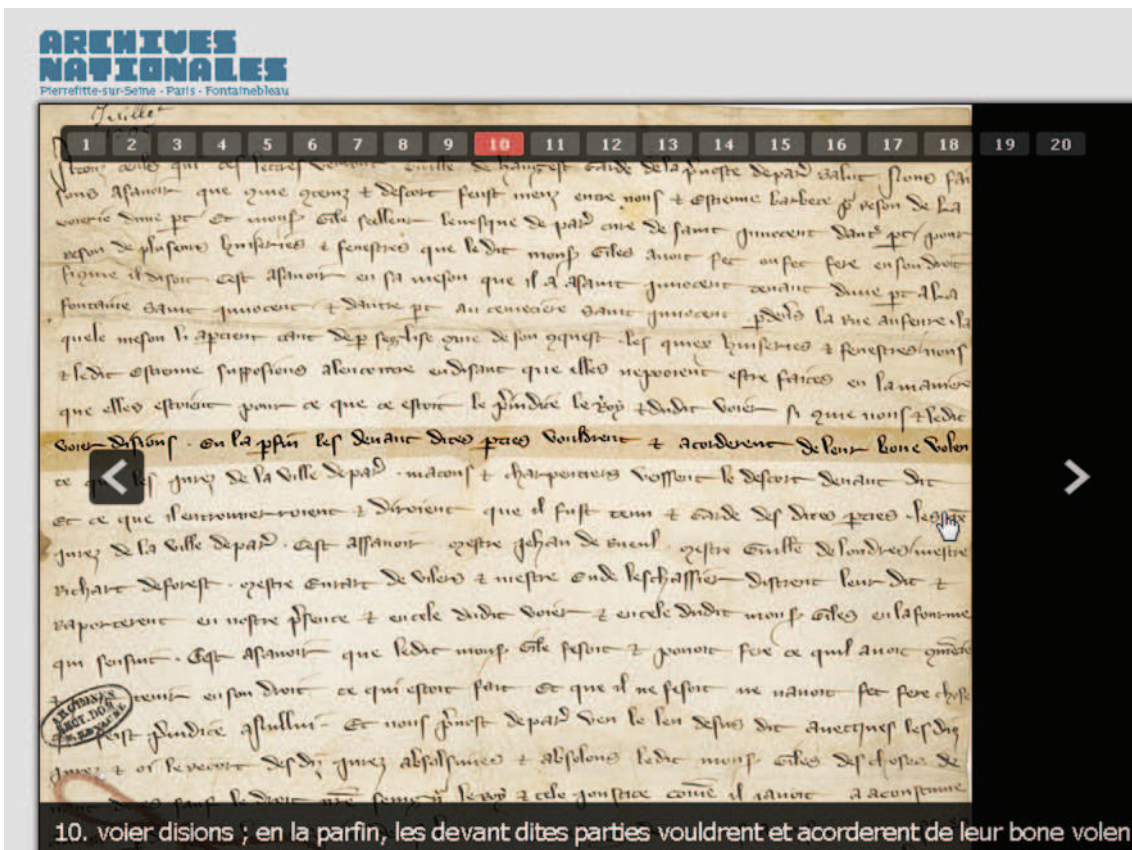


Figura 83. Leitura interativa de um texto medieval, em um “diaporama”, no site dos Archives Nationales de France (FR).

A busca de formas tecnológicas interativas está presente no *site* do Arquivo Nacional inglês: na seção *Focus on Film* pode-se, inclusive, criar um documentário a partir de imagens e sons

The National Archives > Education > Focus on Film

FOCUS ON FILM

Home Introduction Activities Film Archive Editor's Room Help

Focus on Film > Activities > World War Two > Activity 2: Did Propaganda Change? (PC Version)

Activity 2: Did Propaganda Change?

In Activity 1 you looked at the kind of propaganda films (Clips A-E) that were produced in 1940-41. You also looked at what they were trying to achieve.


What you have to do

In this activity you are going to examine three more films sponsored by the Ministry of Information from 1942-1944, later in the war. What evidence there in Clips F, G, and H that propaganda films changed as the war went on? Play the clip. Use the [recording sheet](#) (PDF, 30KB) to write your conclusions. Use the list of themes on the sheet to help you decide.

Clip F: Dig For Victory

[▶ Play clip](#)
[Download clip \(36.2mb\)](#)
[Useful notes](#)

Write up your conclusions about whether film propaganda changed in 1942-44.




Video player controls: -04:53

Clip G: Workers Weekend

[▶ Play clip](#)
[Download clip \(13.6mb\)](#)
[Useful notes](#)

Write up your conclusions about whether film propaganda changed in 1942-44.



Video player controls: -02:09

Figura 84

publicados pelo arquivo. Ainda nessa seção, vemos trechos de livros, transcritos como peças únicas, deslocados de suas séries para serem usados como áudio para as imagens selecionadas.



Figura 85

Figuras 84 e 85. Seção *Focus on Film*, com atividades interativas, envolvendo “dramatizações” feitas pelo NA (UK) e documentos de diferentes acervos arquivísticos britânicos.

Um cuidado hoje bastante presente, tanto no NARA como no NA (UK), é o de agregar um *link* para a identificação arquivística de cada documento, de modo que o leitor-navegador pode remeter-se à contextualização de sua produção, como documento público. Esse é um passo que pode surpreender, pois, muitas vezes, nas ações educativas, os criadores lançam mão de documentos de outros arquivos, de exposições, ou de documentos outros, que não são arquivísticos. A distinção entre documento de arquivo e toda e qualquer fonte documental fica frequentemente borrada, quando se trata da criação de recursos educativos nos arquivos, como se nas ações educativas a noção de documento se alargasse, como acontecia nas coletâneas de documentos publicadas nos anos 80, e ocorre nos livros didáticos.

Na figura 86, vemos um recorte de documento feito pelo NA (UK) para atividade educativa, com a identificação de seu código de registro no arquivo, na barra lateral esquerda. Com esse código, podemos encontrar o documento, pelos mecanismos de busca eletrônicos. No entanto, nesse caso estudado, o documento original não está disponível, em formato digital, na íntegra. Deve ter sido digitalizado apenas parcialmente, para fins educacionais, o que contraria os procedimentos padrão de preservação.

Focus on Film » Activities » World War Two » Activity 1: Propaganda Minister (PC Version) » Sources

Activity 1: Propaganda Minister

It is 1941. You work in the Ministry of Information. The government has drawn up an information and propaganda policy. This policy explains what they want information and propaganda to do, and how they want it done.

Your task is to study the policy and then decide whether or not clips A-E should be given the stamp of approval to be shown to the public. To help you record your observations download the [recording sheet](#) (PDF, 22KB).

[View clips](#)

Sources

Extracts a-g from a British Government document called 'The Programme for Film Propaganda' produced in January 1940.

Extracts a-c

Catalogue ref: INF 1/867

[Read transcript](#)

[Play audio transcript](#)

[Useful notes](#)

The Themes of our propaganda (Minister's memorandum 4) are:-

- I. What Britain is fighting for.
- II. How Britain fights.
- III. The need for sacrifices if the fight is to be won.

I. What Britain is fighting for. This can be treated in

- (a) Feature films.
- (b) Documentaries.
- (c) Cartoons.

(a) The main subjects of feature films can be:-

- (i) British life and character, showing our independence, toughness of fibre, sympathy with the under-dog, etc.
- (ii) British ideas and institutions. Ideals such as freedom, and institutions such as parliamentary government can be made the main subject of a drama or treated historically. It might be possible to do a great film on the history of British Liberty and its repercussions in the world

Figura 86. Recorte de documento feito pelo NA (UK) para atividade educativa, com a identificação de seu código de registro no arquivo, na barra lateral esquerda.

A adequação ao currículo guia fortemente as atividades educativas do NA-UK. As habilidades em desenvolvimento previstas no currículo inglês, no que se refere ao uso das fontes históricas, são:

- make deductions from historical sources
- put together information drawn from different historical sources
- comment on the usefulness of an historical source by reference to its content, as evidence for a particular enquiry
- compare the usefulness of different historical sources as evidence for a particular enquiry
- make judgments about the reality and value of historical sources by reference to the circumstances in which they were produced.²⁶ (DES, 1991, p. 9-10)

O exercício proposto nesse núcleo do *Focus on Film*, do NA (UK), pede ao leitor para colocar-se no papel de alto funcionário do ministério da Propaganda, cujo trabalho é selecionar filmes de propaganda para estimular os ingleses a apoiar o governo britânico na 2ª guerra mundial.

Activity 1: Propaganda Minister

It is 1941. You work in the Ministry of Information. The government has drawn up an information and propaganda policy. This policy explains what they want information and propaganda to do, and how they want it done.

Your task is to study the policy and then decide whether or not clips A-E should

26 - fazer deduções a partir de diferentes fontes históricas.
- reunir informações obtidas de diferentes fontes históricas
- comentar sobre a utilidade de uma fonte no que se refere a seu conteúdo, como evidência, em uma pesquisa específica
- comparar a utilidade de diferentes fontes como evidências em uma pesquisa específica
- fazer julgamentos sobre a realidade e o valor de fontes históricas, no que se refere às circunstâncias em que foram produzidas

be given the stamp of approval to be shown to the public. To help you record your observations download the recording sheet²⁷ (PDF, 22KB).

Nos extratos de documentos estão os critérios para o trabalho, criados pelo produtor do documento, em 1940. Na folha de exercícios proposta, a tarefa é a seguinte: "analyse the clips and decide whether you think it should be broadcast to the British people". Para cada trecho de filme de época, o estudante deve

Comment on what the clip does well or badly in any of the following areas:

What Britain is fighting for;

How Britain fights;

The need for sacrifice;

Good entertainment;

Not obviously propaganda²⁸

E também

Any other techniques used eg ridiculing or criticising the enemy.²⁹

27 Atividade 1: Ministro da Propaganda

Estamos em 1941. Você trabalha no Ministério da Informação. O governo criou uma política de informação e propaganda. Essa política explica o que eles querem que a informação e propaganda faça, e como querem que seja feito.

Sua tarefa é estudar essa política e decidir se os clips A-E devem ou não receber o carimbo de aprovação para serem exibidos ao público. Para auxiliá-lo a registrar suas observações, baixe a folha de registro (PDF, 22Kb).

28 Comentar sobre o que o clip faz bem ou mal nas seguintes áreas:

Com que objetivo a Inglaterra está lutando;

Como a Inglaterra luta;

A necessidade de sacrifício;

Bom entretenimento;

Não obviamente propaganda

29 Quaisquer outras técnicas utilizadas, por exemplo ridicularizar ou criticar o inimigo.

Visto como educação das sensibilidades, o exercício propõe que o estudante viva a experiência de assumir o papel de censor e de autor de peças de propaganda de guerra e de apoio ao Estado inglês. Na “página de rosto” da atividade, esta está indicada para o “key stage 3”, isto é, para jovens de 12 a 14 anos (DES 1991, anexo 1, p. 11). Dificilmente pode ser considerado bem sucedido para que os alunos criem “their own interpretation of events”, exceto se acompanhado de outras experiências de “entrar na pele” de outros sujeitos dessa guerra. Talvez esse seja o caso de estimular os estudantes a usarem suas habilidades de leitura crítica das fontes.

Nunca é demais lembrarmos que as leituras desses exercícios serão sempre plurais. O potencial dessas atividades é amplo, se considerarmos, na operação de caça que é a leitura (Certeau), que todos nós, leitores, somos produtores ativos de registros:

De fato, a atividade leitora apresenta, ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. Mas incapaz de fazer um estoque (salvo se escreve ou “registra”), o leitor não se garante contra o gasto de tempo (ele se esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) que é apenas o ersatz (o resíduo ou a promessa) de instantes “perdidos” na leitura. Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma “invenção” de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. O legível se transforma em memorável: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o espectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidades. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. (1994, p. 49)

Podemos ler essas propostas como documentos com muitos outros significados. São muitas as sequências didáticas publicadas nos *sites* dos arquivos nacionais inglês e americano, nas quais podemos perceber, acopladas, mesmo que às vezes silenciadas, as vozes polissêmicas de muitos educadores, em uma escrita coletiva, reflexiva e instigante de muitas gerações de professores

pesquisadores de ensino de História: a formatação final das fontes e das conclusões, limitadas, não anulam seu potencial de pesquisa, como as leituras plurais feitas pelos professores dos textos de livros didáticos (GALZERANI, 1988).

Como percebe Certeau, a presença e a circulação de uma representação, ensinada, não indica de modo algum o que ela é para seus usuários. As leituras, plurais, são audaciosas e dispersas, mas ao mesmo tempo, insinuam-se ubiquamente, quase invisíveis, pois “não se fazem notar com discursos próprios mas nas maneiras de empregar os discursos impostos por uma ordem econômica dominante.” (1994, p39).

Para Certeau, a microfísica do poder privilegia o aparelho produtor dos discursos hegemônicos, e esse é o campo de forças estratégicas em que nos movemos, ao analisarmos as propostas educativas em arquivos *online*, em suas relações com as políticas públicas, as redes tecnológicas e socioeconômicas. É importante termos como perspectiva, também, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores, dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica, como nos advertem Thompson e Certeau.

Mas, para encontrarmos as práticas que podem ocorrer, e ocorrem, no tempo, como táticas de reapropriação dos espaços organizados pelas técnicas da produção sociocultural, é fundamental mapear os lugares em que se colocam esses discursos estratégicos, que representações articulam, reafirmando-as em suas vozes.

Vimos, no decorrer desse capítulo, e dos anteriores, como o ensino de História com documentos, em sua conexão com os arquivos públicos e com o patrimônio histórico, ganhou espaço como parte importante das propostas de ensino de História, surgidas nas discussões dos pesquisadores de ensino de História na área da década de 1980, tanto no Brasil como em países europeus e americanos, vinculadas aos movimentos de valorização da pesquisa nos espaços escolares, da autonomia de professores e alunos. No entanto, vinte anos depois de serem incorporados aos currículos, vemos como essas práticas caminharam, muitas vezes, para um estreitamento dos trabalhos de pesquisa histórica educacional com documentos, que se aproximam dos falsos labirintos, do treinamento cognitivo, mais do que da experiência e da investigação. Como,

então, essas pesquisas sobre a produção de conhecimento histórico educacional vieram a estimular a proposição de exercícios formatados e aplicados como fórmulas, justamente o modelo de ensino instrumental ao qual se contrapunham?

Os currículos têm um grande papel nesse movimento. Algumas leituras dos PCN também podem apontar nessa direção. Como escreve Galzerani (2005, p.161),

Predomina, ao mesmo tempo, nestes documentos oficiais [...] o esmaecimento da perspectiva das contradições, dos embates, no enfoque das dimensões sociais. E as sugestões temáticas para os diferentes ciclos, estas se apresentam, tendencialmente, com roupagens genéricas, modelizadas e modelizadoras, como versões muitas vezes desenraizadas – no que respeita às dimensões de tempo e de espaço - portanto, a-históricas. Podemos aqui flagrar uma dada leitura historiográfica estruturalista, construída na relação com uma das tendências epistemológicas da própria História Nova, ou, mais particularmente, com o “efeito Braudel”, como assim o intitula François Dosse (2003).

O Currículo Nacional inglês para ensino de História foi publicado pelo HMSO em 1991, apoiado em documentos anteriores do *Department of Education & Science* (DES), entre os quais *History from 5 to 16*, de 1988, que já apontava para as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de História e as expectativas de aprendizagem, divididas em faixas etárias (7, 11 e 16 anos). Em relação à leitura de documentos, o documento de 1988 diz o seguinte:

By the age of 11 pupils should be able to:

[...]

make use of primary and secondary sources to support interpretations of historical events.³⁰

30 Por volta da idade de 11 anos, os alunos devem ser capazes de:

[...]

utilizar fontes primárias e secundárias para apoiar interpretações de eventos históricos.

O currículo de 1991, é bastante estruturado, a partir de *Key Stages*, com suas faixas etárias, como vemos no extrato abaixo, em que temos, na tabela, o Key Stage, o ano de escolarização, sua abreviação e a idade esperada dos alunos em cada ano escolar:

Key Stage*	New description	Abbreviation	Age of majority of pupils at the end of the academic year
	Reception ⁺	R	5
1	Year 1	Y1	6
	Year 2	Y2	7
2	Year 3	Y3	8
	Year 4	Y4	9
	Year 5	Y5	10
	Year 6	Y6	11
3	Year 7	Y7	12
	Year 8	Y8	13
	Year 9	Y9	14
4	Year 10	Y10	15
	Year 11	Y11	16
—	Year 12	Y12	17
	Year 13	Y13	18

Figuras 87 a 91. Extratos de *History in the National Curriculum*, DES (UK), 1991.

Também é enfático e detalhado quanto aos objetivos de aprendizagem a serem atingidos em cada etapa de aprendizagem (Key Stages), explicando que conhecimentos, habilidades e compreensão são esperadas de alunos no final de cada Key Stage, a partir dos diferentes estágios de capacitação e maturidade em que se encontrarm os alunos em cada um dos momentos de avaliação.

Os programas de estudo especificam, segundo seu texto, o conteúdo, habilidades e processos

que devem ser ensinados aos alunos, o que será registrado em seus "statement of attainment". Conforme o texto, "a Statement of Attainment provides details of all subjects successfully completed by a candidate and all associated units of competence achieved".³¹ Ambos, *Attainment Targets* e *Programmes of Studies*, são complementares, e os alunos não podem, segundo essa orientação, alcançar os objetivos de aprendizagem de um sem alcançar os do outro.

Attainment targets and statements of attainment and programmes of study key stages 1 to 4

Note: The following attainment targets and programmes of study constitute the National Curriculum for history. The attainment targets and their constituent statements of attainment, specify the knowledge, skills and understanding which pupils of different abilities and maturities are expected to have by the end of each key stage. The programmes of study specify the matters, skills and processes which are required to be taught to pupils. The two types of requirement are complementary, and pupils will not be able to satisfy the statements of attainment without demonstrating a knowledge and understanding of the historical content of the appropriate programmes of study.

The examples printed in italics serve to illustrate the attainment targets and programmes of study and are non-statutory.

Figura 88

Os *Attainment Targets* (AT) são divididos em 3³², e entre eles está o uso de documentos, como vemos nas figuras 89, 90 e 91:

Attainment targets and associated statements of attainment: key stages 1 to 4

AT1 Knowledge and understanding of history

AT2 Interpretations of history

AT3 The use of historical sources

Figura 89

31 Uma declaração de realização provê detalhes de todas as matérias completadas com sucesso por um candidato e seus módulos associados de competências adquiridas.

32 AT1 Conhecimento e compreensão da história
AT2 Interpretações da história
AT3 O uso das fontes históricas

Attainment Target 3: The use of historical sources

The development of pupils' ability to acquire evidence from historical sources, and form judgements about their reliability and value.

LEVEL	STATEMENTS OF ATTAINMENT	EXAMPLES
	Demonstrating their knowledge of the historical content in the programmes of study, pupils should be able to:	
1	communicate information acquired from an historical source.	<i>Talk about what they see in an old photograph.</i>
2	recognise that historical sources can stimulate and help answer questions about the past.	<i>Show how artefacts in a museum can help answer the question "how did people cook before they had gas or electricity?"</i>
3	make deductions from historical sources.	<i>Make simple deductions about social groups in Victorian Britain by looking at the clothes people wore.</i>
4	put together information drawn from different historical sources.	<i>Use information from old newspapers, photographs and maps to describe life in a local street in the 1930s.</i>
5	comment on the usefulness of an historical source by reference to its content, as evidence for a particular enquiry.	<i>Talk about how information gained from a visit to an historic site can be used to reconstruct the way of life of its former inhabitants.</i>

Figura 90

LEVEL	STATEMENTS OF ATTAINMENT	EXAMPLES
6	compare the usefulness of different historical sources as evidence for a particular enquiry.	<i>Comment on the advantages and disadvantages of written sources and artistic impressions relating to the fall of the Bastille in 1789.</i>
7	make judgements about the reliability and value of historical sources by reference to the circumstances in which they were produced.	<i>Explain why the reliability of information derived from early twentieth century newspapers can depend on the background of the writer, who owned the newspaper, and the intended readership.</i>
8	show how a source which is unreliable can nevertheless be useful.	<i>Show how Second World War propaganda can throw light on contemporary attitudes.</i>
9	show an understanding that a source can be more or less valuable depending on the questions asked of it.	<i>Analyse a narrative account of the Wall Street Crash so as to identify its causes.</i>
10	explain the problematic nature of historical evidence, showing an awareness that judgements based on historical sources may well be provisional.	<i>Explain how the limitations of sources relating to the 'Cultural Revolution' make it difficult to form a complete picture of what took place in China at that time.</i>

Figura 91

Apoiado nesse modelo criado pelo Currículo Nacional, o NA (UK) criou um enorme conjunto de atividades didáticas, ao longo dos últimos anos, vinculou cada atividade a seu *key stage*, que pode ser encontrado, a partir de *links* em uma barra de menus que perpassa toda a seção educativa.

Topics (KS4)



Our topic websites cover a huge variety of times and places. Many contain structured investigations for use directly in the classroom. Some are more useful for research and preparation but what they all have in common are the access they allow to our unique collections.

[Key stage 1](#) • [Key stage 2](#) • [Key stage 3](#) • [Key stage 4](#) • [Key stage 5](#) • [View all](#)

Medieval 1066 - 1485

-  **Focus on Film** • Investigate film as a historical source
Key stage 2 - 5
-  **Crime and Punishment** • From heretics and poachers to car crime and walkie-talkies
Key stage 2 - 5

Early Modern 1485 - 1750

-  **Focus on Film** • Investigate film as a historical source
Key stage 2 - 5
-  **British Empire** • Rise and decline of the first global empire
Key stage 3 - 4
-  **Crime and Punishment** • From heretics and poachers to car crime and walkie-talkies
Key stage 2 - 5

Show /hide more items

Figura 92. Página do NA (UK) com propostas de atividades temáticas organizadas por período histórico e por Key Stages.

Encontramos outros agentes impulsionando esses projetos educativos, a partir das avaliações de desempenho institucional que os governos têm implantado nos órgãos públicos. Segundo Eilean Hooper-Greenhill, pesquisadora da Universidade de Leicester (UK),

Museums, archives and libraries in Britain operate within an outcomes-driven political climate, as do cultural institutions elsewhere. The need to demonstrate accountability and social value has led to a demand to measure the impact and outcome of learning.³³ (2004, p. 151).

Nesse artigo, a autora descreve a ação do governo americano na avaliação dos projetos educativos de seus arquivos e museus:

The idea of measuring the outcomes of learning in cultural organizations is not new. In the USA, the Institute of Museum and Library Services (IMLS) has developed sophisticated guidelines for what they call outcome-based evaluation, or OBE. This is described as a tool for effective management, and it has become a requirement for their funded programmes. The debate over OBE is a lively one, as was demonstrated at the American Association of Museums conference in Dallas in May 2002, and a number of papers have been published which discuss the value of OBE.³⁴

[...] IMLS grantees obtain funding for workshops, programmes and events, and it is the outcomes of these specific events with their particular clearly identified target audiences that are measured through the OBE system. Outcomes for learners are specified in advance in measurable terms as part of the design and planning of

33 Museus, arquivos e bibliotecas na Inglaterra operam em um clima político fortemente guiado por expectativas de resultados, como têm operado instituições culturais em todos os lugares. A necessidade de demonstrar responsabilidade e valor social levou a uma demanda para medir o impacto e os resultados da aprendizagem.

34 A ideia de medir os resultados da aprendizagem em organizações culturais não é nova. Nos Estados Unidos, o Institute of Museum and Library Services (IMLS) [Instituto de Serviços de Museus e Bibliotecas] desenvolveu guias sofisticados para o que eles chamam de avaliação baseada em resultados, ou OBE [outcome-based evaluation,]. Essa é descrita como uma ferramenta para a gestão eficiente, e tornou-se um requerimento para seus programas financiados. O debate a respeito da OBE é candente, como ficou demonstrado na conferência da American Association of Museums, em Dallas, em maio de 2002, e uma série de artigos que discutem a utilidade da OBE foram publicados.

a workshop or event. The system that has been developed by LIRP is designed to apply to all or any of the users of museums, archives and libraries. Users include those who *visited* specific locations, virtual users and those who might be in receipt of cultural products sent out from specific venues, such as museum loan boxes.³⁵ (p. 158)

O texto descreve como a verba para realização de projetos e eventos, em instituições culturais, vincula-se à sua avaliação, que é projetada já durante o seu planejamento. Assim, os projetos aprovados já devem estar alinhados com as diretrizes curriculares nacionais, e sua avaliação decidirá o futuro dos projetos, criando um círculo em que toda construção se sustenta.

Vemos, então, o entrecruzamento de discursos de arquivos e governos, inglês e americano, através de suas políticas de avaliação e distribuição de recursos, dirigindo e formatando as atividades educativas nos arquivos, através da observação dos parâmetros curriculares e da aplicação de avaliações sistemáticas, impositivas, pois vinculadas às verbas necessárias para a existência de atividades educativas nos arquivos. Veremos, através da análise de Richard Sennett, como as vozes dos empresários e administradores vêm apontando para o ensino de habilidades e competências necessárias à nova economia, que é, também, descrita como a “sociedade do conhecimento”. Mas... que conhecimento? Esse entrecruzamento de discursos é importante na medida em que é compartilhado por arquivistas e pesquisadores de ensino de História, em textos brasileiros, latinoamericanos, ingleses, espanhóis, italianos, norte-americanos e franceses. E que se articulam aos/nos discursos de educação patrimonial e de ensino de História, formando, talvez, parte de um campo comum de *idées reçues*. Para escrever sobre esse campo de discursos, compartilho a reflexão de Maria Carolina Bovério Galzerani, através de um trecho de seu artigo *Políticas Públicas e Ensino de História*, de 2005:

35 Beneficiários do IMLS obtêm financiamentos para oficinas, programas e eventos, e são os resultados desses eventos específicos, com seu público alvo identificado claramente, que são medidos pelo sistema OBE. Os resultados esperados para os aprendizes são especificados previamente, em termos mensuráveis, como parte do desenho e do planejamento de uma oficina ou evento. O sistema, que foi desenvolvido por LIRP [Learning Impact Research Project, da Universidade de Leicester -UK] foi desenhado para aplicar-se a todos ou a qualquer grupo de usuários de museus, arquivos e bibliotecas. Usuários incluem aqueles que visitam locais específicos, usuários virtuais e aqueles que podem vir a receber produtos culturais enviados a partir de locais específicos, como caixas emprestadas de museus.

Estamos perante políticas públicas oficiais marcadas, sim, por guerras de símbolos, por guerras de narrativas, no interior das quais, contudo, tem prevalecido a astúcia do capital e de sua valorização continuada, a busca da “inovação” permanente, tendendo a produzir a um só tempo, o vazio das identidades singulares e os desenraizamentos.

Enfrentamos hoje políticas públicas que têm visado, prioritariamente, a difusão em massa dos conhecimentos feitos mercadorias, suprimindo as necessidades do mercado mundial e não dos diferentes sujeitos. Podemos afirmar, neste sentido, que tais políticas educacionais, em sua relação com sociedade capitalista pós-humana, têm corroborado para multiplicar as horas mortas, para proliferar “as identidades mesmidades” (Paul Ricoeur, 1988). Impulsionados pelo sistema social à extrema flexibilidade e adaptabilidade - também no que respeita ao papel de ser aluno, ser professor - perdemos, muitas vezes, a crônica de nós mesmos.

Neste universo cultural contemporâneo, de dissolução das relações sociais e das comunicações, presidido pelas informações midiáticas e pelos particularismos políticos, sociais, étnicos, estereótipos e intolerâncias têm propalado com intensidade. Estes representam, por sua vez, no dizer de Theodor Adorno (1987), as “doenças da razão”, nas quais o mecanismo é substituir o pensamento reflexivo, a não adesão ao dado, pelas “idéés reçues” (ideias prontamente explicáveis por si mesmas, segundo Gustave Flaubert, 1911). Estereótipos dizem respeito a preconceitos, o que significa, na relação com a alteridade, ou a desvalorização de si em nome do alter, ou a subestimação do alter dirimido pelo si. Oscilando entre a superioridade ou inferioridade, estes estereótipos, nos dois casos, têm produzido opressão. (p.163-164)

Galzerani propõe-nos uma aproximação da educação através de suas relações histórico-culturais, que pensemos sobre algumas práticas culturais modernas que têm prevalecido no universo da escola, e no interior da disciplina história. Para a pesquisadora,

No interior das salas de aula, temos presenciado práticas culturais homogeneizadoras, hierarquizadoras dos saberes, fragmentadoras do social. Práticas fundadas em

ritos maquínicos, onde o 'novo' não tem lugar, onde a regra é a reprodução de verdades já prontas, assentadas na total separação do sujeito (professor/aluno) em relação ao objeto, no ato de produção do conhecimento: conhecimento que se torna, ele próprio, um produto mecânico, fruto da subdivisão taylorista de tarefas, desinteressantes, insignificantes.(...) Nasce também uma relação peculiar das práticas de sala de aula com o tempo; maximização da produção; agilização dos percursos, trabalho sob o ponteiro do relógio. Tudo passa a ser avaliado pelo binômio tempo ganho/tempo perdido. Atitude que transita para a leitura. Calcula-se o tempo de modo a escrever apressadamente e a ler rapidamente, sem meditação, sem prazer, sem envolvimento. Fica-se, quando muito, com algumas impressões do texto, registradas, muitas vezes, através de vocabulário minimalista.(...) Neste universo, portanto, o que importa é, assim como no comércio, quem e quanto consomem. Não só materiais didáticos, como também professores e alunos, focalizados como mercadorias." (GALZERANI, p.100-101, 1997)

Nas propostas inglesa e americana sobre as ações educativas dos arquivos essa preocupação também vem se colocando, tanto na proposição de roteiros prontos de trabalho para os professores aplicarem em sala de aula, já elaborados para atender aos parâmetros curriculares nacionais, com os conceitos e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos no tempo habitual de aula, como nas ações de supervisão dos governos, através da criação de avaliações sobre a “eficácia” das ações de museus e arquivos.

Catani (2001) aponta outros interlocutores desses discursos: a Unesco também vem discutindo “a importância de estudo aliado ao trabalho”. Uma das questões centrais para esse organismo internacional é fazer com que “a escola se torne o espaço de formação de cidadãos capazes de se adaptar às exigências de um mercado que requer profissionais que dominem a ‘inteligência de um processo’ e não se limitem a desenvolver uma competência específica”. Por isso, propõe “uma formação que garanta a aquisição de habilidades baseadas em uma combinação de aptidões”. Na mesma direção, propostas veiculadas cotidianamente na mídia vêm debatendo questões como as alterações nos perfis profissionais, o fim dos diplomas, a aprendizagem permanente e a aquisição de habilidades e competências, que estariam a exigir mudanças profundas nos currículos de formação profissional.

As práticas de leitura de documentos de arquivo, tal como incentivadas pelas reformas curriculares da década de 1990, trazem o risco de serem feitas a partir de modelos, que vêm sendo propostos como percursos preestabelecidos de aprendizagem de habilidades e competências de pesquisa histórica. Nessas investigações os documentos são previamente escolhidos e agrupados, de modo a poderem responder questões formuladas de antemão. Com o percurso de leitura todo já delineado, tendencialmente não há espaço para o diálogo com os documentos, pois a “pesquisa”, suas perguntas e descobertas, sua reflexão e conclusões serão próximas às de quem criou a sequência didática.

Essa tendência de criação de percursos preestabelecidos de aprendizagem, a partir de uma divisão em etapas de aprendizagem cognitiva, pode ser relacionada aos estudos de Richard Sennett sobre o trabalho na chamada nova economia, ao qual ele contrapõe a experiência do artífice.

Competências para a sociedade do conhecimento

The image shows a screenshot of the National Archives website. At the top, there is the National Archives logo and a search bar. Below the logo, there are navigation tabs: "Research Our Records", "Veterans Service Records", "Teachers' Resources", "Our Locations", and "Shop Online". The "Teachers' Resources" tab is selected. Below the tabs, there is a "Teachers" section with a breadcrumb trail: "Home > Teachers' Resources > Teaching With Documents > Lessons: 1754-1820s". The main content area is titled "Revolution and the New Nation (1754-1820s)" and features a list of thematic nuclei. On the left, there is a sidebar with "Lessons by Era" and "More Lesson Plan Resources". On the right, there are sections for "DOCS TEACH" and "State & Regional Lesson Plans".

Lessons by Era

- 1754-1820s
- 1801-1861
- 1850-1877
- 1870-1900
- 1890-1930
- 1929-1945
- 1945 to 1970s
- 1968 to Present

Worksheets

More Lesson Plan Resources

- Ready-to-use Tools, Activities and Documents at **DocsTeach**
- State & Regional Lesson Plans & Resources
- Lesson Plans from the Center for Legislative Archives

Primary Source Research & Classroom Resources

Revolution and the New Nation (1754-1820s)

- Prequel to Independence: Who Fired the Shot Heard 'Round the World?
- Images of the American Revolution
- Early American Historian?: Laura Goodale's Sampler
- Constitution Day Workshop
- Observing Constitution Day
- America Votes: The First Presidential Election
- Launching the New United States Navy
- Eli Whitney's Patent for the Cotton Gin
- United States v. William Durell: Violating the Alien and Sedition Acts
- United States v. Thomas Cooper: A Violation of the Sedition Law

DOCS TEACH

DocsTeach Find and create interactive learning activities with primary source documents that promote historical thinking skills.

State & Regional Lesson Plans

Analysis Worksheets

- Written Documents
- Artifact
- Cartoon
- Map
- Motion Picture
- Photograph

Figura 93. Núcleos temáticos relativos ao núcleo Revolution and the New Nation (1754-1820s), site do NARA (EUA).

Nas atividades educativas do *site* do NARA encontramos heróis empreendedores e vencedores, na ciência e na indústria, como Thomas Edison e Graham Bell. O herói é alguém em quem podemos nos espelhar. Quem são os heróis criados na tessitura dos documentos do NARA? Outras leituras poderiam ser feitas da biografia de Edison, outras narrativas construídas. Ao criarem materiais didáticos e disponibilizá-los na rede, os arquivos passam, mais sistematicamente, a criar representações históricas e propostas de ensino com maior alcance e visibilidade, a criar discursos sobre o passado.

Seu discurso é fragmentário: as interpretações “totalizantes” do passado histórico foram trocadas por núcleos temáticos aparentemente abertos à pesquisa, mas conformados pelos

vetores das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. O exercício dessas habilidades através da leitura de documentos históricos escolhidos recria o fio condutor do currículo, colocando-se no lugar da construção discursiva das histórias nacionais, liberais, positivistas e românticas.

Perceber algumas das forças que tensionam a leitura desses textos e imagens propostos pelos arquivos na rede mundial, os discursos que lhes perpassam, as possibilidades de devir apontadas nesses exercícios escolares foi uma das direções que essa pesquisa tomou a partir do contato com o *site* do NARA. Direção que me levou a buscar uma bibliografia sobre os vínculos entre as propostas de ensino de competências e habilidades e o que Richard Sennett chama de cultura do novo capitalismo. Em seu livro *Respeito, a formação do caráter em um mundo desigual* (2004, p. 95 et seq.), Sennett faz uma leitura dos sociólogos Daniel Bell e Alain Touraine, que anteciparam a emergência de uma sociedade em que

finalmente triunfaria a doutrina das “carreiras abertas ao talento”. O trabalho baseado no conhecimento passaria a ser mais significativo do ponto de vista econômico do que o trabalho braçal. Ou as tarefas de rotina. A fabricação pesada e o trabalho repetitivo seriam feitos por máquinas; os seres humanos fariam, em vez disso, um trabalho mais intelectual, técnico e de comunicação.

Sennett aponta questões sobre uma sociedade em que a capacidade de aprender coisas novas com rapidez passa a ser mais valorizada do que a capacidade de se aprofundar ainda mais em um problema ou corpo de dados existentes. E, uma vez que esta capacidade vale mais do que o conhecimento fixo, o potencial para aprender é mais útil do que a realização passada. Este é o incentivo econômico da “capacidade potencial”.

[...] Os modernos testes de aptidão [...] querem explorar o poder de interpretação da criança, que é confrontada com um material novo e desconhecido. A atitude examinada pelos testes de aptidão é a boa vontade para analisar uma coisa nova; a utilidade econômica está nessa capacidade. Pelo mesmo motivo, atualmente as faculdades de administração de elite na América preferem os alunos que não têm preparo na área comercial; a capacidade de aprender uma língua, por exemplo,

parece provar que um intelecto é capaz de aprender. [...]

Em *A Corrosão do Caráter: as conseqüências pessoais do novo capitalismo* (2006), Sennett aponta como nossa experiência é transformada por esse movimento:

É a dimensão de tempo do novo capitalismo, e não a transmissão de dados *high-tech*, os mercados de ação globais ou o livre comércio, que mais diretamente afeta a vida emocional das pessoas fora do local de trabalho. Transposto para a área familiar, “Não há longo prazo” significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar. [como] evitar que as relações familiares sucumbam ao comportamento a curto prazo [...] à fraqueza de lealdade e do compromisso mútuo que assinalam o moderno local de trabalho? [...] Esse conflito entre família e trabalho impõe algumas questões sobre a própria experiência adulta. Como podem se buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais estáveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego. (p. 25-27)

Segundo Sennett, a expressão capitalismo flexível é mais do que uma variação sobre um velho tema. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, abertos às mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. Segundo esses discursos, a flexibilidade traz liberdade para que moldemos nossas vidas. Sennett se pergunta sobre o impacto dessas mudanças sobre o caráter pessoal, caráter que ele define como o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros. Para Sennett o caráter concentra-se, sobretudo, no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. O capitalismo flexível coloca em xeque as ações de longo prazo. Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato?

Sennett aponta para o afrouxamento das relações de lealdade e confiança nas organizações

em rede, e na dimensão de tempo de curto prazo que essas instituições trazem para o centro das relações pessoais: “Não há longo prazo” é um princípio que corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo, pois as experiências mais profundas de confiança são informais, e dependem de laços sociais que levam tempo para surgir, enraizando-se nas fendas e brechas das instituições.

Segundo ele, a mudança flexível busca reinventar decisiva e irreversivelmente as instituições, para que o presente se torne descontínuo com o passado. E mais: a pedra angular da prática administrativa moderna é a crença em que as redes elásticas são mais abertas à reinvenção decisiva que as hierarquias piramidais fordistas. O sistema é fragmentado: aí está a oportunidade de intervir.

A fragmentação é acompanhada pela apologia do risco, cuja peculiaridade está em pregar que a estabilidade é, em si, um mal, sinal de fracasso, morte em vida: Flexibilidade equivale a juventude; rigidez, a idade. Essa performance exige a capacidade pessoal de desprender-se do próprio passado, aceitando mover-se em meio à fragmentação e ao deslocamento. Para os trabalhadores mais velhos, os preconceitos contra a idade mandam um poderoso recado: à medida que se acumula, a experiência da pessoa vai perdendo valor. Do ponto de vista da instituição, a flexibilidade dos jovens os torna mais maleáveis tanto em termos de assumir riscos quanto de submissão imediata. (p.55)

Um dos motivos para essa superficialidade degradante é a desorganização do tempo. “A seta do tempo se partiu; não tem trajetória numa economia política continuamente replanejada, que detesta a rotina, e de curto prazo. As pessoas sentem falta de relações humanas constantes e objetivos duráveis”. A ética do trabalho é a arena em que mais se contesta hoje a profundidade da experiência.

Desenvolver competências para a sociedade do conhecimento pode ser uma maneira sedutora de pregar uma educação das sensibilidades produtiva para as novas demandas da economia capitalista? Em que medida essas propostas didáticas de experiências de pesquisa histórica podem ser exercícios de criação de habilidades para o trabalho, em suas novas formas

emergentes?

Essa dimensão política da pesquisa foi ampliada pelo contato com as pesquisas bibliográficas expostas. Tenho buscado perceber se e como pode estar se ampliando na educação, inclusive no que se refere à aprendizagem da História, um campo discursivo que se articula em torno da chamada "sociedade do conhecimento", das novas formas do trabalho e da "globalização". Em *A Cultura do Novo Capitalismo*, Sennett (2006, p. 16-17) aponta a origem desse movimento no crescimento econômico dos anos 90, que deixou seus traços marcados nas instituições não empresariais, especialmente entre aquelas ligadas ao Estado de bem estar social. Esse quadro é muito mais cultural do que estrutural, diz o autor,

Os valores da nova economia tornaram-se uma referência para a maneira como o governo pensa a respeito da dependência e da autogestão, em matéria de saúde e pensões, ou ainda sobre as capacitações proporcionadas pelo sistema educacional.

Sennett chama a atenção para a aceitação resignada com que esses valores têm sido aceitos nos EUA, como se a perda de segurança no trabalho e nas escolas, geridas como negócios, fossem inevitáveis. No entanto, alerta, esse processo não é predominante no mundo real do trabalho e da economia, exceto como “uma profunda influência moral e normativa, funcionando como padrão avançado da maneira como deve evoluir a economia de maneira geral”. E como proposta de mudança, portanto, precisa ser objeto de uma crítica rigorosa, para que possamos enfrentar esses discursos prevalecentes, e desenhar outros futuros.

Milton Santos escreve, também, sobre a flexibilidade, relacionando-a aos movimentos transnacionais de normalização. Como os que estamos vendo nos currículos e avaliações, talvez?

Não é esse um dos menores paradoxos a que nos leva o discurso contemporâneo: quando tanto se fala em flexibilização e flexibilidade como características do presente modelo de acumulação, defrontamo-nos com um verdadeiro endurecimento organizacional, devido à indispensabilidade das normas de ação, tanto mais rígidas quanto mais se pretende alcançar a produtividade e a sacrossanta

competitividade. (2006, p. 117)

Segundo Marcelo Pereira do Amaral (2010), da Universität Tübingen, a dimensão internacional das políticas públicas de educação tem sido bastante discutida nos últimos anos:

também tem sido tematizada num plano global como pode ser visto em documentos e publicações de diversos organismos como, por exemplo, no Livro Branco da União Europeia sobre a educação e a formação — ensinar e aprender — rumo à sociedade cognitiva (1995) ou no relatório do Grupo de Lisboa (1994) ou, ainda, nos diversos documentos do Banco Mundial. Além da tematização da educação no plano global, tornou-se visível nos últimos anos que as atividades de organizações internacionais não só se intensificaram como, também, mudaram qualitativamente. Sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a União Europeia (UE), entre outras. (p. 41)

No mesmo instituto de pesquisa universitária, a pesquisadora Alexandra Ioannidou descreve, no artigo *A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments?*³⁶, de 2007, os esforços de pesquisa para a criação de instrumentos de gestão educacional supranacional. Justifica sua necessidade com grandes palavras que projetam um devir, dado como já constituído: globalização, sociedade do conhecimento. Conhecimento que aqui significa também controle. A possibilidade, trazida pela informática, de análise de grandes massas de informação está na base técnica das políticas globais de educação e avaliação de resultados, que são publicadas internacionalmente e divulgadas pelas mídias regionais. Governos e universidades buscam formas de se adequarem a seus critérios. A União Europeia, em especial, tem sido um espaço privilegiado de experiências de implantação de gestão transnacional de políticas públicas de educação.

In recent years, the ongoing development towards a knowledge-based society

36 uma análise comparativa de novos instrumentos de governança no espaço educacional transnacional: uma mudança para instrumentos baseados no conhecimento?

– associated with globalization, an aging population, new technologies and organizational changes – has led to a more intensive analysis of education and learning throughout life with regard to quantitative, qualitative and financial aspects. In this framework, education policy is no longer merely an affair of the nation state; on the contrary, a range of significant actors (international, supranational and nongovernmental organizations) play an important role in policy formation and construct a transnational educational space. In a research project being carried out at the University of Tübingen, the education policy initiatives of an international (the Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) and supranational (European Union [EU]) organization concerning the concept of lifelong learning are being examined with emphasis on its implementation into national forms of monitoring and reporting systems. A part of the study concerns issues regarding the influence of the OECD and EU on national policy formation and their managing capacity.³⁷ (p. 336)

Segundo a autora, sua preocupação, nesse artigo, é refletir sobre a emergência de novos instrumentos de governança utilizados pela União Europeia e pela Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento, "in the transnational educational space, their characteristics and their impacts"³⁸. Como apontam Laville (2002, 2009) e Siman (2011), os estudos sobre ensino de História que se propõem a levar os estudantes a dominar os processos cognitivos presentes na pesquisa histórica, e assim compreender o “raciocínio (pensamento)

37 Nos últimos anos, o desenvolvimento em curso de uma sociedade baseada no conhecimento - associado à globalização, ao envelhecimento da população, a novas tecnologias e mudanças organizacionais - levou a uma análise mais intensiva da educação e aprendizagem ao longo da vida, , no que diz respeito a aspectos quantitativos, qualitativos e financeiros . Neste quadro, a política de educação já não é apenas uma questão do Estado nacional, ao contrário, uma série de atores importantes (organizações internacionais, supranacionais e não-governamentais) desempenham um papel importante na formação política e na construção de um espaço educacional transnacional. Em um projeto de pesquisa que está sendo realizado na Universidade de Tübingen, as iniciativas de política educativa de uma organização internacional (a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento [OCDE]), e supranacional (União Europeia [UE]), referentes ao conceito de aprendizagem ao longo da vida estão sendo examinados, com ênfase na sua implementação em formas nacionais de monitoramento e de sistemas de informação. Uma parte do estudo aborda questões relativas à influência da OCDE e da UE sobre a política nacional de formação e da sua capacidade de gestão.

38 no espaço educativo transnacional, suas características e seus impactos. [dos instrumentos transnacionais de governança]

histórico”, têm sua gênese na Europa em processo de unificação, sendo propostos, em especial, por pesquisadores da Grã-Bretanha (Peter Lee) e da Alemanha (Jorn Rüsen). Antonio Nóvoa dedicou um ensaio, publicado em 2003, aos estudos em educação comparada. Sua intenção nesse texto foi, como ele próprio aponta, argumentar que os estudos de educação comparada são usados como instrumentos políticos para a criação de políticas educativas, mais do que como um método de pesquisa ou investigação intelectual. De fato, as ações de política educacional comparada só têm crescido, e hoje temos avaliações internacionais que colocam sob a mesma medida os sistemas educativos de todo o mundo. Ao tocarmos nesse tema, estamos imersos no tecido dos contornos políticos da rede.

No ensino de História, a ênfase dada aos processos cognitivos, com exercícios criados como passos de uma aprendizagem, definida *a priori*, do que seria a produção de conhecimento histórico escolar como competência, corre o risco de tornar a pesquisa histórica, proposta como atividade educativa, quase um suporte para a aprendizagem de procedimentos intelectuais, de habilidades, sem se debruçar, de fato, sobre seus objetos de pesquisa singulares, num olhar subjetivo, também singular. Mas é passível de ser proposta (e avaliada) em todas as escolas, em qualquer lugar. Os arquivos públicos, ao proporem, em suas ações educativas *online*, exercícios nesse formato, dirigem-se a um leitor esperado, implícito, que dialoga com tais políticas públicas, nacionais e internacionais. Na expectativa, talvez, de ampliar seu público (consumidor) e afirmar sua razão de ser.

Mas as experiências dos sujeitos, nas pesquisas históricas educacionais com documentos de arquivo *online*, podem não coincidir com as desse leitor esperado. Espero, de fato, que não coincidam, e que possamos imaginar outras formas de interação entre arquivos e pesquisas históricos educacionais, em aprendizagens mais plenas. Estudaremos, no próximo capítulo, a experiência de leitura de documentos, como a concebem Benjamin, Thompson, Gay, Ginzburg e Vigostski, em busca de outras possibilidades de produção de conhecimento histórico educacional, ampliadas, que divergem das possibilidades apontadas pelas leituras instrumentais que vêm se afirmando nas últimas décadas.

Richard Sennett, depois de acompanhar criticamente as inovações no mundo do trabalho

nas últimas décadas, analisadas em sucessivos trabalhos (2012; 2006A;2006B; 2004; 2001) encaminhou suas pesquisas para a defesa de uma forma de trabalho e de aprendizagem que ele vincula à experiência do artífice. Sua tese é de que “fazer é pensar”, e que mesmo as habilidades mais abstratas se iniciam como práticas corporais. Médicos, programadores, músicos, pais, professores, são artífices. O artífice trabalha com a realidade tangível e tem orgulho do próprio trabalho, que faz com compromisso, engajamento e dedicação.

Nessa obra, Sennett reflete sobre o talento e a motivação, sobre o compromisso, o engajamento e a dedicação, vinculando-os ao trabalho do artífice, em contraposição aos discursos prevaletentes sobre a formação profissional e a aprendizagem para o mundo do trabalho na chamada “sociedade do conhecimento”.

Segundo Sennett, são necessárias dez mil horas de experiência para a aprendizagem de um músico, ou de um mestre carpinteiro. A habilidade artesanal pode dar a entender um estilo de vida que desapareceu com o advento da sociedade industrial, mas isso é enganoso, pois designa uma forma de trabalho com um espectro muito mais amplo do que as atividades manuais. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que, por sua vez, criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas. Em *O Artífice* (2012), Sennett reflete sobre como a aprendizagem apoia-se na prática física, corporal, e como o entendimento se desenvolve pela força da imaginação, através da linguagem. “Em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem” (p. 31).

Simplificar e racionalizar as capacitações, como fazem os manuais de ensino, não é possível, mas a recompensa emocional do artífice é o sentimento de competência. Competência, no singular. À imagem das habilidades e competências defendidas como requisitos para a “flexibilidade” da “sociedade do conhecimento”, Sennett contrapõe a flexibilidade que advém da habilidade rigorosa do artífice, adquirida pela experiência, ao longo dos anos, no interior dos diálogos de comunidades de aprendizagem.

A experiência de leitura de documentos arquivísticos é uma prática que pode ser pensada como uma habilidade, na perspectiva proposta por Sennett, imagem que é, certamente, corroborada pela proposta de Ginzburg sobre o paradigma indiciário. Veremos no próximo capítulo como Ginzburg, e os demais historiadores que tomamos como referência teórico-metodológica, situam essa experiência, e a pesquisa histórica como ofício.

Penso também sobre uma reflexão relativa aos problemas da aprendizagem instrumental, feita por Junia Sales Pereira, docente da Faculdade de Educação da UFMG, em uma vídeo-conferência entre a FE-UFMG e a FE-UNICAMP, que nos alerta, ao refletir sobre uma das fortes tendências atuais do ensino de História no Brasil, vinculada às propostas educativas de Jörn Rüsen. Transcrevo sua reflexão, praticamente na íntegra, pois expressa, com clareza e beleza, dúvidas e preocupações que compartilho totalmente:

Qual seria o papel da formação estética na educação?

Segundo Rüsen, a narrativa histórica realiza à sua maneira a separação entre verdade e beleza, e tem assim a oportunidade de trazer uma verdade livre da magia da arte, mas com uma beleza própria, intelectual e compreensível.

Seria muito fecundo discutir essa assertiva de Rüsen de que a arte não é uma forma de conhecimento, e esse é um ponto de partida para compreendermos que a formação estética não prescinde dessas três dimensões da experiência humana, a ética, sensibilidade e a política e de que a estética é também uma forma de conhecimento, em que não cabem hierarquizações para a operação histórica.

Me pergunto em que medida, ao priorizar os processos de racionalização na operação histórica, e por suposto, então, nas funções de orientação, no que seria a didática da história, haveria uma concepção orientada pelo pressuposto de que o saber escolar se realizaria da mesma forma, ou não, é uma pergunta, ou com os mesmos pressupostos e finalidades que a ciência de referência.

Perguntamo-nos se ao saber histórico escolar comparecem dimensões tão ou mais complexas, haja vista que ele se realiza em partilha, num ambiente relacional, e não exatamente como prática cognoscente individualizada, de um sujeito que

conhece fontes e confronta, e faz dialogar teoria e fontes, mas num ambiente em que estão em relação diferentes sujeitos, e em diferentes fases e tempos de vida.

Desse ambiente também participam dimensões da vida social, mas não como pano de fundo, e não como senso comum a ser refutado, mas como parte constitutiva desse saber mesmo, nele comparecem os exercícios literários, imaginação, poética e narratividade, mas, não exatamente para embelezamento discursivo retórico, mas como momento constitutivo próprio desse saber, que se realiza, como eu já disse, na partilha, e não no isolamento.

E que ao saber histórico comparecem dimensões autobiográficas, identitárias e subjetivas, mas, que são realmente interferentes nos processos de formulação das narrativas históricas dos alunos, em diálogo entre si e em diálogo com os professores, e deles também, professores e alunos, com a sua experiência social.

Então o que eu trato aqui não é de uma estetização ingênua do conhecimento histórico, mas da possibilidade de experiência do sensível através da história, o que requer uma maneira de fazer educação que implica a superação de hierarquia, que sob o crivo de certa racionalidade afirmou durante décadas que a ciência era superior a todas as outras formas de conhecimento, e em alguma medida, na radicalidade chegou a afirmar que a ciência era a única forma de conhecimento.

Para concluir, pergunta, ainda, a Profª. Júnia:

se à utopia de que nos diz Rüsen comparecem também as lutas históricas e sua compreensão, em que medida elas se realizam na história, mas também em sala de aula, com a presença de irrealidades, de irracionalidade. Porque à sala de aula também comparecem dimensões irracionais da história. Fantasmas e horror, o território do visível mas também do impensável. Porque os alunos a todo momento nos perguntam: e se não tivesse acontecido desta forma?

Então, devires históricos são construídos em sala de aula, como exercícios poéticos políticos imaginativos, como formas de pensar esse conhecimento histórico, mas também de projeção de uma sensibilidade histórica, que permite que esse sujeito

esteja no mundo e veja-se, não numa utopia, mas numa heterotopia, que seria um outro espaço, um espaço de alteridade, como ver-se no espelho, a imagem que nós vemos no espelho não está em lugar algum que não seja naquele mesmo espelho, e absurdamente momentânea e presa a nós.

Heterotopias que permitem com que façamos do ensino de História, e nessa leitura em que há aproximações entre verdade e estética, sendo a estética também uma forma de verdade, um ensino de História que seja capaz, não apenas de promover atos de cognição, mas atos sensíveis, arrepiantes, ou horripilantes.

Para refletirmos sobre a experiência estética como educação das sensibilidades, e suas implicações, podemos nos deter um pouco mais na leitura de Vigotski, agora guiada pela análise de Yves Clot (2006, p. 19 et seq.). Segundo o pesquisador francês, mais do que uma contribuição à Psicologia Cognitiva, ou uma obra de Psicologia do Desenvolvimento, Vigotski desenvolveu uma Psicologia Geral:

Na verdade, gostaria de criticar uma espécie de visão “ortopédica” da Psicologia de Vigotski, uma visão que, em nome dos necessários suportes – os andaimes para o desenvolvimento – traz, no fundo, a ideia de que a vida do sujeito depende desses suportes, “descende” diretamente desses suportes. Entretanto, essa visão ortopédica não me parece conforme a obra de Vigotski. E gostaria de refletir sobre três questões para discutir sua teoria:

1. no centro da obra de Vigotski, há *conflitos*, conflitos psicológicos – refiro-me aqui ao texto de 1925 sobre o inconsciente, no qual ele afirma – *O comportamento não é, em nenhum momento, uma luta que se acalma*. Quer dizer que a atividade é uma luta, um conflito.

2. As *paixões*: para ele, o afeto deve se tornar o principal capítulo da Psicologia. Ele mostra que a Psicologia não está somente na cabeça, mas também no corpo, no corpo incorporado. Ele diz: “Nossos afetos nos mostram que nós fazemos um só ser com nosso corpo” e “as paixões constituem o fenômeno fundamental da natureza humana” (VYGOTSKI, 1998a). Vigotski é um spinozista e sua abordagem

das paixões é relativa à ideia de que o problema está em transformar as paixões em ação. A disponibilidade mais psicológica confirma-se quando as paixões sofridas são reconvertidas em ações possíveis. Portanto, pode-se dizer que a dialética entre paixões e ações se encontra no centro de sua obra. O tratamento dos conflitos, das paixões, é muito pouco habitual em Psicologia Cognitiva.

Mas isso não é tudo.

3. há um terceiro pilar para resistir a uma Psicologia ortopédica, é a preocupação muito importante com o inconsciente. Vygotsky não é simplesmente um psicólogo da consciência, ele considera, sobretudo, que só se pode abordar a consciência a partir do inconsciente. Em um texto de 1925 e em outro de 1930, há a mesma ideia: “aquém do conceito de inconsciente não há psicologia possível” (VYGOTSKI, 1925, 1930).

Além disso, acrescenta o autor, Yves Clot, que

o comportamento realizado, que se pode observar, é apenas uma ínfima parte do que é possível no comportamento. Em outras palavras, pode-se dizer que cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não realizados. Ou seja, a atividade realizada é uma ínfima parte do que é possível. Acredito que isso seja muito importante, porque existe em Vigotski, o que pessoalmente eu formulei da seguinte maneira: há uma diferença entre a atividade realizada e o real da atividade. O real e o realizado não são a mesma coisa. O realizado não tem o monopólio do real na vida psicológica. O real é muito mais amplo. Há, finalmente, outra ideia forte: o que não foi realizado, o que não foi efetuado não é menos real. Não foi realizado de forma visível, mas para o sujeito, ela é real, ou seja, é real tudo o que foi chamado de atividades contrariadas – atividades impossíveis. Portanto, o impossível e o possível estão no real. O impossível está também no real das atividades psicológicas. Isso é importante porque a z.d.p. pode ser lida de outra maneira: ela não consiste em ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele; a z.d.p. consiste também em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A z.d.p. é um lugar, de certa forma, no qual

o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas (essa visão não obriga a anular a outra perspectiva; elas são complementares). Se olharmos as coisas dessa maneira, estamos longe de uma psicologia ortopédica, estamos mesmo muito afastados de uma engenharia didática descendente, de inspiração cognitiva, como se acredita e se diz, com frequência, ao se falar de Vigotski. Vigotski não é uma engenharia psicológica, não é uma prescrição comportamental, é a possibilidade de inventar situações, nas quais o sujeito pode criar suas atividades psicológicas. A obra de Vigotski repousa inteiramente na ideia de *criação* e de *recriação*.

Nessa leitura de Yves Clot, vemos apontadas as possibilidades da criação de outros devires, e da importância de uma educação das sensibilidades que se abra para essa experiência. E frisa o entrelaçamento fundamental entre emoções e razão em toda nossa produção de sentidos sobre o mundo:

a obra de Vigotski foi um antídoto, um contraveneno de certa forma, contra uma certa Psicologia Cognitiva mentalista, interna. A utilização mundial de Vigotski foi um instrumento para a redescoberta da função social em Psicologia e no desenvolvimento. Contra Piaget, ele afirmou a prioridade da aprendizagem e do ensino sobre o desenvolvimento, prioridade não apenas cronológica, mas prioridade ontológica da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Assim, de certa forma, depois de uma onda de Psicologia Cognitiva mentalista, ele renovou a Psicologia Cognitiva, externalizando o desenvolvimento.

Clot enfatiza a concepção de Vigotski sobre a relação entre indivíduo e sociedade, na produção de sentidos e significados culturais:

[...] Encontramos, no interior do pensamento, o conceito e o afeto que são duas faces do pensamento. Para Vigotski, acredito que se possa dizer que o pensamento e o saber não sejam sinônimos. O pensamento tem a ver com algo surpreendente, portanto, o pensamento tem a ver com o real. O saber é um recurso para pensar, mas o pensamento não tem sua fonte no saber; o pensamento tem sua fonte na atividade,

na ação, na prova com o real. Notem que encontramos de novo nessa questão do saber e do pensamento, o mesmo problema epistemológico. O pensamento acha sua fonte nas provas do real. Dito de outra forma, o pensamento está ligado ao afeto, está ligado ao fato de que, na prova, somos afetados por uma impotência momentânea.

Concluindo, o autor afirma que

se quisermos levar a sério a obra de Vigotski, é necessário não simplesmente olhar a consciência mental, cognitiva, como uma representação, se posso assim dizer; é necessário examinar a consciência que responde pela surpresa às provas com o real. Se raciocinamos assim, a Psicologia Cognitiva tornou-se social, com Vigotski; e para que ela se torne mais social e mais cognitiva, é necessário que seja, segundo Vigotski, mais subjetiva. Assim se progride, não em direção ao caminho da Psicologia do Desenvolvimento, mas de uma Psicologia Geral.

Nessa análise de Yves Clot, vemos destacada outra convergência importante entre Vigotski e os historiadores que estudamos (Sennett, Gay, Ginzburg, Thompson), que é a percepção de que o pensamento acha sua fonte nas provas do real, ou seja, da experiência, intelectual e sensível, como encontro e diálogo entre sujeito e objeto do conhecimento.

Essa leitura de Vigotski, também, possibilita compreendermos porque a autonomia de produção de conhecimento histórico educacional é tão importante para a construção de projetos político-sociais que abracem as expectativas humanas. Pois a experiência de produção de conhecimento, nessa perspectiva, está longe de corresponder ao exercício instrumental de habilidades e competências mentalistas, internas, como aponta Clot. Pois como afirma, ainda, esse autor,

O caminho da vida social ao indivíduo não é direta. Nós nos tornamos sujeitos, transformando o social em si pelo social para si. Ele [Vigotski] escreve “a consciência é um contato social consigo mesmo” (1925). Há uma reviravolta e até mesmo um desvio visando à subjetividade, um desvio do social.”

O social não é um objeto exterior a ser interiorizado diretamente. O mundo social é lugar de subversão de significações e de artefatos, lugar de conflitos inacabados, onde podemos tomar nosso lugar. E, exatamente porque é inacabado, podemos colocar nele algo nosso.

Vigotski pensa nos instrumentos criados pelo homem como signos, instrumentos de mediação. Podemos pensar nas experiências de elaboração de memórias e de conhecimentos históricos educacionais em rede, mediadas por computador, a partir da proposição de Vigotski sobre os instrumentos de mediação? Jaan Valsiner e Rene van der Veer (2000) fazem uma leitura sobre a obra de Vigotski e descrevem o desenvolvimento pessoal como a contínua reestruturação de processos naturais e competências pela dominação de instrumentos culturais:

Pelo uso destes instrumentos, somos o senhor e o escravo, e na medida em que estes instrumentos culturais são transmitidos a nós, pelo outro social, somos o outro e nós mesmos, alter e ego. [...] A teoria histórico-cultural foi uma grande tentativa de elucidar a questão natureza-criação no desenvolvimento da criança. A suposição era de que se poderiam distinguir os processos mentais superiores e inferiores e que os processos superiores se desenvolvem em ontogenia sob a forte influência da cultura. (p. 63-65)

Podemos pensar no processo de dominação das funções naturais em termos de dominação de signos culturais, signos estes que podem ser meios materiais ou palavras. A partir dessa concepção sobre os instrumentos de mediação de Vigotski, Rabardel (1999) propõe uma teoria instrumental estendida, que considere, em um mesmo movimento dialético, todos os instrumentos, qualquer que seja sua natureza (material, simbólica ou conceitual, interna ou externa ao sujeito, individual ou coletiva) a direção de sua ação (ao real exterior, a si mesmo, aos outros) as dimensões de atividade às quais eles contribuam mais especificamente, inclusive, claro, a da afetividade.

Nesse movimento dialético, os instrumentos técnicos podem voltar-se, também, para a transformação dos sujeitos, e têm um duplo estatuto, de instrumento psicológico e técnico. Além de transformar a realidade externa e o sujeito, o instrumento transforma as atividades

e relações sociais, o trabalho, o modo de produção: “L'activité du sujet englobe à la fois les processus extérieurs et intérieurs qui tous deux médiatisent les rapports de l'homme au monde dans lequel se réalise sa vie.”³⁹ (p. 9)

Rabardel assinala que o instrumento se impregna, para cada sujeito, de uma multiplicidade de sentidos. Do mesmo modo que o sentido da palavra, para o sujeito, é o conjunto dos fatos psicológicos que é ela suscetível de fazer surgir à consciência, o sentido instrumental de um artefato material é constituído pelo conjunto de valores, funcionais e subjetivos, que ele vem a adquirir no interior da atividade de um sujeito. Assim, todo instrumento contém, sob uma forma específica, o conjunto de relações que o sujeito pode manter com a realidade sobre a qual, e na qual ele lhe permita agir, em relação a si mesmo e aos outros: “O instrumento, entidade mista que é tanto sujeito como objeto, é também individual e social.” (p. 15)

Pour les sujets, un artefact s'enrichit des situations d'action où il a été inséré circonstancielllement, singulièrement, en tant que moyen de leur action. Ainsi se constitue ce qu'on pourrait appeler le "champ instrumental" de l'artefact pour le sujet : l'ensemble des schèmes d'utilisation de l'artefact où il est insérable pour former un instrument ; l'ensemble des objets sur lesquels il permet d'agir, l'ensemble des transformations, changements d'états qu'il permet de réaliser. Les schèmes d'utilisation de l'artefact s'enrichissent et se diversifient en relation avec l'évolution du champ instrumental de l'artefact, ils évoluent en fonction de la multiplicité des artefacts auxquels ils sont associés pour former un instrument et de la diversité des statuts qu'il peuvent prendre dans cette association.

L'instrument se charge ainsi, pour chaque sujet, d'une multiplicité de sens. De même que le sens du mot pour le sujet est l'ensemble des faits psychologiques qu'il fait ou est susceptible de faire apparaître à la conscience, le sens instrumental d'un artefact matériel est constitué par l'ensemble des valeurs fonctionnelles et subjectives qu'il peut potentiellement prendre au sein de l'activité d'un sujet. Il ne nous paraît pas exagéré de dire, en transposant une formule de Vygotski, que tout instrument contient, sous une forme spécifique, l'ensemble des rapports que

39 A atividade do sujeito inclui tanto os processos exteriores como os interiores, que mediam, ambos, as relações do homem com o mundo no qual sua vida se realiza.

le sujet peut entretenir avec la réalité sur et dans laquelle il permet d'agir, avec lui-même et avec les autres.

L'instrument, entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l'objet est aussi une entité qui tient du sujet et de la société.⁴⁰

Nessa perspectiva, o instrumento técnico é visto por Rabardel, nessa obra, sobretudo, como processo cultural, como signo:

L'unité des processus affectifs sociaux et intellectuels (pour employer le vocabulaire de Vygotski) s'y trouve préservée au sens où, tout acte instrumental, toute action ou activité instrumentée, exprime et réalise, sous une forme nécessairement spécifique et restreinte, les rapports, opératoires, affectifs, cognitifs et sociaux du sujet à la fois à l'objet de l'activité dont l'instrument est le moyen, à lui-même et aux autres sujets auxquels cette activité renvoie.⁴¹ (p. 18)

40 Para os sujeitos, um artefato é enriquecido das situações de ação em que foi inserido circunstancialmente, singularmente, como um meio de suas ações. Constitui, assim, o que poderia ser chamado de "campo instrumental" do artefato para o sujeito: o conjunto de padrões de utilização do artefato onde ele é inserível para formar um instrumento;

O conjunto dos objetos sobre os quais ele permite agir, o conjunto de transformações, de mudanças de estado que ele permite realizar. Os padrões de utilização do artefato se enriquecem e se diversificam em conexão com a evolução do campo instrumental do artefato, eles evoluem em função da multiplicidade dos artefatos aos quais eles são associados para formar um instrumento, e da diversidade dos estatutos que ele pode ganhar nessa associação.

O instrumento se carrega, assim, para cada sujeito, de uma multiplicidade de sentidos. Do mesmo modo que o sentido da palavra para o sujeito é o conjunto de fatos psicológicos que ela faz- ou pode fazer -emergir à consciência, o sentido instrumental de um artefato material é constituído pelo conjunto de valores funcionais e subjetivos que ele pode, virtualmente, ganhar no interior da atividade do sujeito. Não nos parece exagerado dizer, transpondo uma fórmula de Vygotski, que todo instrumento contém, sob uma forma específica, o conjunto de relações que o sujeito pode ter com a realidade, sobre e no interior da qual ele permite ao sujeito agir, consigo mesmo e com os outros.

O instrumento, entidade combinada que é tanto do sujeito como do objeto, é também uma entidade que é do sujeito e da sociedade.

41 A unidade dos processos afetivos, sociais e intelectuais (para utilizar o vocabulário Vygotsky) se encontra preservada no sentido de que todo ato instrumental, toda ação ou atividade instrumentalizada, exprime e realiza, sob uma forma necessariamente específica e limitada, as trocas operatórias, afetivas, cognitivas e sociais do sujeito, relativas, simultaneamente, ao objeto da atividade para a qual o instrumento é o meio, a si próprio e aos outros sujeitos aos quais essa atividade remete.

Essa imbricação sensível entre sujeito e instrumento tecnológico é flagrada no tempo de longa duração, por Benjamin, que percebe como esses artefatos ganham significados culturais para além de seu valor funcional, das nossas percepções imediatas, para além das práticas e da ação consciente (2007, p. 500-508):

Cada infância, com sua curiosidade por toda sorte de invenções e máquinas, liga as conquistas tecnológicas aos mundos simbólicos antigos. Não existe nada na natureza que se subtraia a tal ligação. Só que ela não se forma na aura da novidade, e sim naquela do hábito. Na recordação, na infância e no sonho.

Arquivos públicos estão colocando milhões de documentos *online*, em todo o ocidente, indexando-os, construindo ou reafirmando visões sobre o passado através da justaposição de imagens e palavras que abrem possibilidades de percursos de investigação e interditam outras. Como seremos afetados por essas novas tecnologias de registro e reprodução de documentos em rede? Como significaremos esses registros e percursos? Como iremos nos apropriar desses meios técnicos, tornando-os instrumentos para nós?

A experiência de pesquisa em arquivos: potencialidades para a educação

Government of Nova Scotia | gov.ns.ca

NOVA SCOTIA CANADA

NOVA SCOTIA THE CHRONICLE AND WEEKLY ADVERTISER

Search Virtual Archives SEARCH

Nova Scotia Archives

February 03, 2013

HOME

ABOUT US

VIRTUAL ARCHIVES

- > Nova Scotia Historical Newspapers
 - > *The Nova Scotia Chronicle and Weekly Advertiser*
 - > *The Royal American Gazette*
 - > *The Port-Roseway Gazetteer and The Shelburne Advertiser*
 - > *The Nova-Scotia Packet and General Advertiser*
 - > *Acadian Recorder*
 - > *Liverpool Transcript*
 - > *The Bee*

Nova Scotia Historical Newspapers

SHARE EMAIL PRINT

Newspapers, whether we read them in their traditional paper format or view them online, are inexpensive, disposable and ephemeral goods. We read them and toss them. We complain if their price goes up or if we can't access them on the Web free of charge. We take them for granted. Some of us ignore them completely now, and get all our news from Facebook and Twitter instead. Most of us have never stopped to think about why they are 'important' or valuable.

Newspapers are, and always have been, a mirror held up to reflect who we are, how our communities came to be, how we live our daily lives, and how we view the world around us. 'Old' newspapers have special value, because they enable us to look back and see what the world was like 20, 50, 100 or even 200 years ago.

Old newspapers, whether from last year or last century, are continually at risk — they're fragile, they haven't always been kept or been well taken care of, and the ones that have survived are usually accessible only in archives or libraries. Modern technology, however, is changing all this.

Presented below, in chronological order, are front-page images for thirteen different newspapers published in six very different Nova Scotia communities over a span of 210 years — from *The Nova Scotia Chronicle and Weekly Advertiser* in 1769, to *The 4th Estate* in 1977. Click on each image to begin exploring the surviving issues for that newspaper, for the years indicated — 26,220 digitized pages in all, accessible right now and from wherever you are in the world!

Figura 94. Página do site do Nova Scotia Archives & Records Management apresentando a publicação de um conjunto digitalizado de primeiras páginas de jornais, chamada “Nova Scotia Historical Newspapers”

Refletimos, nos capítulos anteriores, sobre como a especificidade dos documentos arquivísticos, proveniente de sua origem, forma de acumulação, organização e de seu caráter probatório, pode fortalecer, em alguns discursos, a aura de objetividade que cerca os acervos arquivísticos, e até corroborar a imagem de que nos arquivos se encontra a memória das sociedades. Alguns exercícios que pesquisamos, bem como alguns artigos de arquivistas e pesquisadores da área, incentivam essas percepções dos documentos, como se neles pudéssemos encontrar os fatos, a história e a memória. Nessa forma de aproximação, o documento, objeto de pesquisa, parece ter voz própria, e os sujeitos da aprendizagem parecem ser observadores de dados pré-existentes. Essa concepção de produção de conhecimento histórico educacional flerta com os postulados positivistas, e sua fragilidade vincula-se a seus pressupostos. Encontramos a dicotomia fato/interpretação nos textos de pesquisadores italianos, espanhóis, ingleses e americanos estudados nos capítulos anteriores.

A aura de objetividade e de evidência sobre o passado parece imanente aos acervos arquivísticos, em muitos *sites* de arquivos . Como nessa apresentação de uma coleção de primeiras páginas de jornais digitalizadas pelo Nova Scotia Archives & Records Management, no Canadá (figura 94):

Newspapers are, and always have been, a mirror held up to reflect who we are, how our communities came to be, how we live our daily lives, and how we view the world around us. 'Old' newspapers have special value, because they enable us to look back and see what the world was like 20, 50, 100 or even 200 years ago. Old newspapers, whether from last year or last century, are continually at risk —they're fragile, they haven't always been kept or been well taken care of, and the ones that have survived are usually accessible only in archives or libraries.

Modern technology, however, is changing all this. Presented below, in chronological order, are front-page images for seven different newspapers published in four very different Nova Scotia communities over a span of 210 years — from The Nova Scotia Chronicle and Weekly Advertiser in 1769, to The 4th Estate in 1977. Click on each image to begin exploring the surviving issues for that newspaper, for the years indicated — 14,377 digitized pages in

all, accessible right now and from wherever you are in the world!⁴²

Nova Scotia Archives & Records Management

A ideia de que os jornais sejam “espelhos” “das comunidades”, de que encontremos neles “a maneira como vemos o mundo à nossa volta”, está presente em muitos dos exercícios com documentos publicados *online*, muitas vezes atrelados a exercícios em que se pede para encontrarmos continuidades e rupturas, sem que se mencionem os conflitos sociais, ocultos na concepção de comunidade, e sem que o conjunto de documentos possibilite a emergência de leituras plurais sobre o passado.

Ainda nesse texto, lemos que o valor dos jornais antigos é o de nos permitir “to look back and see what the world was like 20, 50, 100 or even 200 years ago”. Além de olhar para o passado, *to look back* pode significar mergulhar no passado, lembrar. Tocar o passado através das imagens eletrônicas das primeiras páginas dos jornais, colocadas *online* pelo Arquivo da Nova Escócia.

O documento do arquivo, reproduzido, é visto aqui como espelho do passado e catalisador de uma rememoração. Prova, evidência, de uma realidade passada, e experiência de memória, exercício sensível de re-ligação com o patrimônio cultural: chegamos ao coração de uma das definições mais comuns para a chamada educação patrimonial (*heritage education*).

Lee Ann Potter, responsável pelo serviço educativo do National Archives and Records

42 Os jornais são, e sempre foram, um espelho que reflete quem somos, como nossas comunidades constituíram-se, como vivemos nossas vidas cotidianas e como vemos o mundo à nossa volta. “Velhos” jornais têm valor especial, porque eles nos permitem olhar para trás e ver como o mundo era há cerca de 20, 50, 100 ou até mesmo 200 anos atrás. Jornais velhos, sejam do ano passado ou do século passado, estão continuamente em risco - eles são frágeis, nem sempre são guardados ou bem cuidados, e os que sobrevivem estão acessíveis, geralmente, apenas em arquivos ou bibliotecas.

A tecnologia moderna, no entanto, está mudando tudo isso. Apresentadas a seguir, em ordem cronológica, estão as imagens da primeira página de sete diferentes jornais, publicados em quatro comunidades bem diferentes da Nova Escócia, ao longo de um período de 210 anos – desde o The Nova Scotia Chronicle and Weekly Advertiser, de 1769, até o The 4th Estate, em 1977. Clique em cada imagem para começar a explorar os números remanescentes desses jornais, nos anos indicados - 14.377 páginas digitalizadas no total, acessíveis imediatamente de onde você estiver no mundo!

Administration (NARA), o arquivo nacional dos Estados Unidos, escreveu em um artigo de 2003 que os documentos são “a part of the past; they are with us today; and touching them allows us, quite literally, to touch and connect with the past.”⁴³ Eles são o testemunho do passado: “as artifacts, primary sources have histories of their own, and often their significance transcends their content. Primary sources are materials that were created by those who participated in or witnessed the events of the past.”⁴⁴ (p. 390)

Robyns (2001), arquivista da Northern Michigan University, em um artigo publicado na revista *American Archivist*, da American Archivist Society, expõe sua concepção de documento e de pesquisa histórica:

Historians have never questioned the existence of a “historical fact.” A historical fact, writes Richard J. Evans, “is something that happened in history and can be verified as such through the traces history has left behind.” What concerned Evans, however, was how historians take historical facts and convert them through some cognitive process into supporting evidence for an argument or theory. Primary sources, we must constantly reiterate, are the subjective interpretations of another person’s observation of an event or activity. Not surprisingly, therefore, many professional historians have written that it is their duty to approach primary sources with a healthy skepticism in the research process. Through critical analysis, historians select the best evidence to support their theses.⁴⁵ (p. 368)

43 uma parte do passado, eles estão conosco hoje; e tocá-los permite-nos, literalmente, tocarmos e nos conectarmos ao passado.

44 como artefatos, fontes primárias têm suas próprias histórias, e frequentemente seu significado transcende seu conteúdo. Fontes primárias são materiais criados por aqueles que participaram de ou testemunharam os eventos do passado.

45 Os historiadores nunca questionaram a existência do “fato histórico.” Um fato histórico, escreve Richard J. Evans, “é algo que aconteceu na história e pode ser verificado, como tal, através dos vestígios que a história deixou atrás de si.” O que o preocupava Evans, no entanto, era como os historiadores capturam os fatos históricos e convertem-nos, através de um processo cognitivo, em provas para um argumento ou teoria. Fontes primárias, nós devemos reiterar constantemente, são as interpretações subjetivas da observação de outra pessoa sobre um evento ou atividade. Não surpreendentemente, portanto, muitos historiadores profissionais têm escrito que é seu dever abordar fontes primárias com um ceticismo saudável, durante o processo de investigação. Através da análise crítica, os historiadores selecionam as melhores evidências para sustentar suas teses.

O autor sustenta a ideia da positividade do fato histórico, rastreado a partir de suas evidências, a serem vistas com “a healthy skepticism in the research process”.

Segundo Robyns,

In the modern age, with society’s emphasis on appearance and concern for the judgment of history, the historical record has become a propaganda piece, something to be manipulated and revised by authors seeking to shape events to their favor. It is the historian’s job, therefore, to subject such records to the most thorough scrutiny in order to ascertain the truth, whatever that may be. Critical thinking skills, therefore, become the guideposts that lead the historian to the truth; and with time and experience, the use of such skills become second nature to the researcher.⁴⁶ (p. 369)

Para Robyns, o pesquisador pode ultrapassar o véu dos interesses para encontrar a verdade histórica, usando as ferramentas do pensamento crítico. Em suas palavras,

the researcher must establish, to the best of her ability, the real and literal meaning of the information or evidence. The researcher must also test the author’s competence, detect any bias in the author, and ascertain the truth of the author’s conclusions or observations.⁴⁷ (p. 371)

A essa concepção de documento e de fato histórico podemos contrapor o trabalho de Vesentini (1997) sobre a construção do fato histórico e sua herança às gerações futuras através dos textos historiográficos e didáticos. Para o pesquisador, o livro didático é um elo fundamental

46 Na idade moderna, com a ênfase social nas aparências, e a preocupação com o julgamento da história, o registro histórico tornou-se uma peça de propaganda, algo a ser manipulado e revisto por autores que procuram moldar os eventos a seu favor. É o trabalho do historiador, portanto, submeter tais registros ao exame mais minucioso, a fim de apurar a verdade, seja ela qual for. Habilidades de pensamento crítico, portanto, tornam-se as balizas que levam o historiador à verdade, e com o tempo e a experiência, o uso de tais habilidades torna-se uma segunda natureza para o pesquisador.

47 Utilizando-se, ao máximo, de suas habilidades, o pesquisador deve estabelecer o significado real e literal da informação ou prova. Também deve testar a competência do autor, nele detectar qualquer inclinação, bem como averiguar a verdade de suas conclusões ou observações.

da construção do fato histórico:

Como material a ser trabalhado por professor e alunos, dinamicamente, em torno dele pode estabelecer-se uma cadeia de transferências e uma seqüência, professor/livro didático/outras autores/documentos. Acabam formando uma hierarquia e um jogo de fontes, os guias, no melhor dos casos, interrompem-se nos irredutíveis fato e documento. Nesse sentido o conhecimento apresenta-se no que então são entrevistados como suas bases, fora da relação entre professor e alunos, impondo-se aos dois pólos. [...] Temas abrangentes, de amplo alcance de significação, cujo conjunto articulado se apresenta como o passado da nação. Tomados como fatos, eles persistem apesar da variação das interpretações. (p. 68-69)

The image is a screenshot of the National Archives website. At the top, there is the National Archives logo and a search bar. Below the logo, there are navigation tabs: 'Research Our Records', 'Veterans Service Records', 'Teachers' Resources', 'Our Locations', and 'Shop Online'. The main content area is titled 'Teachers' and has a breadcrumb trail: 'Home > Teachers' Resources > Teaching With Documents > Revolution and the New Nation (1754-1820s)'. On the left side, there is a sidebar with 'Lessons by Era' (listing years from 1754-1820s to 1968 to Present), 'Worksheets', 'More Lesson Plan Resources' (with links to 'Ready-to-use Tools, Activities and Documents at DocsTeach', 'State & Regional Lesson Plans & Resources', and 'Lesson Plans from the Center for Legislative Archives'), and 'Primary Source Research & Classroom Resources' (with links to 'Getting Started', 'Finding Primary Sources', and 'More Primary Sources for the'). The main content area features the title 'Teaching With Documents: Images of the American Revolution' and a sub-section 'Background'. The background text states: 'Many factors contributed to the eventual success of the American colonies as they revolted against British rule. American leadership, the timely support of international allies, and international respect and recognition played major roles in the struggle for independence. Several documents and engravings held by the National Archives help to illustrate these important factors that led to the founding of the United States.' Below this is a sub-section 'Beginnings of the Conflict (1775-1777)' with text: 'Before hostilities began, Americans tried to express their frustrations at being treated differently from other British citizens of the king's empire. They strongly objected to being taxed yet represented only through the concept of "virtual representation" in Parliament. Such pleas were ignored by the king and his Privy Council.' Further down, it says: 'In April 1775, British forces under General Thomas Gage attempted to march from Boston to the nearby villages of Lexington and Concord, in order to seize supplies that the colonials had stored there for their local militiamen, known as Minutemen. Americans also attacked the British at their fort at Ticonderoga, in New York. This attack, led by Vermonter Ethan Allen, took the British by complete surprise. Ticonderoga was a major control point overlooking a strategic lake that could be used to transport goods, the fort also had many cannon, which were captured and later put to use against'. To the right of the main text is an image of two men in 18th-century attire, and an 'Article Citation' section stating: 'This article was written by David Traill, a teacher at South Fork High School in Stuart, FL.' Below that is a 'Lesson Resources' section with a list of links: 'The Documents', 'Standards Correlations', 'Teaching Activities', 'Document Analysis Worksheet', and 'OurDocuments.Gov'.

Figuras 95 a 98. Imagens do núcleo temático *American Revolution*, do NARA (USA)

Refletindo sobre os projetos de renovação do ensino de História iniciados nos anos 80, Vesentini aponta a apresentação de documentos nos livros didáticos como bem vinda, mas ressalta a



Figura 96.

manutenção da dualidade fato e interpretação, além da persistência de certos pontos-chave, com função periodizadora.



Figura 97.

Teaching With Documents Lesson Plan: Images of the American Revolution

Teaching Activities

Standards Correlations

This lesson correlates to the National History Standards.

- Era 3 -Revolution and the New Nation (1754-1820s)
 - Standard 1C -Demonstrate understanding of the factors affecting the course of the war and contributing to the American victory.

This lesson correlates to the National Standards for Civics and Government.

- Standard IV.A.2. -Explain how nation-states interact with each other.

Constitutional Connection

This lesson focuses on the American Revolution, which encouraged the founding fathers' desire to create a government that would, as stated in the [Preamble](#), insure domestic tranquility and provide for the common defense.

Figura 98.

A seu ver, o maior problema é o de surgirem não como temas, mas como fatos objetivos, podendo, exatamente por isso, reproduzir-se. Assim,

sua articulação continua garantindo a percepção da vida da nação, a despeito das interpretações. “O Descobrimento do Brasil, “A Independência”, “A proclamação da República” e/ou “A Abolição” são absorvidos dessa forma, tal e qual “Revolução de 30”. Organizam-se como pontos centrais, em torno dos quais toda uma série de outros temas passam a ser referidos, o que os torna definidores e periodizadores.

[...] Temas fulcrais, objetos continuamente reproduzidos e revistos, acabam tomando este caráter empírico, quase pedra, com que os recebemos [...] Dado o fato, relativamente irreduzível em seu caráter unitário, e apesar de conter em si um universo de práticas de reflexões e alocações, perdidas de vista, ele exige que seja explicado, levando o pensamento a se debruçar sobre si. [...] Agora cada fato concreto nos convida a refletir e a aprofundar seu entendimento.

Esse trabalho de Vesentini permite-nos levantar outro aspecto da questão sobre a concepção de documento e de história desses projetos educativos em estudo, que é a da periodização, que eles emprestam dos Currículos Nacionais, de modo que os documentos, selecionados, tendem a sempre fazer referência aos grandes temas consagrados pelo currículo escolar, razão pela qual podem, num mesmo movimento, serem vistos como suporte para interpretações dos “fatos históricos” e também servir como “ferramentas para o desenvolvimento do pensamento crítico”, de “habilidades de pesquisa histórica” e para a “construção de cidadãos com consciência histórica”. Como peças em um jogo com final pré-concebido, como costumam ser os exercícios didáticos guiados pela lógica instrumental.

The screenshot shows the website interface for 'The National Archives'. At the top, there is a search bar and navigation links like 'Cookie policy' and 'MyPage (not signed in)'. Below the search bar is a horizontal menu with categories: 'About us', 'Education', 'Records', 'Information management', 'Archives sector', and 'Shop online'. Under 'Education', there are sub-links for 'Topics', 'Lessons', 'Workshops', 'Videoconferences', 'Virtual classroom', 'Podcasts', and 'Professional development'. The breadcrumb trail reads: 'You are here: Home > Education > Lessons > The German Occupation of the Rhineland'. There are buttons for 'Increase text for whiteboards' and 'Reset text'. The main content area is titled 'The German Occupation of the Rhineland' and contains a text block asking 'What should Britain do about it?' followed by a historical context paragraph and a photograph of Adolf Hitler in a Mercedes-Benz touring car. To the right, there is a 'Time periods' section with a vertical timeline showing '1850' and 'Victorians'. Below that is a 'Download' section with a button to 'Download as a PDF' (0.50Mb).

Figura 99.

É perceptível no *site* do NARA, e em certa medida também nos outros arquivos nacionais estudados, como a legitimidade da história nacional, e, particularmente, no nosso caso, história eurocêntrica, e de seu ensino, é reafirmada através da publicação desses documentos *online*, amparada pelos documentos de arquivo monumentalizados da nação. Além disso, na apresentação dos documentos para ensino, os *sites* de arquivos, muitas vezes, reproduzem a

periodização indicada nos currículos e encontrada nos livros didáticos, de modo que o acesso aos documentos já se dá enquadrado por essa representação consagrada.

Para além do exercício cognitivo instrumentalizado, da separação dos polos da informação/objetividade e da opinião/subjetividade, a leitura de documentos pode ser uma experiência de encontro entre nossas experiências do presente e outras experiências, de outros sujeitos, situados em outros tempos e espaços. Desenhar estruturas concebidas *a priori*, mais do que dinâmicas singulares, ou perceber o singular descolado de suas conexões sociais, são duas formas de nos perdermos na busca da experiência de pesquisa e produção de conhecimento histórico que se cria como diálogo entre sujeito e objeto (THOMPSON, 1981).

Thompson rejeita as práticas de leitura do materialismo ortodoxo, situadas numa relação de subserviência doutrinal com o próprio texto, em que se apaga a figura do sujeito leitor, como rejeita, também, o relativismo absoluto, o “eu” interpretante, solipsista, que é hoje tão presente nas leituras de documentos (GALZERANI, 1999; GINZBURG, 1989, p 217). Na leitura de documentos de arquivo, segundo Ana Maria Camargo (2002, p.7),

o conhecimento se reduz a processos de semiose (produção do sentido) e interpretação (hermenêutica), em meio ao mais absoluto relativismo. A pretensão de identificar e explicar o que aconteceu cede lugar a uma outra fórmula, em que a objetividade consiste na relação possível entre as hipóteses levantadas e o objeto de estudo, fazendo recair sobre a coerência interna do discurso e seu caráter persuasivo, mais do que sobre sua adequação a uma realidade externa passível de ser comprovada, a validade das afirmações a respeito do passado.

Em contraposição ao relativismo absoluto da subjetividade radical e à pretensa objetividade do positivismo, Ginzburg (2002) propõe outra relação entre as evidências _ as “provas” _ e a escrita da história: uma argumentação baseada na prova, não como detecção de falsidade e de verdade dos fatos, mas no trabalho de mostrar que o que está fora do texto está também dentro dele, “abrigado entre as suas dobras”. Para Ginzburg, a leitura dos documentos requer uma aproximação que não seja nem a de percebê-los como janelas escancaradas, nem como muros que obstruem a visão, mas, no máximo, como espelhos deformantes, que apontam

interdições e possibilidades de leitura histórica (p. 42-44). Essa concepção é próxima à de E. P. Thompson (1981, p. 49):

Por “lógica histórica” entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc. e a eliminar procedimentos auto-confirmadores (‘instâncias’, ‘ilustrações’). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro.

Nem janelas escancaradas, nem muros. Para pensarmos em possibilidades mais amplas de produção de conhecimentos históricos educacionais com documentos de arquivo, para além das práticas prevaletentes, podemos buscar, na reflexão sobre leitura de documentos na pesquisa histórica, outras formas de diálogo entre sujeito e objeto de pesquisa.

Muitas formas de educação são possíveis com os documentos de arquivo *online*. Podemos, simplesmente, “sentir-nos em casa” no passado, que parece surgir desses documentos transcritos e assépticos ao alcance de nossos olhos. A empatia que parece criar um contínuo entre passado e presente é enganadora, embora tão sedutora (Benjamin: 2007, p. 517 ; Ginzburg: 2002, p. 43): a experiência de encontro com o passado através da leitura de seus traços é significativa se e quando nos desloca de nosso presente, isto é, quando nos traz estranhamento e nos leva em busca de outra temporalidade. Quando nos lembra que o passado é um território estrangeiro.

Mas como a leitura de documentos pode ser uma experiência de encontro, de “correspondência” (BENJAMIN, 1983, p. 47 et seq.) entre nossas experiências do presente e outras experiências, de outros sujeitos, situados em outros tempos e espaços? Podemos criar experiências significativas na relação com documentos de arquivo e com memórias midiáticas em rede? Como tratar o estranhamento que os documentos de arquivo nos causam, evitando uma leitura banalizadora, que, ao aproximá-los de nós, empaticamente, transforme-os em presente, em um tempo do “sempre igual”, como nos adverte Benjamin? Para refletir sobre essas questões, e pensar sobre o papel da linguagem no interior das dinâmicas culturais, a leitura de documentos de arquivo pode ser percebida tendo como pressuposto que a linguagem institui, tanto quanto é instituída,

pela realidade, dialeticamente, no interior das dinâmicas histórico-culturais.

Nos tecidos discursivos, urdidos e ressignificados pelos sujeitos nas arenas de luta simbólica que são as histórias e memórias, podemos flagrar a ambiguidade e a polifonia das dinâmicas culturais e dos conflitos sociais. E. P. Thompson reflete, em suas pesquisas históricas, sobre as dinâmicas culturais populares em suas conexões sociais e políticas, considerando a complexidade de seu tecido:

uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa _por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante _ assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto.

Nesse ponto, as generalizações dos universais da “cultura popular” se esvaziam, a não ser que sejam colocadas firmemente dentro de contextos históricos específicos. (2008, p. 17)

A partir desses pressupostos, Thompson busca situar, em seus estudos sobre Inglaterra do século dezoito, a “cultura popular” no lugar material que lhe corresponde, “dentro de um equilíbrio particular de relações sociais, um ambiente de trabalho de exploração e resistência à exploração, de relações de poder mascaradas pelos ritos de paternalismo e da deferência.” Encravada no chão duro das relações sociais, marcando campos de força político-sociais, instituindo-se e instituída na arena de luta que é a linguagem.

Thompson está atento aos riscos da fragmentação que os estudos da história cultural podem trazer, e da desconexão que podem parecer ter dos conflitos sociais. Nesse contexto, faz uma leitura do conceito de “hegemonia cultural”, (p 78-79), a seu ver fundamental para analisar circularidades e resistências, conflitos e negociações constituídas nas relações socioculturais.

E assinala a necessidade do estudo disciplinado do contexto local, através de seus registros de arquivo, para a compreensão das dinâmicas histórico-culturais, estudadas a contrapelo (p 119), tendo claro, sobretudo, que o passado é um território estrangeiro: “É difícil re-imaginar os pressupostos morais de outra configuração social” (p 198). Assim, a leitura dos registros dessas vozes nos arquivos constitui, em si, um desafio:

Ninguém é mais suscetível aos encantos da vida da gentry do que o historiador do século XVIII. Suas fontes principais estão nos arquivos da gentry ou da aristocracia. Talvez ele até encontre algumas de suas fontes ainda na sala de documentos de uma antiga propriedade rural. O historiador pode facilmente se identificar com suas fontes: ele se vê cavalgando atrás dos cães de caça, comparecendo a uma sessão trimestral do tribunal, ou (se for menos ambicioso) se imagina ao menos sentado à mesa resmungona do pároco Woodforde. Os ‘trabalhadores pobres’ não deixaram os seus asilos repletos de documentos para os historiadores examinarem, nem é convidativa a identificação com sua dura labuta. Ainda assim, para a maioria da população, a forma de encarar a vida não era a da gentry. (p 26).

Nesse pequeno trecho podemos perceber como a experiência de leitura de documentos envolve o pesquisador em uma relação que tem dimensões afetivas e até mesmo não conscientes, em como está longe de ser um encontro guiado apenas pelo machado da razão. Em como a leitura de documentos é, também, uma educação das sensibilidades. Carlo Ginzburg (2001), traz para o centro da produção do conhecimento histórico a experiência, e a educação das sensibilidades ligada à pesquisa histórica, em sua complexidade de encontro de sujeitos, tempos e lugares. Propondo um deslocamento na contraposição racionalismo-irracionalismo, busca delimitar a constituição do método de pesquisa das humanidades, que se configura na modernidade, a partir do que chama de paradigma indiciário. E vai buscar as raízes do paradigma indiciário em formas de conhecimento construídas a partir de práticas culturais que se debruçam sobre o conhecimento do que é único, irrepetível, e remetem a saberes locais, singulares, e não a categorias universais. E que se constituem em uma educação das sensibilidades milenar.

Em suas palavras, esses são conhecimentos do tipo venatório, isto é, do homem que se move na natureza como caçador. Usando todos os sentidos, que são educados, os homens registram,

interpretam e classificam pistas, às vezes infinitesimais como fios de barba. O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. O caçador lê, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (p 152). Esse patrimônio cognoscitivo cultural tem sido enriquecido e transmitido há milênios, e pode ser percebido no direito, na medicina, na historiografia e na filologia, nas fábulas, na literatura policial, e finalmente, na psicanálise.

A partir desse recorte histórico-cultural, Ginzburg divide as formas de investigação acadêmica e suas disciplinas cuja estrutura matemática pode estender-se em busca do universal e do repetível (disciplinas do laboratório e do experimento), e as indiciárias, eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade, na leitura de indícios. Para Ginzburg, a medicina e o direito compartilham, com outros saberes, esse aspecto singular: “uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstituíveis somente através de pistas, indícios.”

Segundo Ginzburg, no final do século dezenove começou a se afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário, baseado justamente na semiótica. A historiografia, como a medicina, é uma disciplina indiciária: seu conhecimento é indireto, conjectural e irremediavelmente ligado ao concreto. Por que para nós, que refletimos sobre ensino de História, essa compreensão é tão importante? Porque nos leva para o centro da experiência de leitura de documentos de arquivo, que não pode, nessa concepção, remeter a interpretações universalizantes, pré-concebidas, a percursos criados a priori, como falsos labirintos, mas sim procurar o singular, entre seus indícios. E porque assinala como essa experiência envolve dimensões afetivas, conscientes e inconscientes, tecidas coletivamente, nas dinâmicas culturais, pela linguagem.

Para Ginzburg, a estatística é a única ocasião em que a matemática pode ser abraçada pela historiografia. E não por acaso foi adotada pelo Estado absolutista para o controle militar e fiscal da população, no que os homens têm de mais determinado biologicamente: o nascimento, a procriação e a morte. A aura de objetividade da história quantitativa também

é questionada por E. P Thompson, que, após recolher seus “dados” com muita disciplina, denuncia sua incapacidade de constituírem-se como evidência (p 119; p 324-325): “o imperativo metodológico obrigatório dos dias de hoje é quantificar, mas as complexidades das relações pessoais são especialmente resistentes a essa prática.” À “informação” do relato de jornal, e à história quantitativa, Thompson propõe, como metodologia, a investigação minuciosa e a contrapelo, que Ginzburg descreveria como indiciária, dos discursos relacionados a seu objeto de pesquisa, situados em seus contextos históricos culturais. Com essa abordagem, Thompson criou marcos investigativos na história popular inglesa, na contramão de preconceitos e estereótipos historiográficos sobre diversos tempos e lugares. Em busca dos seres humanos complexos e das complexidades da vida cultural no tempo, de suas contradições e ambiguidades.

Ginzburg percebe como, a partir do iluminismo, houve uma verdadeira ofensiva cultural da “alta cultura”, que se apropriou de grande parte do saber, indiciário e não indiciário, de artesãos e camponeses, codificando, e, simultaneamente, intensificando um gigantesco processo de acumulação. O símbolo e instrumento central dessa ofensiva é a Enciclopédie. A partir daí a experiência passou a ser, cada vez mais, para um número crescente de leitores, mediada pela leitura. Ao longo dos séculos dezoito e dezenove, o paradigma indiciário deu suporte aos procedimentos da história, da biologia, da paleontologia, da geologia e da astronomia.

Ali onde está o conflito aparente de signos, a incongruência passada despercebida, o sintoma, o sinal, o indício, a historiografia, a psicanálise, a antropologia e a linguística encontram-se em percursos de pesquisa que mergulham na experiência sensível de objetos singulares. Na leitura dos indícios, dimensões conscientes e inconscientes, sociais e singulares, individuais e coletivas, podem ser percebidas pelo investigador que mergulha, ele também, em sua própria experiência sensível ao estudar seu objeto:

A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância.

[...] Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível, mas também

indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável.

Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas - no sentido de que suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém 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.

Em Freud, o homem dos lobos e os lobisomens (1989), Ginzburg escreve sobre como Freud deixa de perceber os signos culturais nos sonhos do homem dos lobos, por desconhecer o universo cultural em que seu paciente fora educado, dos mitos eslavos sobre lobisomens. Para nos apontar como as imagens e palavras dos homens, mulheres, livros e documentos de arquivo remetem, também, às dimensões não conscientes das dinâmicas culturais.

As dimensões culturais da psique, do pensamento, da linguagem, da aprendizagem, da individuação e do conhecimento do mundo também foram estudadas, de forma revolucionária, por L. S. Vigotski, a partir de uma concepção que, trazendo elementos do marxismo e da psicologia, se propõe a estudar o indivíduo em suas relações com o universo sociocultural.

Movimentos que E P Thompson vai estudar a partir dos registros de arquivos públicos e de narrativas populares. Que Benjamin vai ler a partir dos objetos e produções da cultura material, a partir das percepções subjetivas que se formam nas práticas culturais da modernidade. Que Peter Gay vai buscar nos registros das produções culturais da burguesia, trazendo para o campo da historiografia as forças não conscientes e coletivas que formam nossa experiência. A linguagem e a arte são objeto desses pesquisadores, em seus estudos sobre a cultura, e suas fortes imbricações com as forças políticas, sociais e econômicas. E como estas nos perpassam, em nossa vida privada, em nossas emoções e sensibilidades. Buscando perceber como os fios dessa trama se constituem entre o singular e o coletivo.

É preciso reconhecer indícios das forças sociais e políticas ao estudarmos o singular, razão pela qual nos detivemos, nesse estudo, na leitura de alguns fios que se tecem entre os projetos educativos de arquivos *online* e as políticas públicas educativas contemporâneas de escala internacional, como também com as tramas da mídia e da indústria cultural. Mas aprendemos também, com esses autores, a perceber como os grupos e indivíduos transformam as experiências, ressignificando-as, movimentando seus sentidos e apontando para novas direções, criando brechas para outras palavras e outros futuros, que percebemos nas formas como os discursos circulam como estratégias e táticas culturais, nas palavras de Michel de Certeau.



Figura 100. Illustrated Family Records, [Documentos de Família Ilustrados] NARA (US).

Retomemos as palavras de Ginzburg sobre as disciplinas que chama de indiciárias, para assinalarmos as estreitas ligações entre a pesquisa historiográfica e a experiência singular (p 156-157):

O emprego da matemática e o método experimental, de fato, implicavam respectivamente a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, enquanto a perspectiva individualizante excluía por definição a segunda, e admitia a primeira apenas em funções auxiliares. Tudo isso explica porque a história nunca conseguiu se tornar uma ciência galileana. Justamente durante o século XVII, pelo contrário, o enxerto dos métodos do conhecimento antiquário no tronco da historiografia trouxe indiretamente à luz as distantes origens indiciárias desta última, ocultas durante séculos. [...] Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira).

O caráter indiciário da pesquisa aproxima-nos da leitura atenta das séries documentais, e nos adverte dos riscos da leitura de documentos únicos, retirados de seu contexto de produção e monumentalizados, seja para serem “didáticos”, seja para serem “exemplares”, seja como “*souvenirs*” midiáticos da indústria do patrimônio cultural. Essas leituras de documentos, feitas pelas mídias, pelos museus, exposições de arquivos e pelos livros didáticos, têm, talvez, educado nossos olhares e sensibilidades para longe da experiência singular, que está na raiz da pesquisa historiográfica.

No campo do ensino de História, a ênfase nos procedimentos cognitivos, ou de “pensar criticamente”, concebidos como objetivos da aprendizagem passíveis de serem ensinados em todas as escolas, em qualquer lugar, podem, insensivelmente, apesar das melhores intenções, colaborar para o fortalecimento da tal tendência, ao conceberem a pesquisa singular, fundamentalmente, como suporte para a aprendizagem de procedimentos cognitivos. Sem se debruçarem sobre a experiência de encontro com seus objetos de pesquisa singulares, seus movimentos estreitam-se, no constrangimento de seus objetos, de seus percursos falsamente

labirínticos, de suas questões preconcebidas e de seus minguados tempos de investigação, podem converter-se, tendencialmente, em treinamentos, nos quais a racionalidade instrumental prevalece.

Esses procedimentos “educam”, no sentido de que toda educação imprime-se em nossas sensibilidades, mas não no sentido esperado. Afastam-se da produção de conhecimento singular, e, também, tendem a separar o sujeito e o objeto de pesquisa em polos estanques, desconsiderando a experiência de encontro complexa entre pesquisador e objeto de pesquisa e a educação sensível que nos acompanha na leitura dos indícios, na leitura como operação de caça, como a descreve Certeau. Colocam o leitor/pesquisador como polo subjetivo, cujo papel, na escola, é “opinar”: essa operação de redução do espaço de experiência e reflexão é apontada por J. Larrosa (2002). Para o pesquisador, a escola tem operado com o par informar/opinar, como polos objetivo e subjetivo da aprendizagem. Treinamento de leitura, os exercícios didáticos com documentos históricos têm os tempos curtos, o descolamento da experiência que as propostas neoliberais trouxeram às escolas. Embora tenhamos encontrado críticas a seus percursos de falsos labirintos, em vários dos artigos e teses sobre ensino de História com documentos de arquivo, estes estão muito presentes hoje nas prescrições dos currículos internacionais, e são visíveis nos exercícios de leitura de documentos propostos por muitos arquivos *online* que estudamos.

No ensino escolar, Larrosa distingue, inspirado por Benjamin, a experiência da informação. E critica, como Sennett, a expressão “sociedade de informação”, que é usada, muitas vezes, como sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”:

Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. E não deixa de ser interessante também que as velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um look liberal democrático. Independentemente de que seja urgente problematizar esse discurso

que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação.

Sua abordagem sobre as formas de produção de conhecimento escolar é significativa, e indica por quais caminhos a pesquisa histórica com documentos na escola _ que tinha, como proposta na década de 1980, um caráter de experiência singular e autonomia intelectual, próxima ao conhecimento do artífice, como proposto por Sennett (2012)_ transformou-se em exercício cognitivo esvaziado de sentido de experiência:

[...] Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira:

primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (p 23)

Nos exercícios cognitivos instrumentalizados, como reflete Larrosa, a informação seria o polo objetivo, e a opinião, o polo subjetivo, em uma proposta de leitura distante da experiência de pesquisa histórica como diálogo entre sujeito e objeto.

Podemos, talvez, refletir um pouco mais sobre as dimensões afetivas e inconscientes dessa

experiência, para termos um horizonte ampliado de como os constrangimentos da racionalidade instrumental criam interdições que empobrecem as leituras de documentos de arquivo. Peter Gay (1989) ressalta a “evidente contribuição da vida em sociedade na formação das mentes, mesmo no que diz respeito a seus mecanismos inconscientes.” (p.17). A experiência, imersa na cultura, inclusive em suas dimensões inconscientes, plasma as emoções e dá concretude aos impulsos interiores:

Uma experiência é um encontro da mente com o mundo, no qual nem este nem aquela são jamais simples ou totalmente transparentes. Frequentemente banal à primeira vista, a experiência acaba por mostrar-se, sobretudo quando seguimos suas raízes até os remotos domínios do inconsciente, recalcitrante, fugidia, taciturna; criação de impulsos ambíguos e conflitos não resolvidos, ela não raro semeia confusões e impõe drásticas interpretações falsas.

Vejamos como se desdobra sua leitura da experiência, relacionando-a à historicidade:

Além de ser um encontro da mente com o mundo, a experiência é também um encontro do passado com o presente. O amor e o ódio, esses indômitos motores da história, têm também suas próprias histórias, longas e em boa parte secretas: a pressão do passado é generalizada e insistente. Chamar o homem de “animal cultural” equivale a enfatizar que ele é por natureza um animal que aprende a partir da experiência (p19). [...] [a experiência] emerge do confronto e da colaboração entre a reflexão consciente e a necessidade inconsciente, mescla lembranças e anseios, e nem estes nem aquelas são imutáveis ou acabados

Como Thompson, ele empresta da antropologia seu recorte do universo cultural nos estudos históricos:

O termo “cultura”, que emprego ao modo abrangente dos antropólogos, requer certa cautela. Toda realização humana que de alguma forma contribui para a experiência pode ser englobada nesta vasta rubrica: as instituições sociais, o desenvolvimento econômico, a vida em família, as doutrinas religiosas e morais, os receios dos médicos, as mudanças de gosto, a estrutura das emoções, até mesmo a política.

[...] cultura é algo mais complexo, mais descontínuo e mais surpreendente do que julgam os estudiosos da moderna civilização ocidental. Os altos e baixos do encadeamento de causas e efeitos, principalmente se incluirmos também suas dimensões inconscientes, a tornam refratária a qualquer tentativa de mapeamento empreendida pelo historiador. (1989, p.13-14)

Gay reafirma, nessa reflexão, a autoridade da realidade externa, e sua ambiguidade, afirmando que as coisas, paradoxalmente, são a um só tempo o que não parecem e o que parecem ser. Em sua leitura, a experiência humana está fortemente ligada às pulsões. A partir de uma matriz freudiana, ele reflete sobre como cultura e indivíduo se encontram:

A despeito de toda a atividade energética e emaranhada do inconsciente, a interpretação histórica da experiência precisa ser pelo menos tão sensível às suas dimensões conscientes quanto às inconscientes, e igualmente sensível aos efeitos da cultura sobre a mente – em suma, precisa ser sensível ao mundo em que o historiador se sente mais à vontade.

[...] A mente humana anseia por realidade [...] o ego e o superego se valem continuamente e abundantemente da cultura em que subsistem, evoluem, têm sucesso ou falham. Ao passo que a mente fornece ao mundo suas necessidades, o mundo dá à mente sua gramática, aos desejos seu vocabulário, às ansiedades seu objeto. O superego é uma coletânea de injunções didáticas oriundas dos pais e de outras fontes; ego, dotado da capacidade de raciocínio, cálculo e previsão, se defronta com realidades e as testa. A mente coleta no mundo suas fantasias, e até mesmo seus sonhos. (p.21)

Nesse texto, Gay aponta, com clareza, como as dinâmicas culturais relacionam-se à formação intelectual e sensível dos indivíduos, e como, embora as experiências sejam individuais, “o indivíduo, visto pela ótica psicanalítica, é um indivíduo social.”

Ao atingir a idade escolar, a criança já é uma pequena antologia viva de sua cultura particular – uma cultura parcial, de fato única, um indivíduo, sem dúvida alguma, mas ainda assim uma testemunha altamente informativa dos vários mundos de que faz parte.

[..] Até mesmo a mais secreta das batalhas íntimas e predominantemente inconsciente, a repressão do complexo de Édipo ocorre, como observa Freud, sob a “influência da autoridade, da instrução religiosa, da educação, das leituras”. Outras experiências, por mais pessoais que sejam, tampouco deixam de ser culturais por sua natureza e por suas implicações. Explica-se assim porque Freud não via diferença essencial entre psicologia individual e psicologia social. (p.22)

O indivíduo é um indivíduo social: partindo dessa premissa, Peter Gay inicia cada volume de sua obra sobre a experiência burguesa com uma biografia, inspirando-se em Freud, e afirmando que cada uma de suas generalizações, psicológicas e históricas, precisa se alicerçar no único e verdadeiro centro da experiência: o sujeito, em suas relações sociais, em suas criações artísticas, nos registros escritos, nas ações políticas culturais. Sujeito complexo, perpassado por dimensões conscientes e inconscientes, cujo encontro possibilita ao historiador o vislumbre de uma configuração do passado, da qual aproximamo-nos a partir das nossas inquietações do presente, das experiências do sujeito que pesquisa e aprende.

O indivíduo singular é social. Essa formulação da experiência humana aproxima-se muito das concepções que encontramos em Benjamin e em Edward P. Thompson, e, também, em L. Vigotski. Benjamin estuda suas próprias percepções/experiências, e também os objetos da cultura material no capitalismo; Thompson busca indícios de experiências compartilhadas por grupos sociais; Vigotski pensa em como a própria subjetividade humana constitui-se em nossa experiência social: em sua reflexão sobre a linguagem, cultura e experiência individual encontram-se na constituição dos sujeitos e de seus registros, em objetos, discursos e imagens. E nesses autores flagramos como a criação cultural e os movimentos históricos se constroem através dessas experiências, que nos constituem e ao universo social.

Vigotski aponta como as criações estéticas são momentos privilegiados de (re)significação das emoções e de educação das sensibilidades. Segundo Yves Clot (2006), Vigotski mostrou, em *Psicologia da Arte*, que os sentimentos com suas bases levam à criações artísticas, e que estas dão um certo futuro às emoções corporais vividas. Portanto, os conceitos organizados pelas obras de arte, as técnicas das obras de arte, transformam o organismo vivido das emoções

em corpo subjetivo. Clot (p. 26-27) acentua a diferença entre o organismo enquanto sede das emoções fisiológicas e o corpo que é o resultado das atividades, dos sentimentos sociais no encontro com o outro: há transformações do organismo pelo corpo vivido na atividade. Para Vigotski, os sistemas de conceitos, os sistemas de técnicas – técnicas sociais, por exemplo – não são um contexto para as emoções. Elas agem nas emoções, transformando-as. Então, os conceitos são recursos para o desenvolvimento das emoções, da mesma maneira que os afetos e as emoções são recursos para o desenvolvimento dos conceitos.

quem não sabe que o sentimento de ciúmes de um homem com os conceitos islâmicos da fidelidade de uma mulher é outro que os ciúmes de um homem que dispõe de um sistema de representações opostas, nada entendeu do fato de que esse sentimento é histórico, que ele se transforma fundamentalmente em função do meio ideológico e psicológico. (VYGOTSKI, 1930, apud Yves Clot, 2006).

Esse encontro entre a historicidade das emoções e dos sentimentos e a ação humana, na significação da realidade, pode ser visto como o lugar da educação das sensibilidades, pensado a partir da perspectiva singular do sujeito. Nas palavras de Ana Luiza Smolka (2006, p. 116),

mais que lugar de passagem, o sujeito é ponto de encontro, lugar de co-incidências, um (in)tenso locus de sentidos. Lembramos Bakhtin: “O organismo e o mundo encontram-se no signo... Psiquismo e ideologia impregnam-se mutuamente...” (1981, p.66).

Na imbricação entre sujeito e experiência social, tal como vista por Vigotski e Bakhtin, mesmo se estiver só, o sujeito da experiência faz parte da tessitura social dos discursos, dialogicamente. Nesse sentido, essa percepção aproxima Benjamin, Gay, Ginzburg, Thompson, Bakhtin e Vigotski.

Como o sujeito da experiência constroi conhecimento? Segundo Colinvaux (2007, p. 32),

Conhecer é compreender e, portanto, significar. Nessa perspectiva, a aprendizagem está associada a processos de compreensão do mundo material e simbólico que

pressupõem geração, apropriação, transformação e reorganizações de significações.
[...]

A aprendizagem configura-se assim como um fluxo, um trânsito de significações que mantêm entre si relações diversas, de complementaridade e reafirmação (por exemplo, na ampliação ou especificação de determinadas significações) ou, ao contrário, de contradição e até mesmo de incomensurabilidade (neste caso, requerendo reorganizações, silenciamentos e escolhas).

Compreender como os sujeitos operam na construção do conhecimento, como o conhecimento vai fazendo sentido. Essa pergunta, feita por Ana Luiza Smolka (2007, p. 16) traz consigo suas implicações sensíveis: emocionais, cognitivas, mentais, discursivas. Fazer sentido, assim pensado, envolve um encontro entre organismo e mundo: não apenas intelectual, mas uma negociação e ressignificação do mundo para o sujeito, que permite então, nas palavras de Colinvaux, a emergência da novidade: a aprendizagem. Podemos dizer, portanto, que a aprendizagem assim concebida é uma experiência do sujeito no mundo. Experiência sempre dialógica, mesmo se o outro social não tiver sua presença evidenciada. Poderíamos ir ainda mais longe (e mais perto): a dialogia está presente no interior do mesmo enunciado, pode permear “mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente” (BAKHTIN apud SMOLKA, 2007, p.22).

Compreender como os sujeitos elaboram o conhecimento, “como o conhecimento vai fazendo sentido”, nos níveis individual e coletivo, é uma pergunta fundamental para quem considera professores e alunos como produtores de conhecimento, em comunidades de aprendizagem, e não como reprodutores de representações históricas pré-concebidas. Tendo claro que a elaboração dos discursos, e entre eles as narrativas sobre o passado, é coletiva, com tudo o que isso implica em termos de ambiguidade, de contradição, conflito, dialogismo. Sabendo que, mesmo em um diálogo entre dois indivíduos, ou conosco mesmos, faz parte de um tecido cultural mais amplo. Pois os discursos são sempre dialógicos (BAKHTIN, 2006, p. 99):

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala.

Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, travam uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

Todo discurso sobre o passado, escrito ou falado, em imagens literárias ou visuais, faz parte de uma rede, um tecido que é criado pelos sujeitos sociais no interior das dinâmicas culturais. Para Bakhtin, como para Vigotski, a própria consciência adquire forma e existência nos signos, criados por um grupo no curso de suas relações sociais. Citando suas palavras,

os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada (2006, p. 34).

Vigotski (2001a, p. 409) aponta a dimensão epistemológica dessa afirmação, ao dizer que o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. A linguagem, tal como propõe Vigotski, é o elo entre indivíduo, natureza e cultura, ou melhor, é “a forma como a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa”, como apontam Michael Cole e Sylvia Scribner, na introdução de *A Formação Social da Mente* (2008). Nessa perspectiva, podemos ler as articulações discursivas em suas dimensões políticas e de formação, e perceber como podem ser vistas como educação das sensibilidades.

Benjamin, Bakhtin, Peter Gay e Vigotski percebem como as experiências de vida dos grupos sociais afloram na linguagem, nas narrativas compartilhadas e na escrita de cada um. Narrativas que são, portanto, criações polifônicas, mesmo se escritas por um “autor”, por um único sujeito. Nessa perspectiva, de que a autoria é sempre um momento em um diálogo social, e que está inserida em lutas simbólicas, os manuais didáticos, as artes plásticas, o teatro, os romances, as poesias, as cartas de amor da burguesia e os seus diários, criações estéticas da modernidade, foram estudados por esses autores que inspiram nossa pesquisa.

A aproximação que Vigotski faz da arte, como técnica social do sentimento, ilumina, em especial, as formas pelas quais as experiências individuais e sociais são forjadas e negociadas,

dialogicamente, na criação estética. Em suas palavras, na arte, há uma “refundição das emoções fora de nós” que “realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade”, de maneira que a arte é uma “técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI 2001a, p. 317).

Essa percepção de Vigotski, bem como as de Benjamin, Bakhtin e Gay, permite-nos refletir sobre como estão presentes, na própria leitura dos documentos *online*, mesmo quando feita individualmente, as tensões, os conflitos, ambiguidades e contradições da vida social. Essas leituras, individuais, são momentos que se inserem nas interações entre sujeitos sociais, dialogicamente, na criação dos discursos que dão significado ao mundo, no solo onde se cria a cultura: na arena de luta da linguagem.

Pensador social e filósofo da linguagem, Vigotski pode ser também um interlocutor muito instigante para historiadores, e para as reflexões sobre a produção de conhecimento histórico educacional, pensada como educação das sensibilidades. Que formas de educação das sensibilidades são estimuladas pela linguagem dos *sites* de arquivos?

Podemos nos voltar para os discursos sobre o passado nas mídias de comunicação de massas e perguntarmo-nos como essas representações sobre história, memória, patrimônio e ensino de História, tecidas com imagens de documentos de arquivo, fazem parte de nossa educação sensível. E, em que medida, os arquivos, nas formas pelas quais têm publicado imagens de documentos *online*, estão dialogando com expectativas sociais ligadas ao consumo midiático da memória. E, também, em que medida a linguagem dessas produções midiáticas também está presente nos *sites* de arquivos *online*.

Podemos interrogar os *sites* de arquivos sobre, em que medida, as leituras de documentos propostas em seus *sites* se conformam à lógica das celebrações e das seduções da indústria do patrimônio cultural, e à racionalidade técnica ou instrumental das proposições curriculares contemporâneas, reafirmando, dessa forma, o par da objetividade positivista da “informação”,

do “fato”, e da subjetividade radical, do passado como construção linguística. E a cristalização da imagem de leitores como “seres partidos” (BENJAMIN, 1940; GALZERANI, s/d), consumidores de saberes exteriores às suas experiências, dados *a priori*.

Nas trilhas de Benjamin (1983; 1985; 1987; 1989; 2007), Thompson (1981; 2002; 2010), Peter Gay (1989), Vigotski (2001a, 2001b, 2008) e Galzerani (1997, 1998, 1999, 2004, 2005, 2008), propomos uma percepção ampliada de educação, não somente como prática formal, escolar, mas como educação das sensibilidades, a permear práticas não formais, e, mesmo, informais, cuja dinâmica, fluida, dá-se no interior das práticas culturais da alta modernidade. Compreendemos, também, que a experiência de encontro com o passado é perpassada por nossas sensibilidades, inclusive por dimensões inconscientes, e que essa experiência é parte fundamental de nossa produção de conhecimento e de nossa leitura do mundo. Essas dinâmicas culturais podem ser entrevistas nos discursos sociais sobre o passado e sobre o presente e, ligadas a esses discursos, estão propostas de devires, de futuros projetados.

Podemos, portanto, nos perguntar, também, em que medida, no interior mesmo das leituras de documentos prevaletentes nos *sites* de arquivos públicos, podemos encontrar, em sua polifonia, possibilidades de criação de outros devires, de outras imagens, de outras palavras impressas nesses discursos, dialogicamente, pelos sujeitos sociais. Como podemos perceber, nesses discursos, anseios, possibilidades e interdições de encontros entre diferentes sujeitos e tempos, tecidos socialmente.

ARQUIVOS *online*:

**NARRATIVAS EM REDE E
EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES**

Leituras midiáticas e educação das sensibilidades

Moro na roça Iaiá, eu nunca morei na cidade, compro o jornal da manhã, que é pra saber das novidades.

Xangô da Mangueira, s/d.

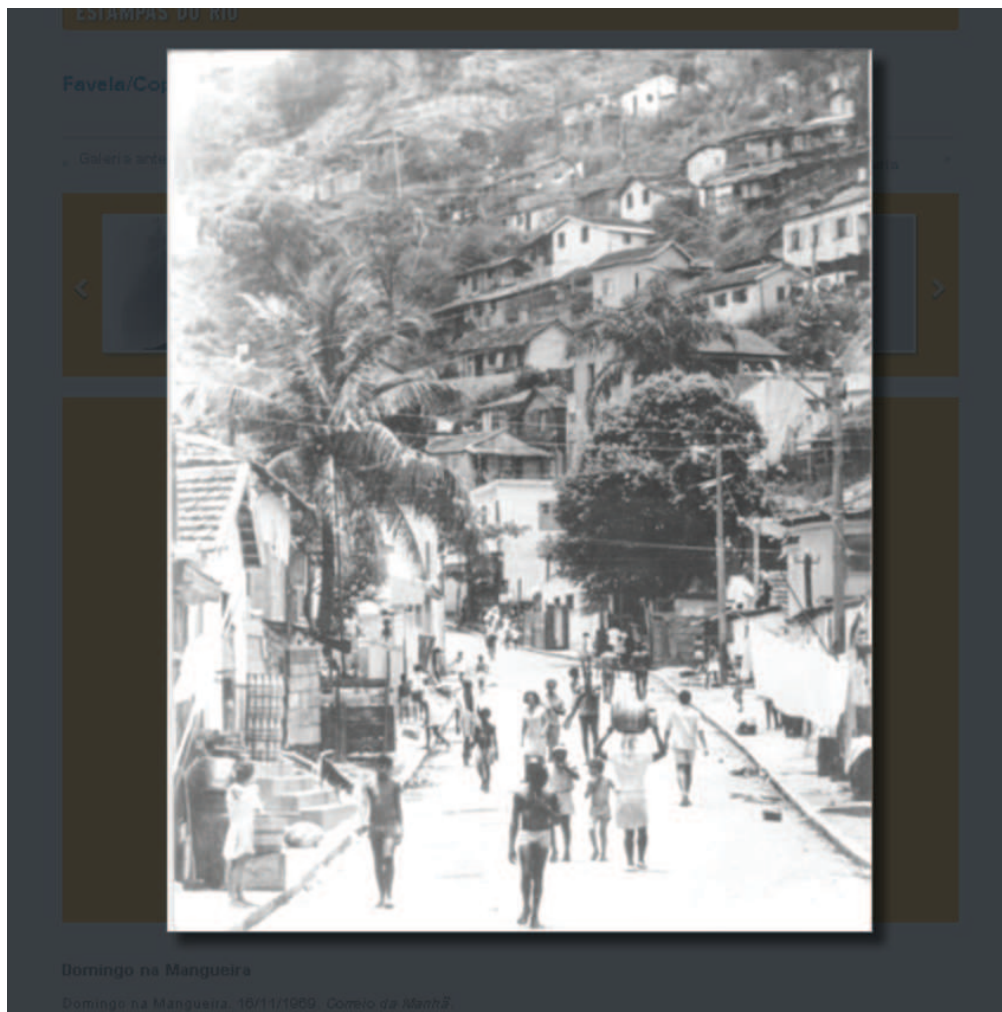


Figura 101. “Domingo na Mangueira”. Imagem do jornal Correio da Manhã, de 1969. Fragmento de exposição virtual do site do Arquivo Nacional (BR).

É possível morar na roça e comprar o jornal do dia? Essa imagem me leva a imaginar o morro da Mangueira, há pouco mais de meio século, talvez, como um espaço rural, de roça, mas tão perto da cidade que comprar o jornal e saber das novidades urbanas fazia parte do cotidiano. Hoje, no tempo da dissolução da metrópole, o jornal está na roça, na casa de Iaiá, na TV e em seu computador, em rede.

A metrópole em dissolução, como percebe Milton Santos, insere-se mundialmente através das redes informatizadas, que, se envolvem formas bens e serviços, também envolvem formas de relacionar os homens entre si, formas de informação, formas de discurso e interlocução. Que formas de discurso estão sendo criadas nas experiências de leitura de documentos de arquivo na *world wide web*, na teia da rede mundial?

A reflexão sobre a estética dos percursos digitais de arquivos no ciberespaço precisa ser ampliada. As imagens sobre o passado construídas nos *sites*, em sua dimensão estética, dialogam com outras formas discursivas da indústria cultural, as narrativas literárias e históricas modernas, que se entrecruzam, em seus fragmentos, nos romances, no cinema, na TV, nos jornais, circulando através da indústria cultural.

Walter Benjamin refletiu sobre as transformações na percepção do homem moderno, concomitantes às grandes mudanças ocorridas durante o processo de industrialização: o trabalho fabril, as multidões, as metrópoles e, por fim, os meios de comunicação de massas transformam a percepção do tempo e a relação dos homens com sua memória. Na alta modernidade, memória voluntária e involuntária passaram a se entrelaçar às mídias.

Imagens assim produzidas, visuais e literárias, vêm fazendo parte da formação de nossas sensibilidades, ao longo de mais de um século, através das interações entre os sujeitos sociais e os meios de comunicação, que são cada vez mais ubíquos, inseridos profundamente em nosso cotidiano, não apenas nos espaços sociais e de trabalho urbanos, mas instalados em nossas casas, em nossa intimidade. Primeiro em nossas salas, depois, também, nos quartos: rádio, televisão, Internet e, contemporaneamente, com a chamada convergência de mídias, estão em todos os lugares, na cidade e nos espaços privados.

Chartier aponta conexões entre o texto eletrônico e a imagem da enciclopédia, com a “disponibilidade universal das palavras enunciadas e das coisas representadas”, classificadas e ordenadas (1998, p. 135). O computador é um gigantesco ordenador matemático, e não por acaso esse é seu nome em francês, *ordinateur numérique*. Canclini percebe, na leitura *online*, como combinam-se na mesma pessoa “a leitura que se ouve num disco, livros escaneados, publicidade da televisão, *iPods*, enciclopédias digitais que mudam todo dia, uma variedade de imagens, textos e saberes que formigam na palma da sua mão, com a qual você liga o celular” (2008, p. 13). Somos espectadores que navegam pelo ciberespaço.

Nessas conexões nós nos educamos, leitores experientes, espectadores quase sempre, consumidores dessas imagens que se criam profundamente ligadas ao fetiche da mercadoria, pois o mercado está no centro das definições da vida na cidade industrial. Espaço de circulação de homens-mercadoria e produtos-mercadoria, a cidade, na análise de Bresciani (1982), é também o espaço onde a multidão se constitui como público consumidor no século dezenove, e o público é também o que se quer ordenar, e a educação das sensibilidades na contemporaneidade é profundamente mediada pelos meios de comunicação, no que Debord chamou de sociedade do espetáculo, que se constitui não como um conjunto de imagens, mas como uma relação social entre pessoas mediatizada por imagens. Na percepção de Debord (2003, p. 21-22),

A aparência fetichista de pura objetividade nas relações espetaculares esconde o seu caráter de relação entre homens e entre classes: uma segunda natureza parece dominar o nosso meio ambiente com as suas leis fatais. Mas o espetáculo não é necessariamente um produto do desenvolvimento técnico do ponto de vista do desenvolvimento natural. A sociedade do espetáculo é, pelo contrário, uma formulação que escolhe o seu próprio conteúdo técnico. O espetáculo, considerado sob o aspecto restrito dos “meios de comunicação de massa” –sua manifestação superficial mais esmagadora – que aparentemente invade a sociedade como simples instrumentação, está longe da neutralidade.

A partir do pressuposto de que a técnica corresponde a uma política e a uma estética, Peter Burke (2004, p.323) descreve a metáfora do ciberespaço como um sistema eletrônico abrangente, cujas várias formas estão ligadas umas às outras para constituir um mundo alternativo e absoluto,

que incorpora de modo singular o espectador/usuário, em um estado espacial descentralizado, fracamente temporal e quase descorporificado. A fragmentação é o espetáculo difuso, na análise de Debord (2003, p. 47), e a rede é um espaço de aproximação da multidão isolada. A fragmentação é também a condição de trabalho e de vida contemporânea, sobre a qual Sennett reflete em seus estudos sobre a nova economia (2001, 2004, 2006, 2012). Nas palavras de Debord (2003, p. 25),

O sistema econômico fundado no isolamento é uma produção circular do isolamento. O isolamento fundamenta a técnica, e, em retorno, o processo técnico isola. Do automóvel à televisão, todos os bens selecionados pelo sistema espetacular são também as suas armas para o reforço constante das condições de isolamento das “multidões solitárias”. O espetáculo reencontra cada vez mais concretamente os seus próprios pressupostos.

Estamos vivendo, através das experiências virtuais, uma radicalização da experiência de isolamento das “multidões solitárias”? Compreendemos, com Hadler (2007, p. 140), a partir das leituras de Sennett, Benjamin e Gay, que, na conformação do individualismo urbano, ao configurar-se uma ética da indiferença e da passividade, que caracteriza o cidadão urbano moderno, os sujeitos se vêm, cada vez mais, compelidos a refugiar-se em seus espaços privados, perdendo o senso do coletivo, do público, reduzindo-se cada vez mais à figura do espectador.

Somos, simultaneamente, leitores, espectadores e internautas, como percebe Canclini (2008). Com Certeau (1994, p.38.), percebemos como os leitores-espectadores-internautas participam da criação dos discursos sociais: em suas palavras, o cotidiano inventa-se com mil maneiras de caça não autorizada. E que se, como forma de leitura, a recepção dos discursos midiáticos é sempre apropriação, invenção de significados, se o leitor é um caçador que percorre terras alheias, e lhe atribui sentidos que o autor não controla, essa liberdade não é absoluta, mas antes limitada por práticas comuns, que mudam segundo os tempos e lugares, e se inserem em dinâmicas culturais compartilhadas por comunidades de leitores (Chartier, 1998, p. 77-93) .

Peter Gay aponta, em *O Coração Desvelado* (1999), como as mídias participam da educação das sensibilidades burguesas na modernidade, desde a ampliação da indústria cultural, no

século dezenove. Se a individualidade foi radicalizada no século dezenove, a arte foi o lugar em que esse sujeito se constituiu, dialogicamente: a música, os diários íntimos, o romance, as autobiografias, os autorretratos, as biografias, romances e obras históricas sobre indivíduos e seu caráter, eram espaços de condensação de imagens sobre o sujeito moderno. Peter Gay lê essas obras de ficção como luzes projetadas sobre as fantasias dos leitores da burguesia do século dezenove: “Esses autores [...] apoiavam – na verdade muitas vezes criavam no público – fantasias prementes e ajudavam a formar tanto a identidade individual como a coletiva. (1999, p. 16).” Esse caminho tem mão dupla: o sucesso de cada obra, medido pelo seu consumo, dá a medida do diálogo que cada obra estabelecia com seus leitores, que assim se inserem, polifonicamente, como autores dessas imagens.

Nas palavras de Hadler (2007, p. 20-21), Peter Gay

nos mostra como a preocupação com o “eu”, a valorização da introspecção, tão cara aos românticos, vai fazendo parte da cultura burguesa do século XIX. O entrelaçamento de valores e concepções românticas com concepções liberais, perceptível nas práticas culturais dos diversos segmentos da burguesia do XIX, ocorre através de um processo difuso, heterogêneo, de ritmos diferenciados, sujeito às especificidades dos contextos sócio históricos dos diferentes lugares analisados (sejam eles a França, a Inglaterra, os Estados alemães, ou mesmo os Estados Unidos). Costumes e concepções moralistas correntes vão se amalgamando com concepções românticas relativas à liberdade, ao amor, ao poder da imaginação criadora, num processo constante de apropriação e ressignificação dessas concepções. A ampliação dos meios de comunicação, o aumento considerável da massa de leitores, estão na base desse processo de formação cultural. A circulação cada vez mais ampla de obras literárias, de romances, de poemas, de revistas com conteúdos românticos, o acesso maior a teatros e a salas de concerto constituem canais privilegiados desse processo ao mesmo tempo contínuo e descontínuo de formação de mentalidades, de educação de sujeitos.

Assim, “retratando a realidade”, em imagens “objetivas”, e a “subjetividade” e os “sonhos”, em imagens românticas, as comunidades de produtores e consumidores de arte participam

da criação das representações sobre a modernidade, que estão se gestando na circulação desses discursos (GAY, 1999, GALZERANI, 1998). Pensando na arte como técnica social do sentimento, como percebe Vigotski, percebemos como essas comunidades de produtores e consumidores de arte se ampliam no século vinte, e talvez mesmo se transformem, dialogando com os meios de comunicação de massas, e sua centralidade na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos.

Como aponta Peter Gay, a reprodução de pinturas e obras literárias pela imprensa no século dezenove ampliou a circulação de imagens pelos meios de comunicação. Também no século dezenove, as imagens visuais encontraram na fotografia o seu meio de reprodução de massas, e as literárias, os jornais, as revistas, os romances e os almanaques. No século vinte o cinema incorporou, em suas narrativas, as imagens visuais e literárias criadas no século anterior (Sklar, 1978; Stam, 1981; Schatz, 1991). Absorveu-as, transformando-as em roteiros, e a partir de suas imagens, fragmentadas, criou uma nova experiência sensível no universo da comunicação de massas, baseada na concepção de obra de arte total wagneriana (Sennett, 1998). A experiência do cinema permitiu ao sujeito contemporâneo deixar-se tomar pela narrativa, identificando-se totalmente com ela. Assumindo um lugar fundamental na experiência moderna, o cinema tornou-se parte importante desse fluxo discursivo que condensa imagens da modernidade.

Na segunda metade do século vinte, a televisão trouxe para os espaços privados a estética cinematográfica e a fragmentação da informação, produzida pelos almanaques e jornais, significativamente ampliada. Nas palavras de Meneses (1999, p. 19),

a imagem de comunicação de massa, principalmente televisiva, nega-se como representação. O telejornal leva ao paroxismo a estratégia da naturalização, em que o espontâneo (penhor de verdade e de realidade, porque visível), a coincidência do fato com sua comunicação, a apresentação do processo de produção da informação mascarado como produto, o arbitrário, assim usurpando o status da necessidade, configuram um contexto em que a memória não pode subsistir e em que, no fim das contas, como diz Roger Debray, a fetichização do instante e do imediato elimina as continuidades explicativas, o signo se transmuta em mero sinal e a hiperinformação redundante em desinformação.

Ao serem levados para o universo virtual, os documentos arquivísticos estão se inserindo diretamente nesse campo da estética de comunicação de massas e de suas narrativas, e podem ser lidos em um diálogo com autores que refletem sobre esses discursos midiáticos. Os *sites* dos arquivos têm nos colocado, frequentemente, frente à construções narrativas fragmentárias, que envolvem justaposições e montagens de imagens de documentos de arquivo na produção de representações do passado. Como vimos, ao criarem materiais didáticos e disponibilizá-los na rede, os arquivos passaram, mais sistematicamente, a criar representações históricas com maior alcance e visibilidade, a criar discursos sobre o passado.

Ao se inserirem na mídia, têm também dialogado com sua estética. As formas assumidas por suas narrativas *online* têm conexões com as de outras mídias da modernidade. Com os almanaques, que traziam flashes da vida urbana aos leitores iniciantes nas seduções da modernidade, com o jornal, com suas informações fragmentárias, imagens legendadas e narrativas justapostas e curtas, com a fotografia, com sua aparente objetividade mecânica. Com o cinema, que educou nossas sensibilidades para a ilusão de realidade da narrativa que justapõe sons e imagens em movimento, de tal maneira a ocultar seu caráter de construção, e assim negar-se como representação. Com a TV, que submete nossa sensibilidade a um fluxo contínuo dessas imagens, aleatoriamente, antecipando, assim, a experiência de navegação na rede, na qual dialogamos com todas essas mídias, entrelaçadas.

Na perspectiva da leitura *online*, as experiências educativas dos arquivos *online* têm ligações com algumas das formas mais contemporâneas de educação das sensibilidades. Estão mergulhadas nos discursos da globalização, dos universos virtuais e das memórias midiáticas, discursos que têm-se ampliado, como parte da ideia de educação para a sociedade do conhecimento, operando no par objetividade/subjetividade, ligadas, respectivamente, à imagem de progresso tecnológico e ao consumo cultural. Sua estética dialoga com a literatura e com as artes visuais da modernidade, em sua própria construção narrativa.

Muitos arquivos destacam em seus *sites*, significativamente, a publicação de documentos criados com as tecnologias da reprodutibilidade: fotografias, filmes, revistas, jornais, que migram para novos formatos para manter sua dinâmica narrativa, e que são lidos e multiplicados

nas redes sociais, que apontam, assim, como essas narrativas midiáticas ecoam fortemente em seus leitores. Que muitas vezes fazem, também, eles mesmos, suas montagens de documentos de arquivo e as reinserem na rede, em blogues e redes sociais. Estamos nos meandros de aprendizagens que envolvem a leitura e a educação das sensibilidades dos leitores-navegadores relativamente ao tempo histórico, na relação com suas memórias.

Podemos flagrar como se entretecem as conexões entre percepção do tempo histórico e educação estética, através da indústria cultural em formação, na construção da modernidade. As relações entre a literatura e a configuração de um olhar moderno sobre o tempo histórico, a memória e o patrimônio foram flagradas do estudo de Bakhtin, sobre o romance histórico de formação (1997, p. 243):

E como se constrói o tempo histórico no romance? A aptidão para ver o tempo, para ler o tempo no espaço, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento, e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. A aptidão para ler, em tudo — tanto na natureza quanto nos costumes do homem e até nas suas ideias (nos seus conceitos abstratos), os indícios da marcha do tempo.

Nesse trabalho, Bakhtin escreve sobre a narrativa literária que quer, conscientemente, educar, formar nossa sensibilidade, daí a expressão “romance de formação”. Segundo ele, um dos ápices da visão do tempo histórico na literatura mundial é atingido por Goethe, porque, em sua construção narrativa, o passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro, que ele projeta como devir (p. 241):

Em romances como Gargantua e Pantagruel, Simplicissimus, Wilhelm Meister, a formação do homem apresenta-se de modo diferente. Já não é um assunto particular. O homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de passagem de uma época para outra. Essa passagem efetua-se nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito. É precisamente a formação do novo homem que está

em questão. A força organizadora do futuro desempenha portanto um importante papel, na mesma medida em que o futuro não é relativo à biografia privada, mas concernente ao futuro histórico. São justamente os fundamentos da vida que estão mudando e compete ao homem mudar junto com eles. Não é de surpreender que, nesse tipo de romance de formação, os problemas sejam expostos em toda a sua envergadura, pois que se trata da realidade e das possibilidades do homem, da liberdade e da necessidade, da iniciativa criadora. A imagem do homem em devir perde seu caráter privado (até certo ponto, claro) e desemboca numa esfera totalmente diferente, na esfera espaçosa da existência histórica. Este é o último tipo do romance de formação, o tipo realista.

Vemos, na análise de Bakhtin, como a narrativa do romance moderno participa da construção de um olhar histórico sobre o tempo, e também da construção, em seu interior, de uma memória do futuro, isto é, de um devir projetado a partir de uma dada concepção histórica do presente e do passado. Nessa reflexão de Bakhtin, vislumbramos como as imagens literárias da modernidade historicamente fizeram e fazem parte de nossa percepção da história, através da formação estética de nossas sensibilidades, e de e como seus discursos se articulam para construir significados do presente e seus devires, memórias de futuros projetados. Como assinala Prado (2010),

somos contadores de histórias, porque as produzimos, entretecendo-as com outras histórias, com outros sentidos, construindo aquilo a que Bakhtin (1992) se refere como memória de futuro, ou seja, o cálculo de algumas possibilidades de futuro a partir do que contamos do passado e que produzem efeitos de sentido no presente, no ato de narrar, em constante devir.

Somos leitores cujos sentidos foram e são educados por essas experiências, e é a partir delas que lemos os documentos *online*, nos percursos narrativos criados pelos arquivos em seus *sites*, e emprestamos significados a suas imagens. O tempo do homem moderno é fragmentário, e sua relação com o passado é significativamente mediada pelos meios de comunicação. A experiência de leitura de documentos *online*, é, assim, parte da educação de nossas sensibilidades relativas à memória e à história e ao patrimônio, e dialoga com outras imagens midiáticas veiculadas na

contemporaneidade. Vamos, então, nos deter um pouco mais sobre essas narrativas midiáticas e seus efeitos discursivos.

A construção narrativa dos *sites* de arquivos tem uma dinâmica que entretetece textos escritos e iconográficos, para criar representações, que emergem da justaposição, em movimento, dessas imagens visuais e literárias. Galzerani assinala como a linguagem dos almanaques, “mais do que permitir a leitura fragmentária, representou uma proposta de fragmentação discursiva: fragmentos informativos, literários, propagandísticos.” (1998, p.203). Parece que estamos nos referindo a uma página na Internet. E mais: o almanaque, extremamente ágil, parece ser capaz de transpor as instabilidades atordoantes da contemporaneidade e instaurar a fantasmagoria da verdade objetiva. Seus “retratos” da cidade e de seus personagens ordenam, hierarquizam e excluem, a partir da “objetividade”, da “racionalidade” e da “estatística” (GALZERANI, 1998, p. 205).

A fragmentação da informação, e sua descontextualização, são apontadas por Meneses (1999), a partir do que ele chama de “*newspaper culture*”:

Esses elementos discretos, desconectados conceitualmente, mas justapostos pelas exigências do lay-out, criaram uma *newspaper culture* que “coloca os paradigmas da memória cultural em crise ao excluir o contexto que torna tal memória funcional para nós” (Terdiman: 1993, apud Meneses).

A aparente leveza e transparência dos *sites*, que levam o leitor-navegador a imaginar que está frente ao acervo documental do arquivo, quando navega por suas imagens, têm também conexões com a estética do cinema e da propaganda. A narrativa cinematográfica clássica, criada pelo cinema de Hollywood, inventou formas de justapor sons e imagens em movimento, de modo a construir narrativas cuja coesão e coerência internas buscam esconder seu caráter de discurso, e assim, criar a ilusão de que são parte da realidade. Para isso, articula as cenas e sequências, seus fragmentos, em uma montagem que busca ser invisível, e seu discurso, portanto, aparentemente natural, ocultando seu caráter de justaposição. Para tal, seus fragmentos são filmados em estúdios com cenários e iluminação controlados, produzidos para serem parte coerente de um todo. Finalmente, escolhem, nos roteiros, narrativas inspiradas na ficção do

século dezenove, em especial em romances cujo narrador é onisciente, o que amplia o efeito de transparência da realidade. Como aponta Ismail Xavier (1984, p. 31), a própria noção de espetáculo emanada deste sistema vincula-se, intimamente, à ideia da competência na edificação de uma aparência que ilude:

Tudo neste cinema caminha em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto. Ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção desta realidade. Em todos os níveis, a palavra de ordem é “parecer verdadeiro”, montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação.

O cinema clássico, e as mídias que nele se inspiram, busca, portanto, o estabelecimento da ilusão de que o espectador está em contato direto com o mundo representado, sem mediações. Tal naturalismo servirá de ponte para conferir um peso de realidade aos mais diversos tipos de narrativas, e, entre elas, as representações históricas (I. XAVIER, 1984). A ideia é, segundo Bazin (1983), contar uma história numa linguagem transparente, clara e perfeita. Colocam-se, portanto, no contrafluxo da experiência da arte moderna, que produziu discursos de ruptura da ilusão de realidade da narrativa. A onisciência narrativa, abandonada pelos modernistas, é reatualizada pelo discurso cinematográfico de Hollywood. Nessa abordagem estética, o espaço e o tempo da narrativa estão subordinados à construção mimética (Stam, 1981): a aparente unidade de tempo e espaço determina a organização do roteiro e da montagem, que deve se ocultar. Essa técnica cria a impressão de realidade, efeito que deflagra um mecanismo de identificação entre espectador e personagem, descrito por Bela Baláz (1983) como a essência do cinema:

Nosso olho, e com ele nossa consciência, identifica-se com os personagens no filme; olhamos para o mundo com os olhos deles, e, por isso, não temos nenhum ângulo de visão próprio. [...] nossos olhos estão na câmera e tornam-se idênticos aos olhares dos personagens. Os personagens veem com os nossos olhos.

Outro procedimento que dá suporte ao mecanismo de identificação é a interpretação naturalista, apoiada em Stanislavski, que cria técnicas para que os atores verdadeiramente sintam o que

representam. Deleuze (1985) descreve esse processo: “o que deve aparecer exteriormente é o que se passa no interior do personagem, no cruzamento da situação que o impregna com a ação que ele vai fazer detonar.” O mecanismo de identificação entre espectador e personagem é intensificado pela situação da sala escura e pelo silêncio necessário à condição de espectador. Através do cinema clássico, os homens modernos tornaram cotidiana a imersão na obra de arte total, wagneriana, na forma de sua reprodutibilidade técnica (Sennett, 1988, 255 et seq.).

A abordagem, nesse momento de nossa reflexão, da experiência de ilusão de realidade, recriada pelo cinema clássico, a partir da literatura e do teatro do século dezanove, parece-me significativa, pois à narrativa ficcional que esconde seu processo de construção, criando um efeito de realidade, corresponde a narrativa historicista, tal como analisada por Benjamin e por Peter Gay. Nas palavras de Benjamin (2007, p. 505), “A historiografia que mostrou ‘como as coisas efetivamente aconteceram’ foi o narcótico mais poderoso do século.” Essa forma narrativa, que Huyssen chama de totalitarismo discursivo (2000, p. 46), também foi usada politicamente, como espetáculo de massas, pelos regimes totalitários do século vinte. Benjamin ressaltou a profunda significação propagandística que as “atualidades cinematográficas” tiveram, historicamente, no totalitarismo (1985, p. 194) Debord relaciona essa forma de espetáculo ao totalitarismo político, que, segundo ele, é o espetáculo concentrado (2003, p. 47). Já o espetáculo difuso, em que predomina a fragmentação, segundo Debord, é a forma espetacular assumida pela sociedade de consumo democrática. Incorporamos em nosso cotidiano muitos desdobramentos dessa experiência estética, que continua sendo reelaborada pelos meios de comunicação de massas, para além da experiência cinematográfica propriamente dita.

Escrevendo sobre o papel político do autor, Benjamin (1985, p. 120 et seq.) é enfático ao afirmar que as formas narrativas das mídias de massas, na alta modernidade, visam o entretenimento e a fruição, tornando-se, tendencialmente, objetos de prazer contemplativo, em detrimento da experiência de estranhamento, de ruptura e assombro que as intervenções dadaístas, surrealistas e do teatro brechtiano buscavam: “[Brecht] opõe ao drama baseado no conceito de obra de arte total o laboratório dramático”. (1985, p. 134).

Em seus estudos sobre memória, Huyssen (2000, p. 41) também se remete à obra de arte total,

a *Gesamtkunstwerk*, refletindo sobre seus vínculos com a monumentalidade moderna, com seus efeitos políticos e culturais nos séculos dezenove e vinte. E aponta como a monumentalidade vem sendo recodificada na contemporaneidade, no contexto de uma cultura memorialística voraz e em contínua expansão. Em sua reflexão, Huysen pergunta-se sobre as conexões entre a monumentalidade contemporânea e os espaços virtuais. A memória monumentalizada tem migrado “do real para a imagem, do material para o imaterial, e por fim, para o banco digitalizado do computador”.



Figura 102. Página do site do Archivo General de la Nación, México, 2013..

Nossa sedução monumental já não pode ter qualquer relação com o espaço de fato construído [...] Não admira que muitos vão buscar o novo espaço público na Internet, mordendo a isca da promessa monumental de conquistar o tempo e o espaço, que dá novo sentido à fantasmagoria de McLuhan sobre uma cultura global unificada eletronicamente. De fato, tudo pode acontecer no ciberespaço e na auto-estrada da informação. [...] A monumentalidade está viva e passa bem. Exceto porque talvez hoje tenhamos que considerar uma espécie de monumentalidade em miniatura, a monumentalidade do cada vez menor e mais poderoso chip de computador. (p. 65).

A montagem cinematográfica historicamente prevalecente, criada pelo cinema de Hollywood, remete ao discurso aparentemente objetivo do positivismo. Seus fragmentos, produzidos e controlados para criarem a ilusão de serem partes de um todo coerente, lembram a seleção e higienização digital que os documentos sofrem, sua descontextualização e justaposição em sequências coerentes, que remetem à representações históricas preexistentes, positivas, que são assim reafirmadas.

Benjamin refere-se, também, a uma escritura inspirada na montagem, mas cuja abordagem vincula-se à arte moderna, em especial às experiências dadaístas, surrealistas, à fotomontagem e ao cinema de Eisenstein:

Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os. (BENJAMIN, 2007, p. 502)

A montagem benjaminiana quer justapor fragmentos, iluminando significados insuspeitos desses objetos, mas sem encobrir seu caráter polissêmico:

a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras, a imagem é a dialética na imobilidade. Somente as imagens dialéticas são autênticas (isto é, não arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem. (BENJAMIN, 2007, p. 504)

Ao escrever sobre a produção do saber histórico, na relação com as memórias, Benjamin define essa experiência como um encontro que ocorre em um instante de perigo, ao nos depararmos com imagens de experiências do passado carregadas de significado expressivo para nosso presente. Essas imagens, assim flagradas, são mônadas que expressam a dialética em imobilidade. As mônadas são sempre únicas, como suas tensões, pois se formam a partir de uma correspondência percebida entre presente e passado.

Que o objeto da história seja arrancado, por uma explosão, do continuum do curso

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

Esse encontro é o cerne da pesquisa histórica, para Benjamin, possibilidade de encontro entre presente e passado. Os suportes materiais para essa experiência estão em nossas produções culturais, sejam elas as pedras e postes da cidade, sejam as palavras e tessitura dos documentos. Nessa abordagem, o chamado “patrimônio histórico” não tem significado, exceto quando se abre para a experiência, a contrapelo da monumentalização. Nos monumentos oculta-se a barbárie e o culto social dos vencedores:

Os fenômenos são salvos de quê? Não apenas _ nem principalmente _ do descrédito e do desprezo em que caíram, mas da catástrofe, que é representada muitas vezes por certo tipo de tradição, sua “celebração como patrimônio”. São salvos pela demonstração de que existe neles uma ruptura ou descontinuidade. – Existe uma tradição que é catástrofe. (BENJAMIN, 2007, p. 515)

Huyssen aponta como a busca e o desejo do monumental, na modernidade, está sempre ligada à busca e ao desejo de origens:

A busca de origens se tornou inevitável assim que as revoluções política, econômica e industrial começaram a solapar as certezas religiosas e metafísicas dos tempos precedentes. O discurso das origens no século XIX foi produzido por aquilo que Lukács denominaria o desamparo transcendental como *conditio moderna*, ao qual ele opunha a utopia de uma civilização integrada (2000, p. 53).

Origens que Wagner articulou, segundo Huyssen, em sua configuração moderna, universalizante, através da obra de arte total. Quando monumentalizados, os documentos contam a história do progresso, criando uma empatia irreal entre presente e passado, e assim se tornam opacos,

silenciando a memória de violência e apontando para o eterno vencedor. Para romper essa ilusão que apazigua e oculta a violência, a leitura dos documentos monumentais precisa ser feita a contrapelo, em uma relação que incorpora ao conhecimento sua dimensão de subjetividade e de sensibilidade, sem deixar de perceber que subjetividade e sensibilidade são políticas, em sua dimensão ampla.

A celebração ou apologia está empenhada em encobrir os momentos revolucionários do curso da história. Ela almeja intensamente a produção de uma continuidade, e dá importância apenas àqueles elementos da obra que já fazem parte da influência que ela exerceu. Escapam a ela os pontos nos quais a tradição se rompe e, com isso, escapam-lhe as asperezas e as saliências que oferecem um apoio para aquele que pretende ir além. (BENJAMIN, 2007: 516)

As seqüências didáticas propostas nas oficinas do Arquivo Nacional francês estão disponíveis *online*. Entre elas está a de heráldica, para crianças a partir de 7 anos, nas quais os estudantes vivem a experiência de “montrer ses origines, son ascendance, son prestige familial”, transformando-se em “princes et princesses de familles prestigieuses”, criando seus brasões de família e relacionando-se com os outros “cavaleiros”. Está também a de contato com uma receita culinária escrita antes da revolução Francesa, com as medidas utilizadas então (*boisseau, pinte, aune, pouce, pied*). A oficina se apresenta como “ ‘*Le mal de changer*’: *la Révolution du système métrique*”¹

Comment la Révolution se traduit-elle dans le domaine des techniques? Quelles sont les nouvelles conditions qui voient l’émergence d’un nouveau système métrique? Pourquoi ce changement est important pour les contemporains, pour les Historiens? La réflexion autour de ces questions trouvera un aboutissement dans la pratique d’une ancienne recette de cuisine dont les ingrédients sont exprimés en unités anciennes!²

1 A dor da mudança: a Revolução do sistema métrico.

2 Como a Revolução traduziu-se no domínio das técnicas? Que novas condições viram emergir um novo sistema métrico? Porque essa mudança é tão importante para os contemporâneos, para os Historiadores? A reflexão em torno dessas questões encontrará resultado na prática de uma antiga receita de cozinha na qual os ingredientes estão expressos em unidades antigas!

Os objetivos metodológicos dessa oficina são descritos como “Connaître et appliquer les règles de conversion nouvelle édictés par le pouvoir révolutionnaire; connaître aussi les anciennes règles et leurs inconvenientes. Replacer le changement de conversion dans le contexte social et politique de la fin du XVIIIème siècle.”³ Que experiências visam essas ações? Celebrar, entre alunos de várias etnias, a aristocracia guerreira francesa e seu sangue azul? Cantar loas ao progresso, que arrancou da plebe ignorante seus meios de cálculo cotidiano de medidas e impôs um novo padrão “universal”, racional, cuja proximidade com a implantação do Euro é quase uma correspondência benjaminiana?

Mas ambas parecem perfeitamente adequadas, quando vistas a partir de um olhar instrumental: dialogam com as narrativas midiáticas e seus príncipes, criam pontes interdisciplinares, desenvolvem diversas competências. São experiências criadas a partir de um olhar que não leva em consideração que a leitura dos documentos monumentais precisa ser feita a contrapelo, e que é um encontro sensível entre passado e presente, e entre sujeitos. Ocultam, insensivelmente, a barbárie, do passado e do presente, em si e no outro, reproduzindo-a.

Documento de cultura, documento de barbárie. Os projetos de educação em arquivos, para se colocarem, decididamente, no contrafluxo das narrativas monumentalizadas, podem situar-se nessa tensão, como documentos de exposição de uma barbárie que, por sua vez, entram no fluxo de discursos sobre a história a que se referem. E nessa construção (e desconstrução) criam novos documentos e discursos.

Nas palavras de Seligmann-Silva (2003, p.57),

A leitura estética do passado é necessária, pois opõe-se à “musealização” do ocorrido: ela está vinculada a uma modalidade da memória que quer manter o passado ativo no presente. Ao invés da tradicional representação, o seu registro é do índice: ela quer apresentar, expor o passado, seus fragmentos, ruínas e cicatrizes.

3 Conhecer e aplicar as novas regras de conversão editadas pelo governo revolucionário; conhecer também as regras antigas e seus inconvenientes. Situar a mudança de medidas no contexto social e político do final do século XVIII.

Como a narrativa apaziguadora pode ocultar a violência real? Peter Gay reflete sobre essa tendência, focalizando, historicamente, a constituição de “tentadoras simplificações”. Segundo ele,

A necessidade de viver segundo classificações nitidamente delineadas está profundamente arraigada na mente humana e constitui uma de suas primeiras exigências; a simplicidade alivia ansiedades por meio da eliminação das discriminações. Situações reais raramente são nitidamente definidas, e sentimentos reais frequentemente são verdadeiros vespereiros de ambivalência. Isto é algo que o adulto prende a reconhecer e a tolerar, se tiver sorte; trata-se, no entanto de uma percepção penosa da qual regredirá na primeira oportunidade que se lhe ofereça. (Gay, 1989:33).

Essa possibilidade sedutora de simplificação, aponta Gay, está presente nas narrativas historicistas e nos romances históricos do século dezanove: “Como os romancistas populares da era vitoriana, os historiadores que habilmente simplificavam as complexidades do passado podiam contar com a gratidão do público leitor” (1999: p. 217). A ficção hollywoodiana deita aí suas raízes:

os sonhos que a indústria de ficção preparava para o deleite das massas de leitores tinham uma qualidade essencial: as personagens dos romances populares eram clichês que falavam e se moviam, figuras padronizadas que podiam ser transpostas sem grande dificuldade de uma história para outra. E os autores tinham o cuidado de estabelecer o papel das criaturas que inventavam sem demora, e de forma inapelável. O herói era herói desde o momento em que surgia: o mesmo acontecia com o vilão. As heroínas eram belas, puras, cheias de talento e de energia, e, numa proporção espantosa, eram musicistas talentosas, que ao tocar levavam ao pranto homens fortes _ em suma, eram infinitamente valiosas como conquista amorosa. O recurso da moda, de fazer as forças do mal se revelarem gradualmente, não prejudicava a identificação do bem e do mal: sua revelação destinava-se a espantar o mundo, e não o leitor, que desde o princípio conhecia o segredo. (p. 251)

A história era (é) assim escrita como um duelo entre o bem e o mal, a liberdade e

a escravidão, a razão e a superstição, o mundo moderno e o medieval, ao qual o historiador precisa entregar-se em favor da virtude, contribuindo para a formação política de seus leitores – e para a educação das crianças e jovens: “O professor teria perdido seu tempo se o aluno não se transformasse ‘em um cidadão imbuído de seus deveres, e um soldado que ama o seu rifle’.” (Gay, 1999: 242). Assim, a narrativa historicista, especialmente aquela voltada à educação dos jovens e à mídia de massas, repousa, também, na sedução das tentações simplificadoras. Poderíamos incluir muitos filmes hollywoodianos (entre eles, não apenas os de guerra) nessa tradição discursiva, que oculta a violência real em um véu de romance, e apazigua, assim, a consciência. O apagamento da violência é recorrente nas representações históricas dos arquivos inglês e americano, como vimos nas sequências estudadas.

Conhecemos a história de um autômato construído de tal modo que podia responder a cada lance de um jogador de xadrez com um contralance, que lhe assegurava a vitória. Um fantoche vestido à turca, com um narguilé na boca, sentava-se diante do tabuleiro, colocado numa grande mesa. Um sistema de espelhos criava a ilusão de que a mesa era totalmente visível, em todos os seus pormenores. Na realidade, um anão corcunda se escondia nela, um mestre no xadrez, que dirigia com cordéis a mão do fantoche (Benjamin, 1985, p. 222).

A aparente transparência dos documentos *online* tem semelhanças com a operação que cria a ilusão de captura da realidade produzida nas experiências da modernidade com as imagens fotográficas e cinematográficas (SOLHA, 1998; LOPES, 2001; G BUENO, 2007; J BUENO, 2011; STAM, 1981, I. XAVIER, 1984). As produções documentais que migram mais facilmente para a nova mídia da rede são as que nasceram na modernidade, que nasceram para serem reproduzidas: fotografias, jornais, filmes, gravações sonoras sofrem menos perda de significado do que as imagens de manuscritos.

O exercício didático pode, tendencialmente, apagar a estranheza dos documentos antigos, pelo tratamento digital da imagem e pelas transcrições, que traduzem sua

escrita, muitas vezes ilegível para nós. Como prática prevalecente, as imagens são limpas, higienizadas, com suas cores tratadas digitalmente e suas marcas, traços e traças apagadas, em um movimento que se assemelha ao tratamento turístico que vem sendo dado ao patrimônio urbano, em uma viagem "turística" aos registros do passado.

A Medieval Mystery

1233: A tax roll with a nasty tale to tell (E 401/1565)

You can drag the image around to explore it.

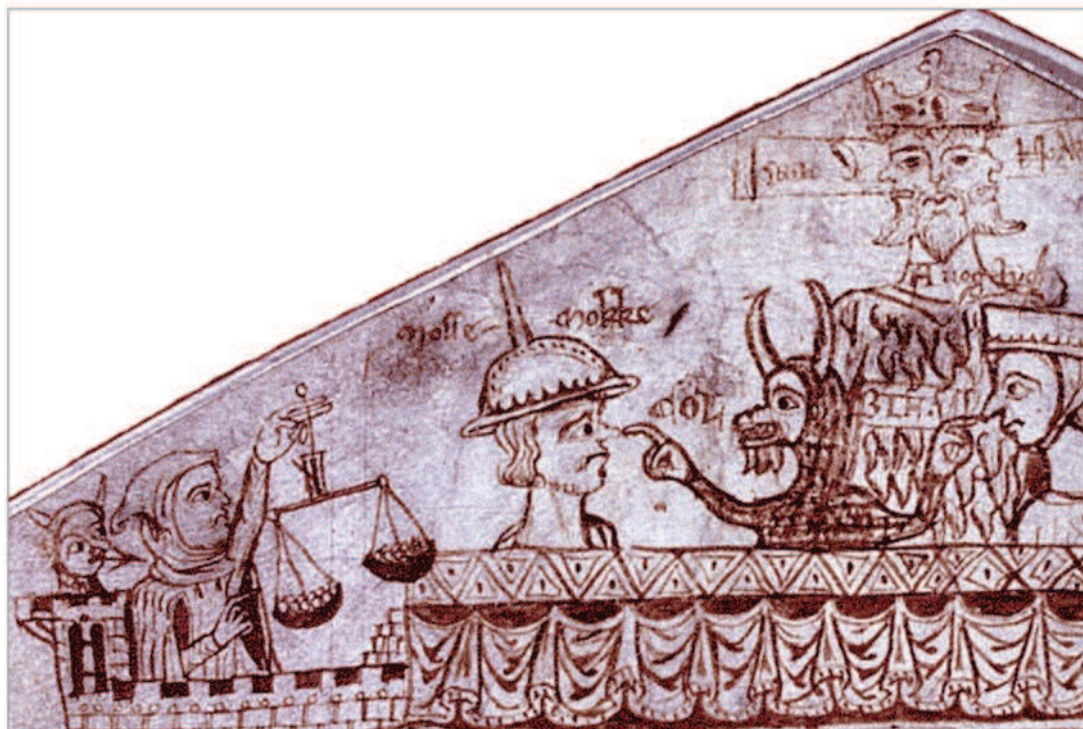


Figura 103. Recorte de documento medieval em atividade educacional do NA (UK)

Já os documentos produzidos na modernidade parecem-nos legíveis à primeira vista, sua linguagem nos parece transparente, suas legendas parecem bastar para a leitura. As leituras de almanaques, jornais, fotografias e filmes feitos por Bresciani, Galzerani, Lopes, Hadler, G Bueno, J Bueno e Seligmann, a partir da matriz teórica benjaminiana, apontam como sua

estética está vinculada à representações históricas bem definidas no interior da modernidade, como fazem parte fundamental da construção de suas imagens e do tempo do progresso. Documentos-monumentos da nação, transformados em imagens tratadas para a “era digital”, aliam-se a documentos midiáticos para criar uma também revisitada história nacional, muitas vezes etnocêntrica, renovada nos *sites* dos arquivos. História nacional que nos fala, no interior desses discursos de memória, patrimônio e educação histórica, de outra face desses projetos educativos, que é o forte retorno das narrativas nacionais no ensino de História. Agora fragmentadas, com textos curtos, muitas imagens, mas com discursos eficientes para a nova economia. A transparência e a ausência de rugosidade estão visíveis nas imagens de documentos sem pó, sem dificuldades de acesso e de leitura. Os documentos digitalizados são feitos de luz, sedução estética que quer nos educar os sentidos. A máquina pesada e cara que se encontra oculta por trás dessa beleza imediata e sempre nova é o anão corcunda que move esse xadrez.

my lawful entry for permanent residence in the United States was at New York N.Y.
under the name of Albert Einstein, on June 3, 1938
on the vessel SS Queen of Bermuda

I will, before being admitted to citizenship, renounce forever all allegiance and fidelity to any foreign prince, po
state, or sovereignty, and particularly, by name, to the prince, potentate, state, or sovereignty of which I may be at t
of admission a citizen or subject; I am not an anarchist; I am not a polygamist nor a believer in the practice of polygai
it is my intention in good faith to become a citizen of the United States of America and to reside permanently therei
certify that the photograph affixed to the duplicate and triplicate hereof is a likeness of me: So HELP ME GOD.

Albert Einstein
(Original signature of declarant without abbreviation, also alias, if used)

Subscribed and sworn to before me in the office of the Clerk of said
at Trenton, N. J. this 15th day of January
anno Domini 1938. Certification No 3-120742 from the C
sioner of Immigration and Naturalization showing the lawful entry
declarant for permanent residence on the date stated above, has been
by me. The photograph affixed to the duplicate and triplicate hereof i
ness of the declarant.

George T. Cranmer
Clerk of the U. S. District

[SEAL] By *[Signature]*, Depu

Form 2202-L-A
U. S. DEPARTMENT OF LABOR
IMMIGRATION AND NATURALIZATION SERVICE

14-2023
U. S. GOVERNMENT PRINTING

(The seal of the court will be impressed so as to
cover a portion of the photograph)

Figura 104. Detalhe de requerimento de cidadania americana feito por Einstein. NARA (USA)

Assim, a pergunta que guia essa abordagem estética das narrativas, é a das possibilidades e das



Painting from 1799 by Thomas Gosse showing the arrival of British colonists in Australia in 1788
([The British Museum/Heritage-Images](#))



How to use this source

Study this source carefully. Different parts of the source will contain clues about why the British became empire builders in Australia. As you study the source, ask yourself:

- What new things have the colonists brought with them to Australia?
- What are the colonists doing with the wild animals?
- What does this picture suggest about relations between the colonists and the Aborigines?
- What clues does this source provide about why the British became empire builders in Australia?

Figura 105. Atividade educacional do NA (UK) sobre o Império Britânico e suas relações com a Austrália.

formas de se criar propostas de educação com leitura de documentos de arquivo que se abram para as dimensões da experiência, como a percebe Benjamin, em contraposição à monumentalização dos documentos que encontramos em tantos projetos educativos *online*. E de buscar evitar que “a viagem digital errática seja tão absorvente que leve a confundir a profusão com a realidade, a dispersão com o fim do poder, e que a admiração impeça que se renove o assombro como caminho para outro conhecimento”, como adverte Canclini (2008, p. 16). Pois todos vivemos a experiência de sedução do acesso aos documentos de arquivo, e nos admiramos com sua beleza

e profusão. E nos perdemos em suas páginas. E nos entusiasmos com as possibilidades dessas novas tecnologias. A estética dos *sites* e as imagens dos documentos, em seus percursos virtuais, lembram, muitas vezes, o tratamento de turismo que vem sendo dado ao patrimônio edificado: higienizados, trazidos para a órbita do presente, sem percalços, sem frustrações, sem dificuldades de acesso e de leitura, como espetáculo e fruição. A pergunta é como podemos nos apropriar dessa tecnologia e dessas imagens (VIGOTSKI, 2008; RABARDEL, 1999), na experiência de encontro reflexivo dos sujeitos com registros do passado.

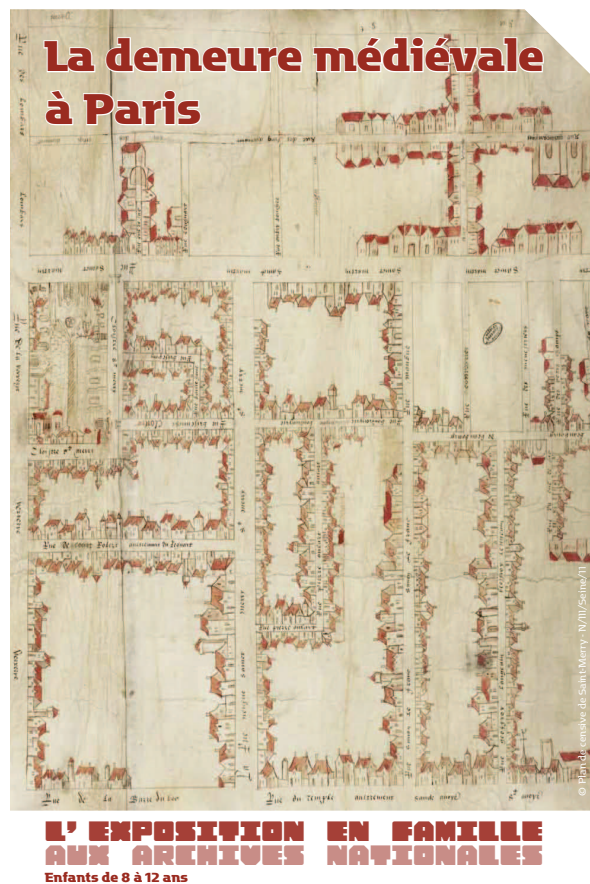


Figura 106. Atividade educacional do ANF (FR), concebida como parte de uma exposição.

Leitura alegórica:

outras palavras na produção de conhecimento histórico educacional

o movimento destrutivo na historiografia materialista deve ser entendido como reação a uma constelação de perigos que ameaça tanto o objeto da tradição quanto seus destinatários. É com essa constelação de perigos que se confronta a historiografia materialista; é neste confronto que reside sua atualidade; é neste instante que ela tem que provar sua presença de espírito. Uma tal apresentação da história tem por objetivo, para falar como Engels, “ultrapassar o domínio do pensamento”.

(BENJAMIN, 2007)

Para refletir sobre as relações entre a racionalidade estética e a produção de conhecimento histórico educacional, precisamos colocar-nos na perspectiva dos sujeitos da experiência. Para tal, vou retomar o diálogo com as produções de Vigotski, que apontam pistas para compreendermos alguns caminhos possíveis na construção de aprendizagens significativas para os sujeitos da experiência, na relação com documentos de arquivos *online*. Vigotski pensa na experiência estética como parte fundamental da cultura e da produção de conhecimento.

Segundo ele, “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo de seu sentimento”. E mais: “No movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento, etc., o psiquismo de um indivíduo particular é, efetivamente, social e socialmente condicionado” (2001b, p. 12-16). Essa afirmação é explicitada em sua leitura sobre as relações entre os sujeitos e a criação cultural:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O Social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de ser social. (2001b, p.315)

Na perspectiva de Vigotski, a arte é vista de forma ampla, nos processos da criação popular, coletiva, e individual, como nas obras de arte da modernidade, ou seja, ele reflete sobre a criação cultural em sua forma plena, sensível, vista a partir da perspectiva dos sujeitos sociais:

A poesia ou a arte são um modo específico de pensamento que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta, só que o faz por outras vias. A

arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente. O que não estamos em condição de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria, e toda a ação psicológica da obra de arte pode ser integralmente resumida ao aspecto indireto dessa via (2001b, p.35).

Dessa perspectiva, da compreensão alegórica, como o pensamento artístico produz conhecimento, e assim participa da nossa educação sensível? Através do deslocamento em relação ao que já nos é conhecido:

o procedimento em arte é o de dificultar a percepção, retirá-la de seu habitual automatismo, e que a linguagem poética está subordinada à regra de Aristóteles, para quem esta linguagem devia soar como se fosse uma linguagem estranha. (2001b, p.254).

O estranhamento, criado pela arte, cria uma experiência emocional contraditória:

Toda obra de arte _fábula, novela, tragédia_ encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. (2001b, p. 269)

Essa contradição emocional, como ele a descreve, aproxima-se do sentimento de catarse, que Vigotski busca em Aristóteles, assinalando que a base desse processo é a natureza contraditória que subjaz à estrutura de toda obra de arte. Ele explica:

A base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a essa descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer obra de arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas

para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao por em choque impulsos contraditórios, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. (2001b, p. 272)

É nessa transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da emoção estética. Do ponto de vista de Vigotski, há uma diferença fundamental entre a narrativa trágica e a do romance:

Aqui é importante ressaltar uma diferença essencial que existe entre o romance e a tragédia. Também no romance verificamos frequentemente que os caracteres das personagens foram desenvolvidos de modo dinâmico, que são cheios de contradições e se desenvolvem como fator construtivo, que modifica todos os acontecimentos ou como um fator que, por sua vez, é deformado por outro fator dominante. [...] Entretanto, na tragédia esse mesmo fenômeno tem um sentido completamente diverso. Todo drama se baseia em uma luta, seja tragédia ou farsa [...] O herói do drama é um caráter dramático que parece sintetizar constantemente duas emoções opostas, a emoção da norma e a emoção da sua transgressão – e por isso sempre percebemos o herói de modo dinâmico, não como objeto mas como o desenrolar ou acontecimento. (2001b, p. 292)

Se no romance o personagem luta internamente, em busca de coerência, o que, eventualmente, possibilita um final adaptado a "tentadoras simplificações", na tragédia a catarse é obrigatória apenas para o espectador, e “de modo algum é imprescindível que o próprio herói chegue a uma reconciliação interna.” A catarse acontece na tragédia, e também na comédia e no chiste, pela transgressão das normas sociais pelo personagem (p. 295), cujas narrativas mantêm assim, tensionadas, as ambiguidades e contradições vividas pelos personagens, e por nós, através deles.

Nessa percepção, a experiência estética que nos move é a que traz envolvimento sensível. Não aquele que apazigua, como na narrativa cinematográfica hollywoodiana, mas o que permite que nos desloquemos de nosso automatismo: o assombro, também apontado por Canclini

como lugar de criação de conhecimento (2008, p. 14-16). Em suas palavras, o assombro é condição que, "de Platão a Carl Jaspers e Bruno Latour, tem sido considerada por muitos filósofos como a origem do conhecimento".

Canclini assinala, nesse texto, que as artes de vanguarda do século vinte, buscavam experiências de assombro, como recurso para diferenciar seus efeitos estéticos daqueles produzidos pela indústria cultural. Benjamin, que como Vigostski, teceu diálogos importantes com os artistas românticos e modernistas, procura, ele mesmo, os movimentos de suspensão do aparente continuum do tempo, do "sempre igual", no estranhamento que produz imagens dialéticas, imagens que constituem a constelação em que se encontra a dialética tensionada, que ele chama de dialética em imobilidade:

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

Penso que a leitura de documentos em rede, para ampliar as possibilidades de estimular experiências estéticas transformadoras, precisa afastar-se da estética narrativa que apazigua, que tudo explica e significa, isto é, dos discursos ligados ao historicismo e das formas estéticas que se aproximam da obra de arte total, para procurar formas narrativas em que as contradições e ambiguidades potenciais dessas leituras possam emergir plenamente, estimulando diálogos reflexivos com sensibilidades e memórias dos sujeitos da experiência.

Se pudermos pensar em construções narrativas criadas a partir de uma racionalidade estética, estas podem, utopicamente, mover-nos em direção à afirmação de outros devires, de outras memórias do futuro surgidas dessas reflexões, inventadas a contrapelo das imagens de futuro prevaletentes, organizadas a partir da lógica instrumental da nova economia.

Pois, na percepção de Vigotski, “a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (2001b, p. 320). A arte é, antes de tudo, educação das sensibilidades:

não é por acaso que a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo. Tudo de que trata esse capítulo – todo valor aplicado da arte, acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte veem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica (VIGOTSKI, 2001b, p. 321).

Essa percepção é notável, sobretudo em relação à produção de conhecimento histórico educacional, para considerarmos possibilidades narrativas que estimulem a emergência de imagens dialéticas nas reflexões sobre os objetos da história, de alegorias, talvez, e para avaliarmos a importância dessa busca na constituição e fortalecimento dos sujeitos, em sua dimensão social e subjetiva.

Em oposição à experiência de contemplação da beleza, que se completa em si mesma, cuja expressão é o símbolo, a experiência alegórica expressa imagens conflituosas, ambíguas, contraditórias, imersas, portanto, na historicidade. Como escreve Gagnebin (1994, p. 38 et seq.),

Enquanto o símbolo aponta para a eternidade da beleza, a alegoria ressalta a impossibilidade de um sentido eterno e a necessidade de perseverar na temporalidade e na historicidade para construir significações transitórias.

Segundo ela, a alegoria, imersa na historicidade e na subjetividade, desloca a responsabilidade de determinar o sentido dos discursos para a leitura, e não mais para a escrita. O sentido literal não é o sentido verdadeiro, antes, deve-se aprender uma outra leitura, que busca, sob as palavras do discurso, seu verdadeiro pensamento, numa prática que Filo de Alexandria chamou de alegoria, de *allo*, outro, e *agorien*, dizer. Em oposição ao símbolo, que funde significante e significado, a alegoria só faz ressaltar que o significado verdadeiro nunca é alcançado. "O

símbolo é, a alegoria significa; o primeiro faz fundir-se significante e significado, a segunda os separa" (TODOROV, apud GAGNEBIN, 1994):

Iluminação, relâmpago e tempo de um relâmpago, instante, aparição repentina, surgir, todas estas expressões descrevem não só a ruptura provocada pela vanguarda estética, mas também a urgência da ação histórica revolucionária.

A autora prossegue sua análise, assinalando que a alegoria cava um túmulo tríplice:

o do sujeito clássico, que podia ainda afirmar uma identidade coerente de si mesmo, e que, agora, vacila e se desfaz; o dos objetos que não são mais os depositários da estabilidade, mas se decompõem em fragmentos; enfim, do processo mesmo de significação, pois o sentido surge da corrosão dos laços vivos e materiais entre as coisas, transformando os seres vivos em cadáveres ou em esqueletos, as coisas em escombros e os edifícios em ruínas.

Portanto, assinala Gagnebin, na leitura alegórica, sentido e história estão ligados, pois só há sentido na temporalidade e na caducidade. Ela anota que Lukács percebeu o quanto as antinomias da alegoria barroca estão presentes na visão de mundo das vanguardas literárias modernistas. A fragmentação do real, manifestada pela alegoria, denuncia a falsa aparência de totalidade da narrativa onisciente, cujo modelo é a obra de arte total. Que, inversamente, apoia-se no iluminismo e no historicismo, como denuncia Benjamin: "o que a história tradicional quer apagar são os buracos da narrativa que indicam tantas brechas possíveis no *continuum* da dominação."

É no estranhamento, nas asperezas, nos silêncios, momentos de suspensão do sentido, que podemos flagrar as fendas na narrativa historicista. Interrupção, violência crítica e verdade são indissociáveis, e contrapõem-se ao ideal harmonioso do belo goetheano. Fundam-se no conflito, na ambiguidade e na alteridade. Assim, na conclusão da leitura de Gagnebin, a respeito das relações entre narrativa e historiografia, na obra benjaminiana, ela aponta que

as fraturas que escandem a narração não são, portanto, simplesmente as marcas da

desorientação moderna ou do fim de uma visão universal coerente. São, igualmente, os indícios de uma falha mais essencial da qual pode emergir uma outra história, uma outra verdade (da qual podem nascer outras histórias, outras verdades).

Outras imagens, outras verdades, *allo agorien*. Podemos propor, a partir dessas imagens, experiências de criação de conhecimentos históricos educacionais apoiadas na montagem de documentos/fragmentos, como propõe Benjamin, que não se ordenam (nem almejam ordenar-se) em torno de uma narrativa historicista, coerente, mas que possam “provocar um abalo, um choque que imobiliza o desenvolvimento natural da narrativa” (GAGNEBIN, op cit, p. 119)?. Nas palavras de Benjamin, uma bricolagem, de inspiração dadaísta, mas desperta para a reflexão:

Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os. (2007, p. 502).

Se pensamos na constituição e fortalecimento do sujeito da experiência, sujeito que (re)cria o mundo e movimenta os processos históricos, que (res)significa os discursos e, nesse movimento, envolve-se com suas memórias, emoções, afetividade e conceitos, imerso na historicidade, pensamos em um sujeito que produz conhecimento singular, pois elabora o significado do real a partir de sua própria experiência social. Distante da imagem de estudantes que põem em ação habilidades de consciência mental, advindas de uma engenharia didática. Nas palavras de Yves Clot (op. cit), de uma "psicologia ortopédica".

Os currículos de ensino de História que têm buscado o desenvolvimento de habilidades e competências para o “pensar histórico”, supõem um sujeito universal, apto e disponível para realizar as mesmas operações cognitivas em qualquer lugar, a qualquer momento, a partir de qualquer registro histórico. Há uma distância considerável entre pensar as propostas de atividades educativas como experiências de criação de conhecimento histórico educacional, ou como espaços de desenvolvimento de habilidades e competências. Para esse diálogo, precisamos de outras palavras, de *allo agorein*.

A experiência, assim proposta, está no âmago da construção do conhecimento histórico, em sua dimensão dialógica de encontro de sujeitos e tempos, com dimensões conscientes e inconscientes. Na percepção de Benjamin, a experiência é um momento de descoberta:

Nos domínios de que tratamos aqui, o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo. [...]

Não é que o passado lança luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética em imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética _ não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta. (2007, p. 504)

A possibilidade de criação de conhecimento histórico a partir de uma racionalidade estética pode ser percebida nas aproximações que Benjamin fez de suas próprias memórias. Benjamin escreveu dois textos de memórias de sua infância, sobre Berlim, para deixar a seu filho como herança, como patrimônio. Nesses escritos, vemos imagens de Berlim que marcaram algumas experiências do menino Benjamin, apreensões da cidade que se desdobram em muitas possibilidades de leitura, cuja compreensão passa por uma apreensão sensível do texto, em conexão com experiências do próprio leitor. Sua escrita, se for lida com as ferramentas da razão instrumental, pode ser exasperante, fechando ao leitor as portas de seu entendimento. Daí, talvez, venha a dificuldade de leitura e a perplexidade que esses textos do filósofo causam em tantos leitores.

Dialogando com essa leitura, podemos pensar sobre patrimônio e memórias, como experiência marcante, transmitida entre gerações, e não apenas como o contato com um mosaico de imagens do passado celebradas, contra as quais Benjamin se insurge, contra as quais Thompson construiu sua obra. Exteriores aos sujeitos, no presente e no passado, essas representações reafirmam, no presente, triunfos de grupos e classes no passado, e criam memórias de um futuro dado. São documentos de barbárie, tanto quanto de cultura. E constituem-se como parte da nossa educação sensível, na escola, nas mídias, no turismo que espetaculariza o patrimônio histórico

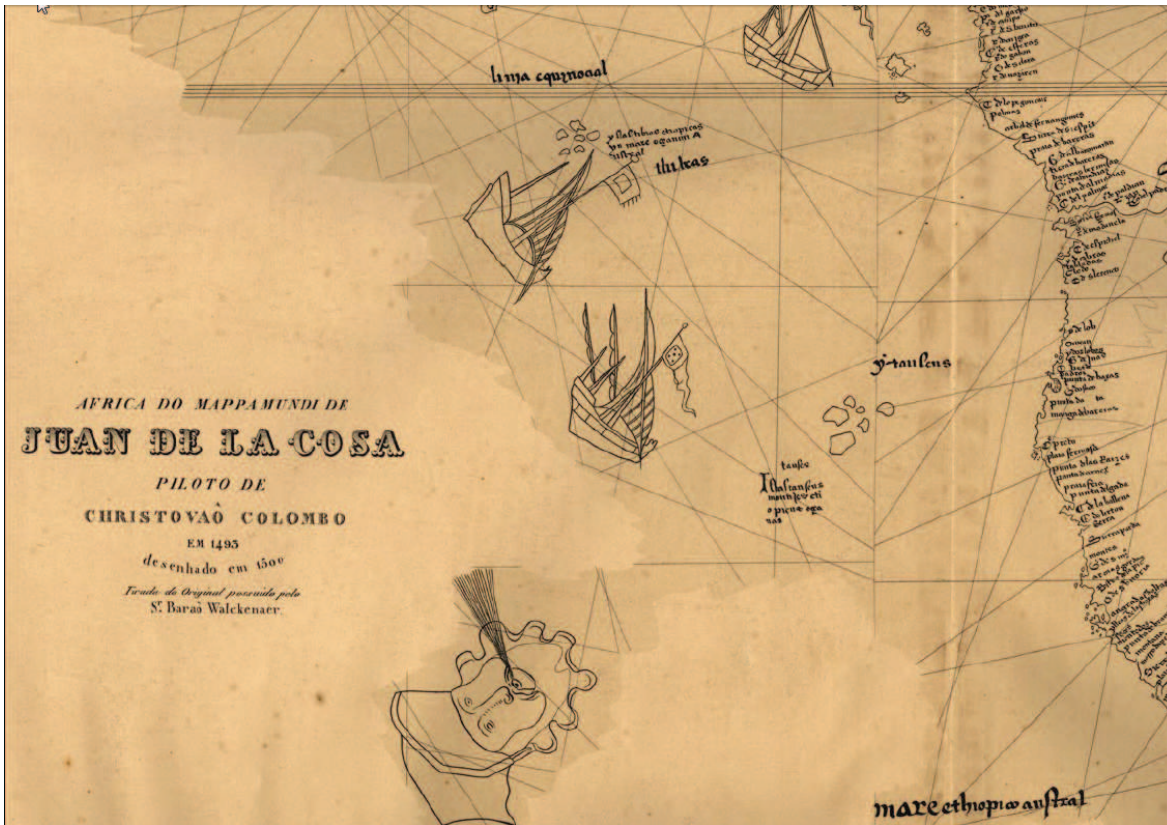
urbano, nos romances e filmes históricos. E nas leituras prevaletentes dos documentos de arquivo. O trabalho fundamental dessa pesquisa foi fazer emergir esses tecidos discursivos em suas configurações nos *sites* de arquivo, que, portanto, são vistos como redes discursivas, imersos em tecidos socioculturais, políticos, econômicos e tecnológicos. Ler esses tecidos discursivos a contrapelo, deslocando os sentidos que eles próprios se atribuem, apontando suas conexões com outras práticas discursivas relativas ao patrimônio, ao ensino de História e à educação das sensibilidades, é, também, uma forma de atuar taticamente no campo do próprio e de suas estratégias discursivas (Certeau), ressignificando-as.

Espero que essa reflexão possa aproximar-nos do encontro entre história e memórias, na produção de conhecimentos históricos educacionais, e portanto, de formas de educação das sensibilidades, relativas às práticas de memória, que dialoguem com as memórias midiáticas, mas a contrapelo de suas leituras prevaletentes.

As representações de memória e de patrimônio presentes nas mídias respondem aos nossos anseios hodiernos: vêm, talvez, ao encontro do sentimento de perda que a obsolescência rápida e programada de tudo o que nos rodeia, como mercadoria. Guiadas pela lógica do mercado, parecem responder às nossas ansiedades, como percebem Gay e Huyssen. Como fantasmagorias, ao nos aproximarmos desses “lugares da memória” (con)sagrados, podemos admirá-los, em sua aura, agarrar seus fragmentos como lembranças, consumir suas imagens, como espectadores/colecionadores. Como experiências de consumo, essas interações reafirmam nossa percepção da perda, ao mesmo tempo em que projetam imagens de um futuro sem conexão com o passado. Prevalece, tendencialmente, nessas vivências, o encontro do passado como mercadoria, sugado para o presente. Talvez a imagem fantasmagórica de que os documentos do passado possam ser preservados na rede, para nosso acesso e fruição, e para que não nos percamos numa sociedade sem memória, dialogue com a ansiedade de vivermos em movimento, em cidades sem conexão com seu passado, e com o nosso passado, em redes sociais e afetivas esgarçadas, por vivermos na modernidade líquida, como diz Bauman (1999, 2001). Mas se é assim, essas fantasmagorias talvez também possam ser vistas, ambigualmente, como fragmentos de imagens de um futuro desejado, de outros devires. Que possam entrecruzar, reafirmando-as, experiências de diferentes sujeitos, e não apenas como falsos labirintos. Experiências nas quais não prevaleçam os jogos cognitivos, ou o consumo

distraído de imagens. Esses mesmos recursos tecnológicos e midiáticos podem ampliar outras possibilidades de diálogo com o passado, se deslocarmos suas perguntas e seus usos?

Périplos de um documento



Figuras 107e 108. Detalhe de Atlas do Visconde de Santarém, BNP (PT).

À medida em que o valor de uso morre nas coisas, as coisas alienadas são esvaziadas, atraindo para si significados, como cifras. A subjetividade se apossa delas à medida que as investe de intenções de desejo e temor. Pelo fato de as coisas mortas responderem, enquanto imagens, pelas intenções subjetivas, estas se apresentam como imemoriais e eternas. Imagens dialéticas são constelações entre coisas alienadas e o significado incipiente, detendo-se no instante de indiferença entre a morte e o significado. [...] no século XIX, o número de coisas “esvaziadas” aumenta numa medida e num ritmo antes desconhecidos, uma vez que o progresso tecnológico retira continuamente de circulação os novos objetos de uso. (BENJAMIN, 2007, p. 508)

O *Atlas do Visconde de Santarém*, de acordo com as informações de sua ficha catalográfica na Biblioteca Nacional Portuguesa, intitula-se

Atlas composé de cartes des X^{IV}e, XV, XVI et XVII siècles: pour la plupart inédites, et devant servir de preuves à l'ouvrage sur la priorité de la découverte de la Côte Occidentale de l'Afrique au delà du Capo Bojador par les portugais / recueillies et gravées sous la direction du Vicomte de Santarém.⁴

Foi publicado em Paris, em 1841, segundo seu título, para servir de prova sobre a descoberta, pelos portugueses, da costa ocidental da África para além do cabo do Bojador. No mapa cuja imagem está reproduzida na figura 107, lemos que é uma cópia do mapa feito por Juan de la Cosa, "piloto de Cristovão Colombo, em 1493, desenhado em 1500. Tirada do Original possuído pelo Sr. Barão Walckenaer".

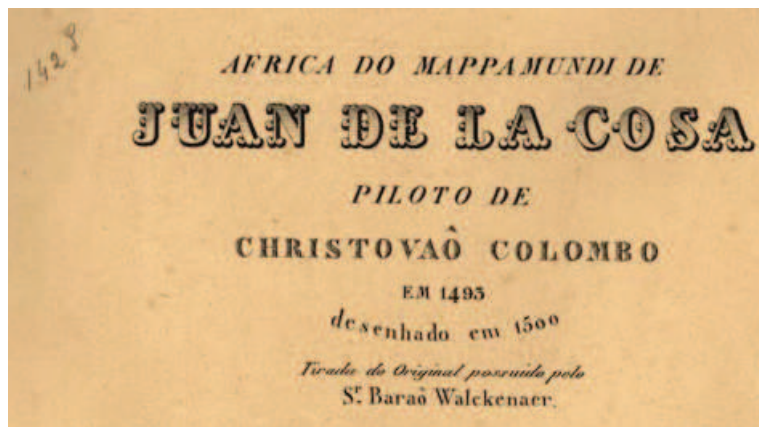


Figura 108.

Em outra base de dados da BNP encontra-se essa descrição sobre o Atlas:

Contém insertos: 1 - "Mappemonde tirée d'un Manuscrit de Macrope du X^{ème} siècle"; 2 - "Planisphère qui se trouve dans un Manuscrit du X^{ème} siècle"; 3 - "Mappemonde du XII^{ème} siècle (1119) tirée du Manuscrit intitulé Liber Guidonis de la Bibliothèque Royale de Bruxelles"; 4 - "Mappemonde du XII^{ème} siècle qui se trouve dans le Liber Guidonis, en Belgique"; 5 - "Planisphère Islandais tiré d'un

4 Atlas composto por mapas dos séculos XIV, XV, XVI e XVII: em sua maior parte inéditos, e devendo servir de provas à obra sobre a prioridade da descoberta da Costa Oeste da África, além do Cabo de Bojador, pelos portugueses / recolhidos e impressos sob a direção do Visconde de Santarém

Manuscrit du XIII e. siècle et publié dans les Antiquitates Americanae de la Société R. des Antiquaires du Nord (Copenhague)"; 6 - "Monument tiré du XIVe. siècle, d'un Manuscrit de la Bibliothèque Royale de Paris, pour servir de démonstration aux théories de quelques cosmographes du Moyen-age"; 7 - "Monument du XIV e. siècle, tiré d'un Manuscrit de la Biblioth. R. de Paris, pour servir d' explications aux théories de quelques cosmographes du Moyen-age"; 8 - "Mappemonde du XIVe. siècle qui se trouve dans un Manuscrit de la Biblioth. R. de Paris"⁵

(http://porbase.bnportugal.pt/ipac20/ipac.jsp?session=13F014I383X31.40734&profile=porbase&uri=link=3100027~!7337802~!3100024~!3100022&aspect=basic_search&menu=search&ri=2&source=~!bnp&term=Atlas+do+Visconde+de+Santar%C3%A9m&index=ALTITLE)

Através dessa referência, vemos que os *fac símiles* editados por Santarém foram selecionados de documentos preservados em bibliotecas, que por sua vez, são, ao menos em parte, publicações que se referem a outros documentos manuscritos, como a 5, publicada pela Société R. des Antiquaires du Nord, de Copenhague. Nessa teia de referências ficamos com uma sobreposição de imagens que produzem novos documentos a cada versão, e que, através dos séculos, acabaram, nesse momento, fazendo parte desta produção, recortadas e inseridas através do meu olhar. Chegaram a mim pelos motores de busca da Internet, na busca de imagens de portulanos, e foram acessadas através do portal Gallica, que me remeteu para um local de acesso digital, na BNP. Toda a possibilidade desse percurso, suas descobertas e perigos, e o encontro com essa constelação de referências é o cristal da possibilidade de pesquisa histórica educacional e das práticas de memória midiáticas na rede mundial de computadores. Cristal monadológico, que pode iluminar como os documentos auráticos migram nas mídias da modernidade, como

5 1 - Mapa mundi extraído de um manuscrito de Macrobo do século X “; 2 -” Planisfério que está em um manuscrito do século X “; 3 -”Mapa Mundi do século XII (1119) retirado do manuscrito intitulado Liber Guidonis, da Biblioteca Real de Bruxelas “; 4 -”Mapa Mundi do século XII que está no Liber Guidonis, Bélgica “; 5 -” Planisfério islandês extraído de um manuscrito do século XIII e publicado em Antiquitates Americanae, da Sociedade Real dos Antiquários do Norte (Copenhague) “; 6 -”Monumento tirado de um Manuscrito da Biblioteca Real de Paris, do século XIV, para servir como demonstração para as teorias de alguns cosmógrafos da Idade Média “; 7 -” Monumento tirado de um Manuscrito da Biblioteca Real de Paris, do século XIV, para servir como explicação para as teorias de alguns cosmógrafos da Idade Média “; 8 -” Mapa Mundi do século XIV que se encontra em um manuscrito da Biblioteca. Real de Paris”

seduzem nosso olhar com sua beleza, e nosso intelecto com sua autenticidade suposta, referida, mas encontrada em algum lugar a que não temos acesso direto. Todos reclamam para si a autoridade da autenticidade, mas a única que podemos afirmar é a dada pela BNP, de que essas imagens pertencem a uma publicação do século dezanove, da qual a BNP possui um exemplar, que foi digitalizado.

Essas mesmas imagens estão em outros *sites* e blogues, com outros recortes, em outros momentos de seus périplos modernos. Em busca desses portulanos, encontrei, significativamente, os historiadores e antiquários do século dezanove, eles também em um trabalho de construção de representações históricas, através de leituras de documentos midiáticos. No périplo de um outro portulano, o *Atlas Catalan*, capturei fragmentos de suas imagens digitalizadas pela BNF (FR), produzidas a partir do original restaurado entre 1797 e 1803. Ou seja, esse Atlas está, provavelmente, entre as primeiras obras a serem destacadas para preservação no movimento de criação dos lugares da memória na modernidade no bojo da Revolução Francesa, tal como o descreve Françoise Choay. A segunda restauração, só de sua capa de couro, foi, coincidentemente (?), feita em 1991. No bojo da ascensão, no século vinte, das culturas da memória, talvez as verbas para preservação de documentos tenham se ampliado também para a BNF? Vaguei pelas imagens do Atlas Catalan, lindas e surpreendentes.

Rios, montanhas e mares estão indicados, através dos quais encontramos cidades e reinos conhecidos, atuais. Soberanos que se entreolham, desconfiados, cobiçosos, talvez, em imagens sobre o poder. A Gallica inseriu ferramentas para aproximação (*zoom*) e para girarmos o quadro, o que nos aproxima das leituras contemporâneas à produção do documento, cuja escrita é feita em todas as direções, e para ser lida precisamos girar o mapa. Uma experiência de uso sensível e cuidadoso da tecnologia da informação. Caro, sem dúvida, pelo que podemos imaginar que os sujeitos que criaram essa experiência tiveram recursos, tempo e possibilidade de inventar formas de uso da tecnologia a favor da experiência de pesquisa, e de implementá-la, com beleza e rigor. No alto, um *link* intitulado “informações detalhadas” leva o leitor para um texto, longo e muito interessante, chamado Ficha Completa.

Ficha completa que inclui a descrição de seu estado de conservação, restaurações, sinais,

direitos de uso, código de localização do representante digital na BNF (ark:/12148/btv1b55002481n) e do documento (Bibliothèque nationale de France, Département des manuscrits, Espagnol 30). Indica, também, suas reproduções midiáticas conhecidas:

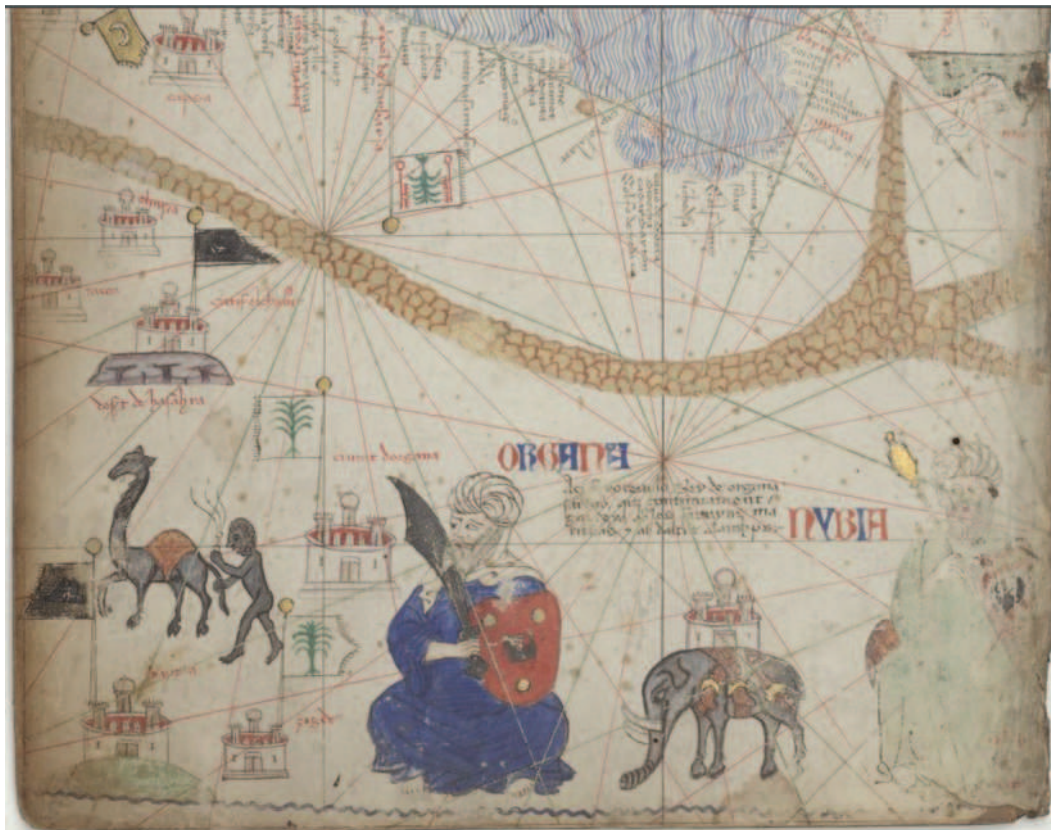


Figura 109. Detalhe de *Atlas Catalan*, BNF (FR).

Ce manuscrit se compose de douze feuilles de vélin fixées sur sept tables en bois. Les douze planches de cet atlas ont été reproduites en fac-simile par J. A. C. Buchon et J. Tastu dans leur Notice d'un atlas en langue catalane (Notices et extraits des manuscrits de la Bibliothèque du Roi et autres bibliothèques , Paris, 1843, t. XIV, 2 e partie, p. 1 et suiv.), et par le vicomte de Santarem dans son Atlas (Paris, 1842 et années suiv.), pl. XXX, XXXI et XXXII.⁶

⁶ Este manuscrito é composto por 12 folhas de pergaminho fixadas sobre sete placas de madeira. As doze placas deste atlas foram reproduzidas em fac-símile por J. A. C. Buchon e J. Tastu em sua Notícia de um atlas em Catalão (Informações e extratos dos manuscritos da Biblioteca Real e outras bibliotecas, Paris, 1843, vol. XIV, Parte 2, p. 1 e segs.), e pelo Visconde de Santarém em seu Atlas (Paris, 1842 e subs.), pl. XXX, XXXI e XXXII.

Em seguida o Atlas é descrito e explicado, em detalhes, em uma transcrição literária das imagens visuais de cada prancha, identificando seus personagens e alegorias, em que se lê:

Il n'y a aucune contradiction à juxtaposer différents moments de l'histoire des pays et des peuples sur la même image. L'art médiéval, jusqu'à la fin du XV e siècle, pratique volontiers ce mode de fonctionnement. La carte est ainsi enrichie d'un savoir encyclopédique sur le monde.

Descrição : Cet atlas de cartes marines en langue catalane a été réalisé en 1375 environ, date qui apparaît dans le calcul du nombre d'or. Il est déjà présent dans les collections du roi de France Charles V avant le 6 novembre 1380, lorsque Jean Blanchet procède au récolement des livres, déjà inventoriés par Gilles Malet depuis 1373.⁷

Sobre seu autor, há um longo arrazoado, pelo qual entramos em uma narrativa sobre a cidade de Maiorca, no século catorze:

Ce Juif de Majorque est en effet désigné dans plusieurs pièces d'archives comme étant « boussolier et maître de mappemonde ». Habitant la juderia de Majorque, il est remarqué par le souverain d'Aragon, Pierre le Cérémonieux, qui le 15 avril 1368 lui accorde le privilège d'entrer dans sa familia en reconnaissance de ses services ; cet honneur lui permet, entre autres, d'être dispensé de l'infamante rouelle que les Juifs devaient alors porter sur leurs vêtements. Notable de la ville, il possède une maison avec un jardin près de la porte dite du Temple, et en 1378, il obtient le droit de canaliser une partie de l'eau d'une fontaine de la ville pour son usage domestique. Le fils de Pierre IV, l'infant Jean, reconnaît lui aussi les mérites de

7 Não há contradição alguma em justapor diferentes momentos da história dos países e povos em uma mesma imagem. A arte medieval, até o final do século XV, pratica frequentemente essa operação. A carta é enriquecida com um conhecimento enciclopédico do mundo.

Descrição: Este atlas de cartas marítimas em língua catalã foi feito por volta de 1375 (data atribuída). Ele já estava presente nas coleções do rei da França, Carlos V, antes de 6 de novembro de 1380, quando Jean Blanchet começou a fazer o recolhimento dos livros inventariados por Gilles Malet a partir de 1373.

Cresques Abraham, et renouvelle, ainsi qu'à son fils Jafuda (=Jehuda), sa qualité de « *familiaris* » (1381). Entre les années 1360 et les années 1390, les souverains d'Aragon demandent à plusieurs reprises aux autorités de Majorque qu'on leur envoie des *mappaemundi*, sans toujours préciser le nom du fabricant. Mais dans une lettre du 20 mars 1382 de Pierre IV d'Aragon à son trésorier, le roi ordonne explicitement le paiement de 150 florins d'or aragonais à Cresques Abraham « *judeo de domo nostra, magistro de mapamundi* » pour le prix de « *quasdam tabulas in quibus es figura mundi* ». En 1387, une lettre de Jean I^{er} ordonnant le paiement de 60 livres 8 sous à Jafuda Cresques pour une *mapa mundi* commencée par Abraham deux ans plus tôt, atteste que le fils a repris les activités de son père, mort probablement peu de temps auparavant. On sait par ailleurs de Jafuda Cresques qu'il fut forcé de se convertir au christianisme, comme le reste de sa famille, en 1391, et qu'il prit alors le nom de Jacobus (=Jaume) Ribes. J. Riera, dans un article de 1975, apporte plusieurs éléments à la connaissance de cette famille d'artisans de Majorque spécialisés dans la fabrication des mappemondes. [...] ⁸

8 Esse Judeu de Maiorca é, com efeito, mencionado em vários documentos de arquivo como sendo “boussolier” [artesão especializado em criar e reparar bússolas] “e mestre de mapas mundi”. Habitante da judiaria de Maiorca, ele é conhecido do rei de Aragão, Pedro, o Cerimonioso, que em 15 de abril de 1368 lhe concede o privilégio de entrar para sua corte, em reconhecimento a seus serviços; essa honra permite-lhe, entre outras coisas, ser dispensado da roda infamante que os judeus deveriam colocar sobre suas roupas [roda de feltro amarelo costurada nas vestes que lhes cobria o peito ou o ombro]. Notável da cidade, ele tem uma casa com jardim perto da porta chamada “do Templo”, e, em 1378, ele obteve o direito de dirigir uma parte da água de uma fonte da cidade para seu uso doméstico. O filho de Pedro IV, o Infante Juan, também reconhece os méritos de Cresques Abraão e renova-lhe, como também a seu filho Jafuda (= Judá), a qualidade de “*familiaris*” (1381).

Entre os anos de 1360 e 1390, os soberanos de Aragão requisitam, repetidamente, às autoridades de Maiorca que lhes enviem mapas-mundi, nem sempre especificando o nome do fabricante. Mas, em uma carta datada de 20 de março de 1382, Pedro IV de Aragão a seu tesoureiro, o rei ordena explicitamente pagamento de 150 florins de ouro aragonês a Cresques Abraão, “*judeo de domo nostra, magistro de Mapamundi*” pelo pagamento de “*quasdam tabulas em Quibus es figura mundi* “. Em 1387, uma carta de Juan I, ordenando o pagamento de 60 libras em 8 sous a Jafuda Cresques, por um mapa mundi que Abraão começara dois anos antes, certifica que o filho assumira o negócio de seu pai, que havia morrido, provavelmente, pouco tempo antes. Sabemos também, de Cresques Jafuda, que ele foi forçado a se converter ao cristianismo, como o resto de sua família, em 1391, e que tomou o nome de Jacobus (= Jaume) Ribes. J. Riera, em um artigo de 1975, traz vários elementos para o conhecimento desta família de artesãos de Maiorca, especializada na fabricação de mapas mundi. [...]

Finalmente, está indicada a procedência do arquivo digital e sua data de publicação no portal Gallica:

Procedência : bnf.fr

On-line em Gallica desde :19/12/2011

Em minha navegação, fiz um périplo por diferentes páginas e informações, guiada pela minha pesquisa, mas desviada em muitos momentos pelos meus desejos e sensibilidades, e até por minhas memórias, pois adoro mapas, que aprendi a ler viajando com meu pai. Fui encantada pela descrição de Maiorca no século catorze, e fiquei com vontade de conhecer essa cidade, que, na descrição da BNF, me lembrou as novelas de Cervantes. Imagens sobrepostas em um percurso que conecta patrimônio, memórias, história, mídia e sensibilidades, com leituras de documentos midiáticos que se remetem a um documento arquivístico, devidamente referenciado pela BNF (o Atlas é, em sua origem, parte do acervo do Imperador Carlos V, recebido como um presente do Reino de Aragão).

Para que nós, sujeitos da experiência, possamos criar, coletivamente, nossos périplos de produção de conhecimento com leituras de documentos *online*, é fundamental que possamos dedicar um tempo à pesquisa nos *sites*, com olhos abertos para suas ambiguidades, limites e contradições. E, também, ousarmos ampliar a liberdade, em especial nas comunidades de aprendizagem, formadas por professores e alunos, com que inserimos, criativamente, essas pesquisas históricas educacionais nos programas de ensino. Mesmo sem a autonomia que hoje, tendencialmente, não temos, premidos pelo currículo e pelas avaliações, que impõem seus temas e tempos (CONTRERAS, 2012), mas que não nos impedem de sonhar com outros devires, e também de buscarmos, como praticantes de táticas, momentos propícios à subversão, e à resignificação de espaços e tempos, escolares e não escolares, trabalhando, como artífices, com as resistências e ambiguidades (SENNETT, 2010, p. 239 et seq.).

Outro périplo: em 1981, o escritor e cineasta Valêncio Xavier criou um livro a partir de um recorte de documentos midiáticos, com fragmentos dos quais produziu uma narrativa,

em forma de bricolagem, sobre a gripe espanhola, de 1918, em Curitiba. Nascido em São Paulo e radicado em Curitiba, Valêncio Xavier produziu obras que se entrelaçam às discussões da arte e aos artistas dessas duas cidades, desde o final da década de 1950. O livro de 1981 chama-se “O Mez da Grippe”.

Sua construção é excepcional, pois faz os recortes de documentos estimularem experiências estéticas dialógicas, com suas imagens confrontando-se, contradizendo-se, ampliando, em nossa leitura, as vozes uns dos outros. O autor vai conduzindo a narrativa, com esse ritmo intrigante, ao longo de um mês, em um périplo histórico pelos registros da epidemia de gripe em Curitiba. Esse recorte no tempo é lido por Xavier a partir das mídias, em especial jornais, fotografias e cartões-postais, que são entrecruzados, também, por uma narrativa poética, em primeira pessoa, que ele vai criando. Ao fundo dessas duas narrativas entrecruzadas, a guerra na Europa vai sendo narrada através das manchetes e notas nos jornais. “O Mez da Grippe”, descrito por Nelson Ascher como uma “colagem intersemiótica” (1983), é uma escrita de inspiração modernista, entre o dadaísmo e a montagem cinematográfica, que permite também ao leitor inventar seus próprios périplos entre os fragmentos/documentos justapostos da página.

O olhar do autor revela-se, sobretudo, pelo recorte dos fragmentos documentais e pela forma como se justapõem. Os temas vão surgindo e sobrepondo-se: as disputas entre as correntes médicas, a ação do governo, as propagandas de remédios para a gripe e para higiene, as mudanças na vida urbana e nos espaços de sociabilidade, os conflitos no trabalho. O recorte autoral privilegia, em sua composição de imagens, as ambiguidades, tensões e as contradições entre os textos, ou seja, entre seus sujeitos, e dessa exposição contraditória emerge a narrativa, que é, também, construída pelo leitor. Então, se a narrativa é feita a partir de um olhar autoral, que assume sua subjetividade na própria construção textual da obra, esta subjetividade é, simultaneamente, tensionada, todo o tempo, ao apoiar-se completamente na materialidade dos documentos midiáticos, afastando-se do solipsismo.

A AUDACIA DO INIMIGO
PRECISAMOS SER MAIS ENERGICOS
AO MENOS EM NOSSO PAIZ

É deveras para se lastimar o facto occorrido hontem á noite, nesta cidade. Uma cafila de allemães audaciosos, cheios de presumpção e agua benta (), entenderam de em pleno seio da capital desrespeitar a nossa pátria, cantando hymnos patrioticos allemães e jogando chacotas aos brasileiros praticando outras tantas imprudencias que o actual estado de guerra em que nos achamos não permite.

..... Na Repartição Central

... O mais exaltado era o conhecido fanfarrão Frederico Rummert que em portuguez arrevesado gritava: "Não bode ser, nós não somos criminosos e não ha lei que obrigue a falla portuguez". "Cantamos e havemos de cantar hymnos allemães porque não somos trahidores de nossa patria".

Esse estúpido e atrevido subdito do kaiser, revoltou-se contra os guardas, procurando offendel-os com palavras asperas quando era recolhido ao xadrez".

Havendo algumas mulheres dito que "não iam para casa sozinhas" . . . o escrivão daquelle posto offereceu guardas civis para acompanhal-as. Á essa offerta, ellas responderam: "Não precisamos ir com brasileiros, preferimos ir sosinhas".

E foram. . .

COMMERCIO DO PARANÁ



VARIAS

Em nossa edição de antehontem noticiamos a tentativa de suicídio de d. Anna Urichi, esposa do sr. Stanislau Urichi, barbeiro á praça Zacarias 22. Hontem visitou-nos esse sr. explicando-nos ter sido desgostos por uma enfermidade incuravel a causa daquelle acto de desespero, e não o receio da epidemia de grippe, como sahio na noticia . . .

.....

Com o de hontem, ha tres dias em que não se verifica um só obito nesta Capital (quadro urbano). Apenas no quarteirão das Mercês se deram dois fallecimentos um por tuberculose e outro por lepra. Praza a Deus que assim se conserve Coritiba.

COMMERCIO DO PARANÁ

Figura 109

Depois raciocinemos um pouco. As igrejas são templos sumptuosos de Deus. Nestas condições, irrisório seria que se as desinfectassem, Deus vendo a creolina penetrar no seu templo certamente se sentiria diminuído em meio da radiosidade de seu prestígio. . .

Fechemos os cinemas, mas também abertas não continuem as igrejas.

GASTÃO FARIA – DT

VALIOBÍSSIMA OPINIÃO!



“Remédios não havia. Pro pessoal da fábrica eles distribuíam garrafas com limonada. Havia o padre Miguel que ia nas casas levando folhas de eucalipto. Mas não tinha remédio que servisse.”

DONA LÚCIA – 1976

VARIAS

Phenomeno unico na vida coritibana accentuando o contraste de somente em epoca de epidemia ás portas do Estado e quando se pretende espalhar o panico isto se dar: ha trez dias que não é registrado um só obito numa população de 80 mil almas.

Hontem, na rua Marechal Deodoro, no trecho entre as ruas Primeiro de Maio e Floriano Peixoto, estava sendo descoberta, com grande perigo para a saude publica, uma parte da rede de exgottos, pondo ao sol um lodo podre e capaz de infeccionar o ambiente.

Durante a semana ultima de 14 a 20 do corrente, nasceram no districto desta Capital, 39 pessoas e faleceram 19.

De molestia infecciosa houve apenas um obito, de febre typhoide.

COMMERCIO DO PARANÁ

Figura 110

NA SERVIA NA BELGICA
E NA FRANÇA OS ALLIADOS
AVANÇAM VITORIOSOS

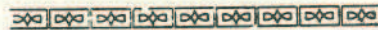


“A HESPANHOLA”

*De manhã abro as gazetas
nenhuma nota – que bola!
Limpo e relimpo as lunetas
Nada, nada de hespanhola. . .*

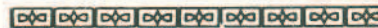
*A policia nos socorre
Toda noticia degola
– Aqui, de vez, ninguém morre,
Foi p’ro xadrez, a hespanhola.*

José da Gaita
DT



BROMIL

**cura todas as doenças do
peito, pulmões e garganta.**



Os olhos costurados pela febre
loura linha
a mesma que tece seus cabelos

AMANHÃ NÃO HAVERÁ CULTO

*Attendendo aos conselhos da Inspectoria de Hygiene, a Igreja Evangelica
Presbyteriana da rua Comendador Araujo resolveu não realizar amanhã, domingo, os
cultos de costume.*

DIÁRIO DA TARDE

❁ COMP. CINE THEATRAL PARANA, ❁

Elegante -- Central

HOJE - - HOJE

O grande acontecimento da semana :

A CAMINHO DE BERLIM

Creação extraordinária do actor sportman americano :

GEORGE WALSH

Uma das mais bellas produções de FOX.

O record dos records

DIA 24 QUINTA

NA BELGICA OS EXERCITOS

ALLIADOS VÃO LEVANDO

DE VENCIDA OS ALLEMÃES

NÃO MORREU NINGUEM

Informa-nos o sr. Benedicto Carrão, official do registro civil, que hontem e hoje, não se registrou obito algum nesta capital.

DIÁRIO DA TARDE

NÓS E A "INFLUENZA"

A nossa edição de hontem saiu muito aquem da espectativa, devido a uma interrupção inesperada do trabalho em consequencia de terem adoecido operários da secção de composição, obrigando-nos assim ao sacrificio de materia redactorial cuja inserção foi absolutamente impossivel.

Esse facto suscitou hontem em certas rodas, commentarios ironicos em torno da nossa attitude em relação á epidemia da "grippe espanhola", dizendo-se abertamente que a molestia invadira a nossa tenda para obrigar-nos á uma formal retratação.

Não obstante, continuamos firmes em nossa attitude pela razão de não ter sido de "gripe espanhola" verificado ainda um só caso n'esta capital, tratando-se de simples gripe, aliás commum na estação que atravessamos, os casos de doença existentes.

COMMERCIO DO PARANÁ



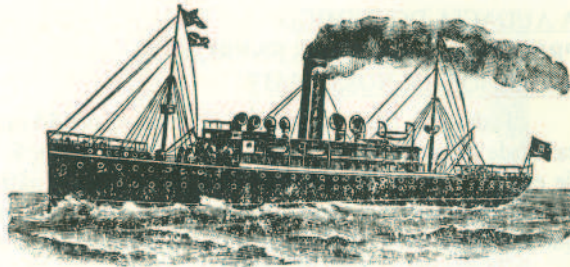
"Fiquei, sim. Mas em mim deu fraca, fiquei dias caída na cama ardendo em febre, prostrada sem vontade, como num outro mundo."

DONA LÚCIA - 1976

DIA 26 SÁBADO

DECRETO

O SR. DR. PRESIDENTE DO ESTADO DECRETA QUE SEJA CONSIDERADO DE FERIA O DIA DE HOJE, 26 DE OUTUBRO DE 1.918, NAS REPARTIÇÕES ESTADUAES EM COMMEMORAÇÃO AO 1.º ANNIVERSARIO DA ENTRADA DO BRASIL NA GUERRA ACTUAL.



**NOTÍCIAS DO PAÍZ
O RIO COBERTO DE LUTO**

RIO, 26 – A peste de guerra aqui importada pelo “Demerara” e recebida gentilmente com o carinhoso título de “pucha-pucha!”

DIÁRIO DA TARDE

DIA 27 DOMINGO

Vida Social

SUELTO . . .

A influenza hespanhola e o amor seria uma tese psychologica magnifica para ser desenvolvida por um Paul Bourget de francaria que se atormentasse num eterno sonho de duquezas e condessas, pallidas e loiras, muito loiras e frias . . .

COMMERCIO DO PARANÁ



**Exgotamento
dos Nervos**

Cabelos de vassoura
mais macios, meus dedos dizem
Amarelos
Ao levantar o branco lençol
adinharei os outros pelos
?

Figura 114

Redacção e Officinas
Rua 15 de Novembro, 51
Endereço teleg. — "Diário"
Caixa do Correo — 0
"KLEPHONE 308

DIÁRIO I

Director: Generoso Borges | FOLHA DE MAIOR CIRCULAÇÃO NO PARANÁ

A influenza

A inspecção do sr. general Barbedo a esta circumscripção

Destacamos da ordem do dia hoje baixada pelo sr. coronel Olavo Correia a seguinte parte que se refere á vista de inspecção do sr. general Luis Barbedo, comandante desta região, á circumscripção do Paraná:

Terminada a inspecção pelo sr. general comandante desta região militar nos corpos e estabelecimentos militares desta capital, tendo sido por mim acompanhado em todas as visitas que fez, cumprio o grande dever de publicar que me pareceu ser a melhor possível a impressão recebida pelo mesmo sr. general que deve ter notado o muito que se tem esforcado os srs. comandantes, officiaes e praças das diversas unidades para que a instrucção militar fosse ministrada convenientemente e sem embaraços.

Levando na devida conta a falta de officiaes e a deficiencia do material necessario para que a instrucção pudesse ser completa, penso nada ter deixado a desejar ao sr. general o resultado dos esforcos por todos empregados.

O passeio militar no dia 12 de Outubro revelou o asseio, garbo e disciplina das unidades, parecendo ter aquella autoridade ficado satisfeita com o que observou.

Por todos esses motivos apresento minhas felicitações aos srs. comandantes das unidades e directores de estabelecimentos militares, bem como aos officiaes e praças, que bastante concorreram para os resultados colhidos, agradecendo-lhes o cumprimento sempre patetado no cumprimento dos seus deveres e louvando-os pela capacidade e disciplina e que continuamente dão abejas provas.

Aproveito ainda a oportunidade para felicitar os srs. officiaes que fizeram conferencias militares, ás quaes assisti, pelo bom exito alcançado de seus esforcos.

A designação desses officiaes que era feita por sorte recabiu nos seguintes srs.: 1.º tenente Fabricia no do Rego Barros, do 4.º R. I.; 2.º tenente Adriano Saldanha Mazza e aspirante á official Antonio Alves da Magalhães, da 2.ª C. M.; capitão João Fernandes Jansen Tavares, do 2.º R. A. M., e capitão Sebastião Pinto da Silva, do 2.º B. E. Devo citar tambem o sr. major dr. Olegario de Andrade Vasconcellos, chefe do Serviço de Saude e Veterinaria da Circumscripção, que se encarregou do serviço de conferencias sobre hygiene, que produziu um bello trabalho sobre o alcoolismo, declamado

A Syria e

O sr. dr. Ch. de França nest. Legação France a constituição e a organização tortos syrios, e os syrios e o aliado do entusiasmo das populações.

Foram nomeados exercicio de embaixadores franceses Sour e Tripoli. ficou a lido a governator mil.

O mesmo cô informo do de Rio um grupo: que adim de lita conta a Au. O consulado fualdo de suppril cheque e de, exame medico, e cada um, para

Theatros

THEATRO E animado e bre hontem como ad da rua 15, tend delicada pallou. "Ohammas da Hoje" - 9.º e grande film "G em 4 pe-tes.

THEATRO seduzidas", Ind phico lev-a hon grande a sistenc Annun- as s p de alta onaçã ma".

AMERICA Ci lar cinev da tem, exhibindo obteve grande para hoje o 3 grande film de "Protéa".

PALACIO TH der do Amor", ção cinematogr com que o Pal hontem uma ca Para hoje a film "As seduzi

O gran

Que

Artigo sobre a gripe espanhola censurado no Diário da Tarde

CONTINUA NA 2.ª PAGINA

Camara Municipal

Com numero regimental, funcio- num hospem e Camara Municipal.

Figura 115


Convite
 Amanhã serão celebradas duas missas, a São Roque e a São Sebastião, ás 8 e ás 8 1/2 horas, na Cathedral—afim de que a epidemia não nos afflija. São portanto, convidadas todas pessoas que a esse acto quizeram comparecer.
 8066 **A COMMISSÃO**
Rheumatismo. Úlceras cancerosas

Dizei do Senhor: Ele é meu refúgio e minha fortaleza, o meu Deus; Nele confiarei porque Ele te librará do laço dos caçadores e da peste perniciosa. Ele te cobrirá com suas penas e debaixo de suas asas te acolherá; a sua verdade será teu escudo e broquel.

Não terás medo do terror nocturno, nem da seta, que vòaa de dia. Nem da peste que vagueia nas trevas; nem da calamidade que assola ao meio-dia. Mil cairão ao teu lado, e dez mil à tua direita, mas não se chegará a ti. Sòmente com os teus olhos contemplarás, e verás a paga dos pecadores porque o teu refúgio é o Senhor, ao Altissimo te entregaste.

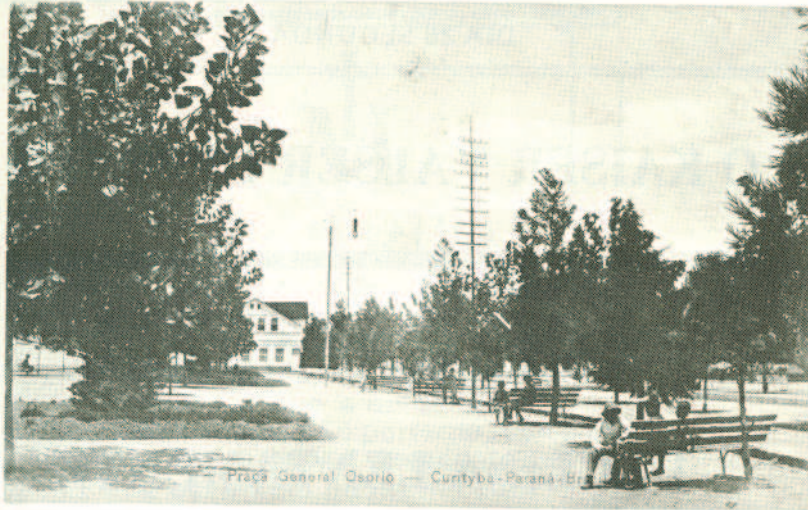
SALMO 90

DIA 29 TERÇA

O "COMMERCIO" NÃO CIRCULOU

Deixou de circular hoje o nosso apreciado collega mattutino "Commercio do Paraná", em virtude de terem adoecido diversos funcionarios de suas officinas.

DIÁRIO DA TARDE



PRECISA-SE

De uma mulher para viver com um bom homem solteiro.
Rua Saldanha Marinho n.º 168 (das 5 as 6 horas da tarde)

CP

Familias

Procureis comprar **Naphtalina Creol**, em escamas, pois é a melhor para a desinfecção no interior das casas, queimando-se uma pequena porção sobre brezas.

Com este methodo pratico e economico, evita-se facilmente a propagação de qualquer epidemia.



“É, folhas de eucalipto. Para queimar dentro de casa. Remédios não havia. Muito repouso, ficar deitado curtindo a febre alta, o cansaço, a dor por dentro.” *DONA LÚCIA - 1976*

Figura 117

**AS VICTORIAS DOS ALLIADOS SE
MANIFESTAM POR TODA PARTE !**

**A Austria rende-se e quer
a paz incondicionalmente**

Os anglo-italianos avançam além do
Piave e capturam 12.000 austriacos
e 50 canhões

A Belgica vai ter a sede do seu governo
dentro dos territorios recém-libertados

A GRIPPE

Embora a censura policial tivesse varrido do noticiario da imprensa a relação dos fatos verificados, com relação á epidemia, o nosso dever profissional nos força a sair do mutismo em que nos encontravamos nesse sentido e vir dizer ao povo que todo esse preparativo que se faz não é apenas para evitar que o mal chegue até nos, mas sim para dar combate á enfermidade que já nos atingiu.

DIÁRIO DA TARDE

“Os primeiros mortos tinham mortalha, eu mesma costurei algumas. Depois era de qualquer jeito, faltou até caixão. Vinham buscar os mortos, antes de enterrar tiravam do caixão pra servir para outro.”

DONA LÚCIA – 1976

DIA 28 SEGUNDA

O KAISER VAISER DEPOSTO

A SITUAÇÃO NO RIO DECLINA LENTAMENTE A EPIDEMIA E OS CADAVERES JÁ SÃO SEPULTADOS A PESTE RECRUDESCE A SOPA DOS POBRES

buço parco louro
encima lábios rubros do calor da febre
ao levantar o branco lençol
encontrarei outros pelos louros
cercando rubros lábios

NAS RUAS E NA POLICIA

NO QUE DEU A "HYGIENE NAS PRISÕES"

Hontem a tarde, o preso João Baptista Alves dos Santos, que se acha recluso no xadrez do Posto Central, tentou contra a existência tomando uma forte dose de creolina, isso por desgostos intimos. . .

DIÁRIO DA TARDE

DIA 3 DOMINGO



Nas outras mulheres
que conheci na cama
preta mata cerrada
escondendo o sulco
muitas vezes arado

Creada

Precisa-se com urgencia de uma
cosinheira para acompanhar uma fa-
milia para fora da Capital. Trata-se
à rua Comendador Araujo n. 51.



“Muitas famílias saíram da cidade, com medo da gripe. Quem
podia, saía. Mas ir para onde? As outras cidades também
estavam doentes.”

DONA LÚCIA – 1975

No jardim do Hospício tinha umas pereiras, brancos os pés, pintados de cal. Não adiantava, lugar úmido, sempre cheio de lesmas. O louco comia pêra com lesma, ficava horas mastigando fruta e bicho, olhando, olhando com aqueles olhos. . .

(29)



Curitiba. — Hospício N. S. da Luz. 1904

Este edifício é o antigo dos Alienados,

*foi em uma quadra este nome
mas, eu já visitei, está muito
bem arranjado, mas as pedras
que se se quebram ao passo-se com
tu. No centro muitas pessoas
sua, morava 1 yden.*

COMO MEDIDA PREVENTIVA ESTÃO SUSPENSAS AS VISITAS AOS DOENTES INTERNADOS NO HOSPICIO NOSSA SENHORA DA LUZ. TODA E QUALQUER INFORMAÇÃO AO RESPEITO DOS MESMOS DEVERÁ SER DADA PELA EXMA. SRA. IRMÃ SUPERIORA E PELOS MEDICOS DO ESTABELECIMENTO NAS HORAS HABITUAES DE VISITA.

CURITIBA, 29 DE OUTUBRO DE 1.918
O DIRECTOR
DR. LEMOS

No monte de venus
parca loura penugem
— como pelo de pecego —
margeando os lábios rubros do amor
— fenda
virgem para mim
advinhada por mim

“Muita gente ficou com o juízo abalado. Por causa da febre forte dias e dias. Mesmo muito tempo depois da gripe encontrava-se gente que nunca mais recuperou a razão, pro resto da vida.”
DONA LÚCIA — 1976

DIA 4 SEGUNDA

Kirie Eleisson, Kriste Eleisson
Buxeta, Buxeta, Buxeta, Allamão
Allamão Te pego allamão AhhhhhAaaaaah Ghhaaaaaaaa.

A HOMOEOPATHIA TAMBÉM CURA

AVISO – A homoeopathia, o espiritismo e aservas, não curam a gripe, como nenhuma outra molestia infectuosa ou parasitaria.

DR. HERACLIDES DE ARAUJO

Na homoeopathia está a salvação do genero humano, a segurança das sociedades, a saude das familias, a garantia do médico conscencioso, o complemento e a certeza da arte de curar – DR. SATURNINO SOARES DE MEIRELÉS – Conceitos sobre a doutrina homoeopathica.

Zombar de uma cousa de que se não tem conhecimento, que se não sondou com o escalpello do observador consciencioso, não é criticar, é dar prova de leviandade e pobre idéa do proprio juizo. – ALLAN KARDEK – Livro dos Espiritos

O Altissimo creou da terra os medicamentos e o homem prudente não os desprezará. – ECCLESIASTICO – Cap. 38 V.4.

DIÁRIO DA TARDE

não obstante, continuamos firmes em nossa attitude pela razão. . .

DIA 5 TERÇA



“Ali naquela casa morreram sete, era o pai chegar de um enterro já tinha de levar outro filho para o cemitério. Ele mesmo fazia os caixões. No fim, faltou madeira.”

DONA LÚCIA – 1976

DIA 1 SEXTA

“O KAISER CAPUT...”

Contra esse injustificado interesse das autoridades sanitarias, de ocultar a verdadeira situação, foi que, em termos claros, não em entrelinhas nos manifestamos ante-hontem, pois que, quasi sem homens para o trabalho, vendo hora a hora cahirem os nossos companheiros enfermos, reconhecendo que outra cousa não era sinão essa epidemia que já se estende por todo o Brasil, não nos era possível descuidar da nossa propria vida, achando razão nas declarações de que em Curitiba não há epidemia.

DIÁRIO DA TARDE

Agora está mesmo morrendo muita gente.

Começou o mez de Novembro com um obito por grippe, no dia primeiro. Dahi em diante, o mal tomou proporções assustadoras, espalhou-se de modo aterrador, invadiu, por assim dizer, todas as casas, todas as classes sociaes.

*Relatório do Sr. Dr. Trajano Reis,
director do Serviço Sanitário*

não obstante, continuamos firmes em nossa attitude pela razão. . .

“Como saber quantos morreram? O governo não ia dizer o número verdadeiro dos mortos para não alarmar. Até hoje, ninguém sabe ao certo.”

DONA LÚCIA – 1976



Fina loura linha
não de tecer
mas louro novelo
ninho para o pássaro
asas da minha mão

39

Figura 123

DIA 8 SEXTA

A CESSAÇÃO DA GUERRA COM A ALLEMANHA FOI FIRMADA

O REGOSIJO PELA TERMINAÇÃO DA GUERRA
É ENORME EM TODAS AS CIDADES DO MUNDO

COMMERCIO DO PARANA — Curitiba, 8 de Novembro de 1918

o es
2 do
do Paraná

PELO TELEGRAPHO

Os originaes dos nos-
sos telegrammas fi-
caram á disposição do
publico em nossa re-
dação :

assignado hontem o armisticio entre os aliados e a Allemanha

Rio, 7 (Urgente) — Telegramma recebido á ultima hora
de Londres, noticia que foi hoje, ás 11 horas, assignado o
armisticio entre os paizes aliados e o imperio allemão.

Essa noticia sensacional, máo grado a situação lamen-
tavel e dolorosa em que se acha o Rio, causou grande
alegria, tendo a cidade se movimentado muito ás primei-
ras horas da noite.

Intensificou-se ainda mais a sensação popular, quando
posteriormente affixaram outros despachos telegraphicos annun-
ciando que ás 13 horas de hoje foram cessadas as hostili-
dades em todas as frentes de batalha.

A bruma, a nevoa, a gripe. 8/11/18
JAIME BALLÃO JUNIOR — Caderno de um grippado

DIA 2 SABADO



... E assim vamos indo nessa estrada,
Tristonha de amarguras e miseria,
Deixando o corpo á podridão do Nada.
FERREIRA LEAL – Nov. 1918

PEQUENAS NOTAS

Embora permitindo que os cinemas voltassem a funcionar, a directoria do Serviço Sanitario o fez sob condição de funcionarem somente 3 vezes por semana.

CP



A freira, na lidadeira daqueles dias, deixou a porta aberta. O louco entrou, viu a coifa da freira em cima da cama. Deve ter achado bonito, colocou na cabeça e saiu daquele jeito pelos corredores: camisolão branco e coifa na cabeça, cantando:

DIA 6 QUARTA

VIGOROSO ATAQUE BRITANICO

MEDIDAS DA SOUTH

Luctando com a falta de pessoal devido a epidemia reinante, resolveu a South Brazilian Railway, suspender temporariamente o trafego de eletricos á noite em nossa Capital.

CP - 6/11/1918

Ou então,
as de pouco pelo (negro)
que conheci
ofereciam lesmas escuras
que mesmo penduradas
da carne faziam parte



“Morava um casal de alemães, a mulher alta, loira, muito bonita. Clara, isso, seu nome era Clara. Não recebiam muita visita, não se davam com a gente do bairro. Os dois caíram com a gripe, ninguém notou. Imagine os dois, um num quarto, outro no outro, sofrendo sem assistência. Passaram muitos dias até que uma vizinha lá entrou e encontrou os dois. . .”

DONA LÚCIA - 1976

Figura 126

DIA 9 SABADO

A "HESPANHOLA"

Só se falla da epidemia. Mata se gente nos cafés, agrava-se o estado dos enfermos nas esquinas, cream-se cifras de doentes, e só não se fazem sepultamentos por que o official do Registro reclama.

Peior, pois, do que a gripe hespanhola o que está nos matando é o boato. Acabemos com elle e terminará a gripe que de trocadilho em trocadilho, de pilheria em pilheria, está pela simples suggestão attirando com toda a gente á cama. CP

NÃO HAVERÁ CONCERTO

Ao contrario do que foi noticiado por um jornal, não haverá, amanhã concerto de banda de musica na Praça Tiradentes; primeiro porque a quasi totalidade dos musicos de nossa milicia baixou hospital atacado da epidemia reinante e, segundo, porque estando a população a braços com a epidemia não seria louvavel essa organização de diversões. DIÁRIO DA TARDE



DECRETO Nº 133

O EXMO. SR. CORONEL PREFEITO MUNICIPAL AUTORIZA O COMMERCIO DE SECCOS E MOLHADOS E PHARMACIAS A CONSERVAREM SEUS ESTABELECIMENTOS ABERTOS DURANTE OS DOMINGOS E DIAS FERIADOS, ENQUANTO PERMANECER A EPIDEMIA REINANTE. CURITYBA, 9 DE NOVEMBRO DE 1918.

ass. JOÃO ANTONIO XAVIER – Prefeito Municipal

A "BLACK LIST" ALLEMÃ

"Apesar do estado de guerra, em que nos achamos, é sabido que os subditos alle-
mães que infectam a nossa capital mantêm um "jornal" escripto á machina o qual
escreve telegrammas que dizem receber por intermédio da Argentina. Esse "jornal
boche" passa de mão em mão" . . .

COMMERCIO DO PARANÁ – 6/11/1918

DIA 7 QUINTA

A PAZ NÃO ESTÁ TÃO PRÓXIMA DIZ CLEMENCEAU

Nada assemelhado a isso
fenda estreita oferecida como
lábios da febre
pequeno regato de
morna ácida água
onde vibram mil peixes

DEIXEMOS DISSO

. . . Imagine-se, por exemplo, um pobre enfermo a curtir 40^o de febre e ouvir lá
fora, no silencio sepulchral das ruas desertas, o buzinar estridente da ambulancia da
Assistencia Publica que, ás vezes, passa por ahi somente porque vae levar o chau-
feur ao almoço ? . . .

. . . Ao ouvir o trombetear agudo do auto ambulancia tem-se a impressão dolorosa
de que qualquer coisa apavorante ocorre ao nosso derredor.

COMMERCIO DO PARANÁ

As abas da coifa, asas sinistras sibilantes, corvo branco da morte, o louco homicida.



. . . Mas a sra. d. Hespanhola, parece não ter vontade de deixar ninguém em paz . . .

COMMERCIO DO PARANÁ



Figura 129

Boris Schnaiderman, admirador de “O Mez da Grippe”, descreve essa obra em uma resenha, na Revista da USP, em 1993, destacando as vozes que dele se desprendem,

onde este captou admiravelmente o grotesco e a ironia que surgem do registro histórico, dando inclusive algumas pinceladas de “pop”, evidencia que a polifonia estudada por Bakhtin aparece de modo muito mais claro e condensado em certas obras modernas; e que os recursos de tipografia, desenho, montagem, etc, podem tornar-se elementos ativos neste dialogar constante que Bakhtin captou tanto nas páginas dos grandes romances como na exuberância do riso popular, com sua carga de subversão do mundo oficial, tão repassado de seriedade e hipocrisia (p. 108).

Schnaiderman percebe a relevância da polifonia no texto de Xavier. Dialogando com ele,

reafirmo a compreensão, pelo autor, das ambiguidades, tensões e contradições presentes nos documentos trabalhados, compreensão que evidencia-se na montagem. É possível imaginarmos como, nesse mesmo exercício de justaposição, poderia ser construída uma narrativa fechada, em que os documentos corroborassem uma representação histórica positivista _ o que destruiria toda a novidade dessa bricolagem, aproximando-a da estética prevalecente pela qual os documentos têm sido apresentados nas mídias.

A construção de um olhar que busca as ambiguidades, as brechas, contradições, os deslocamentos de sentido, o assombro, como diz Canclini, na leitura dos documentos midiáticos, em um encontro de sujeitos e tempos, é, certamente, uma experiência desafiadora para a invenção de conhecimentos históricos educacionais. Com os recursos tecnológicos atuais, todos podemos criar esses périplos alegóricos, em programas de edição de imagens e textos, como o GIMP, *software* livre excelente para pequenas montagens (GNU-General Public Licence). O formato aberto de bricolagem seria, também, uma alternativa tecnológica instigante, em contraposição aos exercícios pré-formatados de criação de atividades *online*, como as do NARA, apresentados no capítulo 3.

Que tecidos iremos criar com esses fios, feitos de linha "high-tech"? O que nos reserva o futuro dessas narrativas midiáticas? Experiências de imaginação criadora, que aliada ao trabalho do artífice, produzem efeitos na realidade (SENNETT, 2012). Exercícios de criação de memórias do futuro.

Olhando a partir do início do século vinte, Benjamin, em seus escritos sobre arte, percebeu nas criações da sociedade industrial novas possibilidades de recriação da experiência, ambigualmente incrustradas nas criações da arte e do *design* industrial, presentes, dialeticamente, nas próprias mercadorias, e nas mídias. Na contramão de muitos de seus contemporâneos, refletiu com entusiasmo sobre as potencialidades das tecnologias de reprodução dos artefatos culturais, percebendo como a aura de autoridade dessas peças singulares, que formam a chamada alta cultura, estava sendo transformada, taticamente, por seu consumo de massas. Suas reflexões, em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1985, p. 165 et seq.), soam absolutamente contemporâneas, e podem ampliar nossas imagens sobre as "colagens

intersemióticas" de documentos de arquivo digitalizados e digitais. Ele começa sua escrita pontuando as especificidades do original em relação às suas reproduções:

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. Os vestígios das primeiras só podem ser investigados por análises químicas ou físicas, irrealizáveis na reprodução; os vestígios das segundas são o objeto de uma tradição, cuja reconstituição precisa partir do lugar em que se achava o original.

O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo *aquele* objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo. *A esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas à técnica.*

Na reprodução, a autenticidade se perde, e com ela, desaparece o valor de de testemunho histórico do artefato cultural:

A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquia do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele a autoridade da coisa, seu peso tradicional.

A autoridade, aura que acompanha o original, cria seu valor de culto. Na leitura de documentos de arquivo, a aura de autoridade monumentaliza o documento, através do olhar que, com respeito distanciado, busca nele a positividade do fato histórico, em toda a sua objetividade. Em suas formas de educação das sensibilidades, está presente na exposição de documentos monumentos nos arquivos, quando “os tesouros” do acervo são iluminados. A aura da autoridade

retorna, no entanto, em suas formas de reprodutibilidade técnica (HUYSSSEN, 2000). Está presente como ilustração e prova de representações históricas canônicas, tanto nos livros didáticos (BUENO, 2011), como nos *sites* de arquivo, quanto nas mídias.

A escrita de Benjamin aponta como a reprodução técnica produz novos documentos, inovadores:

relativamente ao original, reprodução técnica tem mais autonomia que a reprodução manual. Ela pode, por exemplo, pela fotografia, acentuar certos aspectos do original, acessíveis à objetiva - ajustável e capaz de selecionar arbitrariamente o seu ângulo de observação, mas não acessíveis ao olhar humano. Ela pode, também, graças a procedimentos como a ampliação ou a câmera lenta, fixar imagens que fogem inteiramente à ótica natural. Em segundo lugar, a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original. Ela pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma da fotografia, seja do disco. A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ou ao ar livre, pode ser ouvido num quarto.

Ao coro no quarto, ouvido por Benjamin, poderíamos acrescentar o documento medieval em nossa tela do computador. Mais adiante, o autor chega ao cerne do problema:

Generalizando, podemos, dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido.

Assim como ocorreu com a obra de arte, na arguta percepção de Benjamin, durante a criação mesma dessas dinâmicas culturais, podemos imaginar como a reprodução digital dos documentos arquivísticos subverte a relação desses registros do passado, em suas conexões com o presente, ao vir ao encontro do espectador, atualizando-os. A transitoriedade e a repetibilidade são características da reprodução, em oposição à unidade e a durabilidade do documento original. Se, na entrada do século vinte, a obra de arte reproduzida tornava-se,

cada vez, mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida, como assinalou Benjamin, os documentos arquivísticos da alta modernidade são, cada vez mais, documentos seriais: jornais, revistas, fotografias, e, atualmente, documentos eletrônicos, *nato digitais*. E, ainda, se no momento em que escreveu Benjamin, o filme servia para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico, cujo papel crescia cada vez mais em sua vida cotidiana, hoje nossas sensibilidades educadas pela estética contemporânea apreendem as imagens nos *sites* com os ritmos do cinema. O uso político que essa estética possibilita é imediatamente percebido por Benjamin, em sua análise da fotografia na mídia:

Com Atget, as fotos se transformam em autos no processo da história. Nisso à sua significação política latente. Essas fotos orientam a recepção num sentido predeterminado. A contemplação livre lhes é adequada. Elas inquietam o observador, que pressente que deve seguir um caminho definido para se aproximar delas. Ao mesmo tempo, as revistas ilustradas começam a mostrar-lhe indicadores de caminho - verdadeiros ou falsos pouco importa. Nas revistas, as legendas explicativas se tornam pela primeira vez obrigatórias. É evidente que esses textos têm um caráter completamente distinto dos títulos de quadro. As instruções que o observador recebe dos jornais ilustrados através das legendas se tornarão, em seguida, ainda mais precisas e imperiosas no cinema, em que a compreensão de cada imagem é condicionada pela seqüência de todas imagens anteriores.

A criação de novos significados através da montagem de imagens textuais e visuais, captada pelo filósofo, foi ampliada pelo cinema, e depois por todas as mídias que lhes sucederam. Benjamin aponta, também, os sentidos políticos do espetáculo midiático:

O sentido dessa transformação é o mesmo no ator de cinema e no político, qualquer que seja a diferença entre suas tarefas especializadas. Seu objetivo é tornar “mostráveis”, sob certas condições sociais, determinadas ações de modo que todos possam controlá-las e compreendê-las, da mesma forma como o esporte o fizera antes, sob certas condições naturais. Esse fenômeno determina um novo processo de seleção, uma seleção diante do aparelho, do qual emergem, como vencedores, o campeão, o astro e o ditador.

O campeão, o astro e o ditador. Suas imagens também povoam os *sites* de arquivos, em especial os do NARA (USA). Aliás, os documentos midiáticos criados na esfera governamental estão nos arquivos, na iminência de serem reproduzidos em massa em seus *sites*. Sua leitura pode ser um exercício fundamental na educação de nossas sensibilidades. Pois, como no cinema, também nos *sites* a percepção de estarmos frente à realidade transparente é uma imagem, como a do autômato que joga xadrez, controlado por um anão corcunda:

o aparelho impregna tão profundamente o real que o que aparece como realidade “pura”, sem o corpo estranho da máquina, é de fato o resultado de um procedimento puramente técnico, isto é, a imagem é filmada por uma câmara disposta num ângulo especial e montada com outras da mesma espécie. A realidade, aparentemente depurada de qualquer intervenção técnica, acaba se revelando artificial, e a visão da realidade imediata não é mais que a visão de uma flor azul no jardim da técnica.

Se a imagem midiática tem também sua aura, a da objetividade, o mesmo aparelho que cria o jogo de espelhos da impressão de realidade, é, ambigualmente, também um instrumento para nós (Vigotski/Rabardel), ampliando e deslocando nossas relações com os documentos arquivísticos, como Benjamin flagrou em relação ao cinema:

Se podemos perceber o caminhar de uma pessoa, por exemplo, ainda que em grandes traços, nada sabemos, em compensação, sobre sua atitude precisa na fração de segundo em que ela dá um passo. O gesto de pegar um isqueiro ou uma colher nos é aproximadamente familiar, mas nada sabemos sobre o que se passa verdadeiramente entre a mão e o metal, e muito menos sobre as alterações provocadas nesse gesto pelos nossos vários estados de espírito. Aqui intervém a câmara com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. De resto, existem entre os dois inconscientes as relações mais estreitas. Pois os múltiplos aspectos que o aparelho pode registrar da realidade situam-se em grande parte fora do espectro de uma percepção sensível normal. Muitas deformações e estereotipias, transformações e catástrofes que o

mundo visual pode sofrer no filme afetam realmente esse mundo nas psicoses, alucinações e sonhos. Desse modo, os procedimentos da câmara correspondem aos procedimentos graças aos quais a percepção coletiva do público se apropria dos modos de percepção individual do psicótico ou do sonhador.

Imagino que os documentos de arquivo *online*, digitalizados, em suas leituras e usos, irão estimular a invenção de narrativas abertas, polifônicas, além de reafirmar, defensivamente, construções narrativas que atualizam o discurso positivista, ou de incentivar seu consumo distraído de imagens. Como seremos afetados por essas novas tecnologias de registro e reprodução de documentos arquivísticos em rede? Como significaremos esses registros e percursos? Como esses meios técnicos estão se tornando instrumentos *para nós*, um século depois das observações de Benjamin? Devires a serem construídos, a serem (re)inventados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

ALBERCH i FUGUERAS, Ramón, et al. **Archivos y cultura: manual de dinamización**. Espanha, Ediciones Treal, S.L, 2001.

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 039-054, 2010.

ARCHIVES NATIONALES. **Projet scientifique, culturel et éducatif pour les années 2013-2016 - PSCE**. Paris: 2012. <http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr/chan/chan/pdf/psce-2012.pdf>

ARCHIVO NACIONAL. **Guía de orientaciones docentes. Acercamiento del patrimonio archivístico a la escuela**. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2009.

ASCHER, Nelson. Caprichos medidos de um poeta versátil. **Folha de São Paulo**, 24/09/1983, p. 50.

BABELON, Jean-Pierre; BOUSQUET, Jacques; SEVE, Roger. Les archives et l'animation culturelle. **Manuel d'archivistique. Théorie et pratique des archives publiques en France**, Paris, Direction des Archives de France, SEVPEN, 1970, p. 674-691.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A estética da criação verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 1999.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

_____. **Obras Escolhidas III. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Obras Escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

_____. **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1983.

BRASIL, Arquivo Nacional. Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ). **Recomendações para Digitalização de Documentos Arquivísticos Permanentes**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2010.

_____. **Modelo de requisitos para sistemas informatizados de gestão arquivística de documentos: E-Arq Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.

_____. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

_____. **NOBRADE: Norma brasileira de descrição arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História, Geografia**. Brasília: MEC, 1997.

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. **História nacional em São Paulo: o Museu Paulista em 1922**. Anais do Museu Paulista, São Paulo, v. 10-11, n. 1, 2003.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **O charme da ciência e a sedução da objetividade**:

Oliveira Vianna entre os intérpretes do Brasil. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRIGGS, Asa, PETER, Burke. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BROWN, Adrian; THOMAS, David. Archiving Websites. **Comma**, 2005 -1.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000).** Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2011.

_____. **Representações iconográficas em livros didáticos de história.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2003.

BUENO, Maria de Fátima Guimarães. **O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900-1920).** Campinas: UNICAMP, 2007.

CALZADA I OLIVELLA, Maria. **Les fonts primàries a l'ensenyament: la relació entre el món escolar i l'arxiu.** Tese de doutorado. Universidade de Barcelona, Espanha, 2007.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Comentário I. **Anais do Museu Paulista.** São Paulo, v.12, jan.-dez. 2004.

_____. Os Arquivos da Polícia Política como Fonte. **Registro**, v.1, nº 1, Julho 2002. Indaiatuba: Fundação Pró-Memória de Indaiatuba, 2002.

_____; Machado, Helena Corrêa. Como implantar Arquivos Públicos Municipais. São Paulo: Arquivo do Estado, 1999.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivo, documento e informação: velhos e novos suportes. **Arquivo & Administração**, Rio de Janeiro, v. 15-23, p. 34-40, jan./dez. 1994..

CAMPOS, José Moraga. Los archivos y su valor didáctico. Post de 19/01/2010 no blog do autor. <http://socialescepcor.wordpress.com/2010/01/19/los-archivos-y-su-valor-didactico/>

Acesso em 20/05/2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. ; DOURADO, L. F.. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. XXVI n. 75, p. 67-83, 2001.

CATE, Ann ten. Outreach in a small archives: a case history. **Archivaria** 28, Toronto:1989, p. 28-35. <http://journals.sfu.ca/archivar/index.php/Archivaria/issue/archive>

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48 (p. 213-231) . São Paulo: ANPUH: 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; Vieira, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; Borges, Vavy Pacheco. **ENSINO DE HISTÓRIA: Revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CLOT, Yves. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006, p. 19-30.

COLINVAUX, Dominique. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007, p. 29-51.

COLOMBO, Fausto, **Os arquivos imperfeitos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

COOK, Sharon Anne. Connecting the archives and the classroom. **Archivaria** 44, Toronto: 1997, p. 102-117. <http://journals.sfu.ca/archivar/index.php/Archivaria/issue/archive>

COOK, Terry. Arquivos pessoais e arquivos institucionais: para um entendimento arquivístico comum na formação da memória em um mundo pós-moderno. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n.21, 1998, p. 129-149.

CRAIG, Barbara L. Selected themes in the literature on memory and their pertinence to archives. **The American Archivist**, v. 65 (fall-winter 2002), p. 276-289.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DIRECTION DES ARCHIVES DE FRANCE. **L'action éducative et culturelle des Archives**, actes du colloque « Quelle politique culturelle pour les services éducatifs des Archives ? », Hôtel de Ville de Lyon, les 1er et 3 juin 2005. La documentation française, Paris, 2007.

DURANTI, Luciana. Registros documentais contemporâneos como provas de ação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 49-64, 1994.

EAMON, Michael. A “Genuine Relationship with the Actual”: New Perspectives on Primary Sources, History and the Internet in the Classroom. **The History Teacher**, v. 39, n. 3, May 2006. Society for History Education (SHE).

FAVACHO, André; MILL, Daniel. Funções Do Discurso Tecnológico na Sociedade Contemporânea. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53), p. 197-215. Campinas: UNICAMP, 2007.

FELDMAN-BIANCO, Bela. História e Poder Local. **Produzindo o passado**, p. 125-147. SP: Brasiliense, 1984.

FONSECA, Vitor Manoel Marques da. O guia das associações cariocas e a pesquisa sobre imigração. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV

Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

FRATINI, Renata. Educação patrimonial em arquivos. **Histórica** – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, n.34, 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao34/materia05/>. Acesso em 14/08/2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo: FAPESP/Perspectiva, 1994.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Educação patrimonial, educação política dos sentidos: uma experiência vivida. Chapecó, SC: Editora Argos (no prelo).

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: O lugar das memórias. **O Historiador e seu tempo**. UNESP, 2008 (a).

_____. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de História. **Cadernos do CEOM**, 2008. (b)

_____. Políticas públicas e ensino de História. José Miguel Arias Neto. (Org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, v. 1.

_____. Memória, História E (Re)Invenção Educacional: Uma Tessitura Coletiva Na Escola Pública. **Educação, Memória e História**, páginas 287-330. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, p.48-68, 2002.

_____. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a literatura. Anais do 4º Encontro **Perspectivas do Ensino de História**. Ijuí: Unijuí, 1999, p. 649-660.

_____. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna : Campinas, décadas de 1870 e 1880**. Tese de doutoramento. Campinas: IFCH/Unicamp, 1998.

_____. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. Anais do III **Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Campinas/SP:

FE/UNICAMP, p.99-109, 1997.

_____. Belas Mentiras? Uma análise dos trabalhos existentes sobre o livro didático no Brasil. **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Editora Contexto, 1988, p. 105-109.

_____. Livros Didáticos: Cenários de Pesquisas e Práticas de Ensino no Brasil. Mimeo, s/d.

_____. Pesquisa em ensino de História: saberes e poderes na contemporaneidade. (no prelo).

GAY, Peter. **O Coração desvelado. A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

_____. **A educação dos sentidos: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão (SC), v. 3, Número Especial, p. 09-25, 2003. http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewArticle/243.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GILLILAND-SWETLAND, Anne J.; KAFI Yasmin B.; LANDIS, William E.. Integrating Primary Sources into the Elementary School Classroom: A Case Study of Teachers' Perspectives. **Archivaria** 48, Toronto: 1999.

GINZBURG, Carlo. **Relações de Força. História, Retórica, Prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Relações de força: história, retórica, prova. **Revista Brasileira de História da Educação** n° 7, jan./jun. de 2004, p. 223-227.

GONÇALVES, Janice. Arquivos e História: perspectivas. **Esboços**, Florianópolis, v.17, p.205-211, 2007.

_____. **Sombrios umbrais a transpor: arquivos e historiografia em Santa Catarina no século XX**. 2006. 2 v. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo.

HADLER, Maria Silvia Duarte. **Trilhos de Modernidade: Memórias E Educação Urbana Dos Sentidos**. Campinas: Unicamp, 2007.

HEREDIA HERRERA, Antonia. **Archivística general: teoria y práctica**. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla, 1993.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP). **International Journal of Heritage Studies** Vol. 10, No. 2, May 2004, pp. 151–174.

HUYSEN, Andréas. **Seduzidos pela Memória. Arquitetura, Monumentos, Mídia**. RJ: Aeroplano, 2000.

INNARELLI, H. C. ; Sousa, R. T. B. ; Santos, B. S. . **Arquivística: temas contemporâneos**. Brasília: SENAC, 2007.

IOANNIDOU, Alexandra. A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments? **European Educational Research Journal**, v. 6, n. 4, 2007. (www.worlds.eu/EERJ)

KNAUSS, Paulo. História de coleção e história de exposição. **História representada: o dilema dos museus**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003, v. 1, p. 127-134.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Educação patrimonial em arquivos hoje: algumas propostas veiculadas na Internet. **XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP**. São Paulo, 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LAVILLE, Christian. Além do conhecimento produzido e disseminado. Consciência histórica

e educação histórica. IX **Encontro Regional da ANPUH**, Belo Horizonte: 2002.

LEE, Peter. Understanding History. **Canadian Historical Consciousness in an international Context: Theoretical Frameworks**. UBC, Vancouver, 2001. www.cshc.ubc.ca/pwias/papers.php

L'insegnamento delle storie locali nel curricolo verticale di storia. Documento presentato nel Convegno "Insegnare le storie locali nell'età della globalizzazione" Treviso 23-24 settembre 2002. <http://web.tiscali.it/labstoriav/didatt/didatt.htm> . Acesso em 20/06/2010

LEFORT, Claude. **A Invenção Democrática**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LE GOFF, Jacques. "Documento / Monumento". **Memória – História**. Enciclopédia Einaudi, v.1. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984.

LOPES, Myriam Bahia. Names, places and history. Two projects on universal access of primary sources and brazilian historiography. **Comma**, International Journal on Archives 2008, p. 19-30, Paris: International Council of Archives, 2010.

_____. **O Rio em Movimento. Quadros Médicos e(m) História**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.

MARIZ, Anna Carla Almeida. **Arquivos Públicos Brasileiros: A Transferência da Informação na Internet**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2005.

MATOS, Olgária C. F. **O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MATTOZZI, Ivo. Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole. **Archivi locali e insegnamenti storici**. Archivio Storico Comune di Modena, Modena, 2001, pp. 11-23. Publicado em catalão com o título L'arxiu simulat. G. Tribò (coord.), **Didàctica amb fonts d'arxius**. Llibre d'Actes Primeres jornades Ensenyament-Arxius. ICE UB, Barcelona, 2002, pp. 45-58.

MEIRIEU, Philippe. Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et du temps. **Rencontre nationale des classes de ville**. Paris, le 30 mai 2001.

MELOT, Michel. Des archives considérées comme une substance hallucinogène. **L'Archive. Traverses** 36, p. 14-19. Paris: Centre National d'art et de culture Georges Pompidou.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da memória, História e Documento. Reflexões para um tempo de transformações. **Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas**. São Paulo: Unesp:Fapesp, 1999, p. 11-29.

_____. História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, v.34, páginas 9-23, 1992.

METZ, Christian. **O Significante Imaginário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MORIN, Edgar. **As Estrelas de Cinema**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

NATIONAL ARCHIVES, THE. **Annual Report and Resource Accounts of The National Archives 2009-10**. London: The Stationery Office, 2010. <http://www.nationalarchives.gov.uk/documents/annualreport0910.pdf>

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES. Teaching with documents turns twenty-five. (Teaching with Documents). **Social Education** 66.7.Nov-Dec 2002, p. 390-391.

NORA, Pierre. Missions et enjeux des archives dans les sociétés contemporaines. **Comma**, 2003 2/3, p 47-49. Paris: International Council of Archives, 2003.

NÓVOA, Antonio. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?. **Comparative Education** v. 39, n. 4, p 423-438, nov. de 2003.

O'DONNELL, Christine Ann. **Outreach in community archives in British Columbia: four case studies**. Degree Master of Archival Studies - MAS Program Archival Studies , British Columbia University, 1995. Disponível em <http://circle.ubc.ca/handle/2429/4051> Acesso em 09/07/2010.

OSBORNE, Ken. Archives and Classroom. **Archivaria** 23, Toronto: 1986-87, p.16-40. <http://journals.sfu.ca/archivar/index.php/Archivaria/issue/archive>

PEGEON, Annick. Uma Experiência Pedagógica em Arquivos: A disciplina “Arquivo”

dos Archives nationales da França. **Acervo**, v. 25, n. 1, p. 89-102. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012.

PER LA CONOSCENZA DELLE STORIE LOCALI NELLA SCUOLA manifesto del convegno "La storia locale tra ricerca e didattica" (Treviso, 16-18 marzo 1995) http://www.majorana.latina.it/new/aretusa/Doc4_6.htm acesso em 02/06/2010

PEREIRA, Junia Sales. **As Contribuições de Jörn Rüsen para a Pesquisa sobre Ensino de História**. Teleconferência UNICAMP, 15/09/2011. Disponível em (<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/XMUH963A41UM/>). Acesso em 09/10/2012.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da historia ensinada do Brasil: livros didaticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**. Campinas:UNICAMP, 2010.

POLLAK, Michel. Memória esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Vol. 2, No 3. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

PONS, Anaclet. "Guardar como". La historia y las fuentes digitales. **Historia Critica**, No. 43, Bogotá, enero-abril 2011, 260 pp. pp 38-61. <http://historiacritica.uniandes.edu.co/indexar.php?c=Revista+No+43>

POTTER, Lee Ann. Connecting with the past: uncovering clues in primary source documents. (What are they?) **Social Education** 67, 7, Nov-Dec 2003, p. 372-376.

_____. *Online Resources from the National Archives*. **Social Education** 67.7, Nov-Dec, 2003, p. 390-394.

PRADO, Eliane Mimesse. **A prática pedagógica no ensino de História nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar**. Bragança Paulista, Horizontes, v. 26, p. 97-107, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Brevíssima construção de um tema de diálogo: Sobre narrativas pedagógicas. **V Seminário FALA OUTRA ESCOLA**, Unicamp, 2010. <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/GuilhermeToledo.pdf>. Acesso em 14/11/2012.

Pro-Posições. **Dossiê: linguagem e construção do conhecimento: a argumentação em sala de aula**. v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007

RABARDEL, Pierre. Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie, in Clot, Y. (ed.), **Avec Vygotsky**, 241-265, Paris: La Dispute, 1999.

REVERTÉ-VIDAL, Maria Pilar. Patrimônio documental como recurso didático. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 119-137, maio/agosto 2007.

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

_____. L'Identité Narrative. **Revue Esprit**, n. 140-141, páginas 295-304. Paris, julho-agosto de 1988. <http://www.esprit.presse.fr/>

ROBYNS, Marcus C. The Archivist as Educator: Integrating Critical Thinking Skills into Historical Research Methods Instruction. **The American Archivist** Vol 64, fall-winter 2001, American Archivist Society, páginas 363-384.

RODRIGUES, Marly. **Imagens do passado: a instituição do patrimônio em São Paulo**. São Paulo: IMESP/UNESP, 2000.

ROMANELLI, Francesca Cavazzana. Archives and Educational Activities; Debate and Initiatives in the Italian Archives, in **Archivum XLV** (2000), pp. 267-284.

_____. “Archivi, didattica e nuove tecnologie”. Apresentação no **Workshop “La didattica della storia. Archivi, reti, strumenti digitali: esperienze in corso.”** Firenze, Italia, 2002. http://www.dssg.unifi.it/_storinforma/Ws/archivi3/ws-archivi3-prog.htm. Acesso em 01/06/2010

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **Memória, Cultura e Cidadania: estudo de uma política pública**. Tese de Doutorado, Campinas: Faculdade de Educação - Universidade de Campinas, 2000.

SAND, Viki. History Resource Units from the Minnesota Historical Society. **The American Archivist**, abril de 1978, v 41.

SANTOS, Milton, **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico**

informativo. São Paulo: Hucitec, 1994.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular para o ensino de História 1º grau. 3ª versão prel.** São. Paulo: SEE: CENP, 1986.

SCHATZ, Thomas. **O gênio do sistema - A era dos estúdios de Hollywood.** São Paulo, Cia das Letras, 1991.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora ; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Editora UFPR.

SEIXAS, J.A. Percursos de memórias em terras de História: Problemáticas atuais. In Bresciani, M. Stella M.; Naxara, Márcia (org.). **Memória e (Re) Sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001, p.37-53.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença. Ensaio sobre memória, arte, literatura e tradução.** São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. (Org.) . **História, Memória, Literatura. O testemunho na era das catástrofes.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

_____.(Org.); NESTROVSKI, Arthur (Org.). **Catástrofe e Representação.** São Paulo: Escuta, 2000.

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

_____. **A Corrosão do Caráter: as conseqüências pessoais do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006 A.

_____. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006 B.

_____. **Respeito, a formação do caráter em um mundo desigual.** Record: São Paulo, 2004.

_____. **Autoridade.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SCHELLENBERG, Theodore Roosevelt. **Arquivos modernos: princípios e técnicas**. Rio de Janeiro: FGV, 1974.

SCHNAIDERMAN, Boris. *O mez da gripe - um coro a muitas vozes*. **REVISTA USP**, n° 16, 1993. São Paulo: USP, 1993.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **As Contribuições de Jörn Rüsen para a Pesquisa sobre Ensino de História**. Teleconferência CMU- UNICAMP, 15/09/2011. Disponível em (<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/XMUH963A41UM/>). Acesso em 09/10/2012.

SKLAR, Robert. **História Social do Cinema Americano**. São Paulo: Cultrix, 1978.

STEENHUIS, Jantje. Different pasts, common future. Archives and education in multicultural Rotterdam. **16th International Congress on Archives**. International Council on Archives, KLCC Kuala Lumpur, 2008, Session 112. Disponível em <http://www.kualalumpur2008.ica.org/en/sessions/education-archives-and-cultural-diversity>. Acesso em 15/08/2010.

SKLAR, Robert. **História Social do Cinema Americano**. São Paulo: Cultrix, 1978.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino. **Pro-Posições**. Dossiê: linguagem e construção do conhecimento: a argumentação em sala de aula. v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007, p. 15-28.

_____. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago de 2006. Campinas: UNICAMP.

_____. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n° 71, Campinas, CEDES, Julho de 2000.

SOLHA, Helio Lemos. Convergência en el campo mediático: Algunas reflexiones sobre el control social y la regulación de los medios. **Imágenes, palabras e indústrias de la comunicación: estudios desde el capitalismo informacional contemporáneo**. Buenos Aires: La Tinta Ediciones, 2008, p. 87-114. (versão em português traduzida pelo autor, mimeo).

_____. **A construção dos olhares: imagem e antropologia visual**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

STAM, Robert. **O Espetáculo Interrompido**. Literatura e Cinema de Desmistificação. São Paulo; Paz e Terra, 1981.

TARDIF, Maurice. Communication Technology and Pedagogical Power. **Essays in Education**, v. 14, 2005, University of South Carolina. Disponível em: <http://www.usca.edu/essays/vol142005/tardif.pdf>. Acesso em 28/08/2012.

TAYLOR, Hugh A. Clio in the Raw: Archival Materials and the Teaching of History. **The American Archivist** 35, julho/outubro 1972, p.317-330.

TELES, Edson Luis de Almeida. Cine-bionarrativas: esquecimento e memória política. São Paulo: USP, Mimeo, s/d. Também disponível em <http://www.fflch.usp.br/df/geral3/edson2.html>. Acesso em 27/09/2012.

THE NATIONAL ARCHIVES/UK. **The Learning Curve Teacher's Booklet**. s/d. www.learningcurve.gov.uk

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum: Estudos Sobre a Cultura Popular Tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Os Românticos – A Inglaterra na Era Revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UK. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES). **History in the National Curriculum (England)** London: HMSO, 1991.

_____. **History from 5 to 16**. Curriculum Matters 11. London: HMSO, 1988.

VALENTE, José Armando. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: Nied/Unicamp, 1999. 156 p.

_____. (Org.) . **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. 2ª. ed.

campinas: NIED/UNICAMP Grafica central UNICAMP, 1998.

VALSINER, Jaan; VEER, Rene van der. **The Social Mind: construction of the idea.** CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2000. Tradução: Eduardo A. Kawamura (mimeo).

VELA, Susanna Palomares. El servicio educativo. ALBERCH i FUGUERAS, Ramón, et al. **Archivos y cultura: manual de dinamización.** Espanha, ediciones Treal, S.L, 2001, p. 57-84.

VESENTINI, Carlos Alberto. **A teia do fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica.** São Paulo: Hucitec, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator.** Tradução e organização: Achilles Delari Junior . Umuarama, PR, 2009 (mimeo).

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência.** São Paulo: Paz e Terra, 1984.

XAVIER, Valêncio. **O mez da gripe e outros livros.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. **O mez da gripe.** Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1981.

_____ (org.) **A Experiência do Cinema.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ZARTH, Paulo Afonso. Ensino de História, participação da comunidade e cultura histórica. **Saeculum.** Joao Pessoa: UFPB, n. 6/7, p. 49-58, 2001.