

## **Um Arquivo de Experiências Vividas, uma Escola de Conhecimentos: reflexões sobre fontes documentais e o ensino de História**

**An Archive of Lived Experiences, a School of Knowledge:  
reflections on documentary sources and the teaching of history**

*Maria Sílvia Duarte Hadler*<sup>1</sup>

*Arnaldo Pinto Junior*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Sociais e História, doutora em Educação pela Unicamp. Pesquisadora do Centro de Memória-Unicamp (CMU) da Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil. E-mail: masilvia@unicamp.br

<sup>2</sup> Graduado em História e doutor em Educação pela Unicamp. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil. E-mail: apjfe@unicamp.br

## RESUMO

Documentos de um arquivo podem ser utilizados por professores e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental para estudos históricos escolares? Quais são as potencialidades e os limites da escola se constituir em um espaço de produção de conhecimento? Essas e outras questões motivaram intensos debates nas últimas décadas acerca de concepções curriculares e práticas pedagógicas. A partir da problematização de tendências culturais prevaletentes na vida social que afetam as experiências vividas dos sujeitos na contemporaneidade, este artigo propõe reflexões em torno das possibilidades de se desenvolverem, no âmbito do ensino de História, práticas educacionais transformadoras relativas à utilização de documentos de arquivos por integrantes da Educação Básica. Dialogando com referenciais teórico-metodológicos da história cultural, coordenamos um projeto de extensão comunitária que contou com a participação de escolas públicas da cidade de Campinas, da Faculdade de Educação e do Centro de Memória - Unicamp (CMU). Ao trabalharmos com questões que abarcavam a história local, a memória e patrimônio cultural, observamos que as relações estabelecidas entre professores, estudantes e documentos textuais e iconográficos do CMU proporcionaram instigantes

## ABSTRACT

Documents from a file can be used by teachers and students in the early years of elementary school for historical school studies? What are the potential and limits of the school to be a space for the production of knowledge? These and other issues have motivated intense debates in the last decades regarding curricular concepts and pedagogical practices. From the problematization of cultural trends prevailing in social life that affect the lived experiences of subjects in contemporary times, this article proposes reflections around the developing possibilities, within the scope of teaching of History, transformative educational practices related to the use of archival documents by members of Basic Education. Dialoging with theoretical-methodological references of cultural history, we coordinated a community outreach project that included the participation of public schools in the city of Campinas, from the School of Education and from Memory Center - Unicamp (CMU). When working with issues that address local history, memory and cultural heritage, we observed that the relations established between teachers, students and textual documents and iconographic documents from CMU's provided thought-provoking articulations with their worldviews, evidenced by the multiple modes of

articulações com suas visões de mundo, evidenciadas pelos múltiplos modos de leitura, apropriação e produção de conhecimento. Nesse sentido, questionamos a suposta necessidade de acúmulo de informação criada pelas sociedades modernas e ressaltamos a importância das experiências vividas para a constituição de novas perspectivas de espacialidade e temporalidade, capazes de se contrapor e superar cenários compostos por diferentes formas de exclusão social, desenraizamentos culturais e de crise de identidades.

**Palavras-chave:** Ensino de História. História cultural. Experiência. Arquivo. Produção de conhecimento.

reading, appropriation and knowledge production. In this sense, we question the supposed need for accumulation of information created by modern societies furthermore we emphasize the importance of the experiences lived for the constitution of new perspectives of spatiality and temporality, capable of opposing and overcoming scenarios composed of different forms of social exclusion, cultural uprooting and identity crisis.

**Keywords:** Teaching of History. Cultural history. Experience. Archive. Knowledge production.

## **Culturas contemporâneas e constituição de experiências**

Ao trabalharmos com projetos educacionais inseridos no campo do ensino de História, seja no âmbito das instituições escolares ou fora delas, invariavelmente encontramos dinâmicas culturais que mobilizam os grupos sociais envolvidos e nos apresentam importantes desafios para o desenvolvimento das atividades planejadas. Tais desafios não são menos complexos quando pretendemos abordar conhecimentos históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) por meio de documentos preservados em um arquivo público. Sair do lugar comum das aulas expositivas, proporcionar o contato com fontes históricas, refletir sobre as condições coletivas de produção em outros tempos e espaços são estratégias bastante propaladas nas últimas décadas. Contudo, entre os avanços destacados em inúmeros registros docentes e discentes, constatamos a permanência de estudos históricos escolares baseados em perspectivas conservadoras tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto político.

Reconhecemos que determinadas tendências culturais, prevalecentes na contemporaneidade, apontam para práticas sociais de perfil individualista, posturas de maior impessoalidade nas relações cotidianas, as quais desdobram-se em diversas formas de desenraizamento e/ou de desarticulação entre os sujeitos que compõem uma comunidade. Vivenciamos transformações rápidas e frequentes nas várias instâncias da vida social, favorecidas pelo ritmo intenso das sucessivas inovações tecnológicas. Imersos em novas experiências de espacialidade e temporalidade, temos sido envolvidos por cenários de crise de identidades, acompanhados de diferentes formas de exclusão social (ARFURCH, 2005; HALL, 2006).

Mesmo considerando que as tecnologias da informação e comunicação trazem potencialidades inegáveis para as sociedades em geral, práticas culturais

marcadas pela autopromoção e o narcisismo contribuem para reforçar o distanciamento entre as pessoas. Um exemplo dessa situação pode ser observado nas redes sociais virtuais: mediando o relacionamento entre os indivíduos e os processos de transmissão de informações, tais redes têm apontado para a constituição de novas sensibilidades diante do “outro” e do conhecimento. Descortina-se um movimento ambíguo e tenso de alargamento das possibilidades de interação e interlocução entre os sujeitos, conectados a partir de diferentes lugares do mundo, que também experimentam as tendências muito acentuadas de enclausuramento em suas “bolhas” particulares, em seus grupos de referência próximos, em seus espaços privados. Por mais modernas e hedonistas que possam parecer, essas práticas mantêm antigos paradigmas como a meritocracia darwinista e todo o cabedal de competitividade que lhe convêm.

Questões relativas à alteridade e à forma como os diferentes sujeitos se relacionam com o mundo, com a sociedade em que vivem, impõem-se de modo mais incisivo à reflexão. Configuram-se como questões sensíveis e fundamentais de serem enfrentadas em todos os campos da vida social e, em especial, da educação.

Uma conjuntura mais recente, e articulada a esse panorama mais geral, tem sinalizado para a forte presença das redes sociais mediando as relações interpessoais, contribuindo para agudas polarizações tanto no que se refere ao debate político quanto aos vários modos de produção e circulação do conhecimento pela sociedade. Em muitas situações, a abordagem superficial de diversos temas vem carregada de visões preconceituosas e estereotipadas. Ao lado de simplificações grosseiras também vicejam posturas negligentes e refratárias ao conhecimento acumulado, divulgação de informações descontextualizadas, desacompanhadas de análises mais consistentes. Opiniões sem fundamentação são transformadas em parâmetros de verdade. Se o campo

mais geral do conhecimento tem sido afetado por essas tendências culturais que temos vivenciado, é o campo das ciências humanas e, particularmente, o terreno da história, que mais têm sido atingidos.

A partir destas marcas culturais com que nos defrontamos, a questão que temos nos colocado é como pensar processos de educação de crianças, adolescentes e jovens diante desse quadro de tendências culturais. Em especial, como pensar processos de ensino e aprendizagem de história que favoreçam a formação de indivíduos dotados da racionalidade necessária e da sensibilidade indispensável para uma forma mais solidária de inserção no mundo, mais generosa e comprometida com a coisa pública, voltados à valorização e ao respeito da diversidade dos sujeitos que atuam na sociedade, à qualificação de projetos e ações que atendam anseios coletivos.

Estamos trazendo para a reflexão uma problemática complexa e não temos, decerto, a pretensão ingênua de encaminhar soluções. No entanto, é importante ressaltar que temos, no horizonte de nossas preocupações, esse quadro inquietante. Um quadro que nos impulsiona a pensar em processos possíveis de produção de conhecimentos históricos educacionais que se constituam de modo significativo, como abertura para a construção de outras posturas em relação à alteridade e aos campos do conhecimento em geral.

Dessa perspectiva, importa uma atenção especial aos modos de constituição da experiência social do sujeito contemporâneo em suas relações com o mundo. Assim, vale retomar a abordagem da experiência nos escritos do historiador Edward Palmer Thompson. No âmbito de uma crítica aguda a concepções estruturalistas e a interpretações ortodoxas do materialismo histórico, Thompson (1981) desenvolve uma concepção de experiência ancorada no movimento da história, das relações sociais que se constituem no tempo. A experiência humana comum se apresenta atravessada pelos costumes, sistemas de parentesco, regras visíveis e invisíveis da regulação social, relações de

trabalho, fé religiosa. Ela se constitui no campo da cultura e, ao mesmo tempo, participa da instituição dessa cultura, guarda a possibilidade de agir sobre sua condição de existência. Delineamentos da consciência subjetiva, ancorada na experiência humana comum, constituem-se pela mediação de condições sociais e culturais que impregnam essa experiência cotidiana. Recusando determinismos de ordem econômica, Thompson alarga os horizontes da compreensão da atuação humana, abrindo espaço para a consideração dos sujeitos, não como autônomos, livres de injunções sociais, mas

como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (...) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (...) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Este historiador trata da experiência em termos de “experiência vivida” e, como tal, acrescenta que

as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, (...) elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

Thompson chama a atenção para o espaço teórico em que trabalha, em que as noções de *ambiguidade* e de *possibilidade* têm lugar. Em linha de abordagem distinta, mas não divergente, podemos recorrer às reflexões de Walter Benjamin em seus ensaios da década de 1930 acerca das transformações na estrutura da experiência na sociedade contemporânea. Com a imprensa se

constituindo como um dos instrumentos mais importantes de consolidação do poder de grupos sociais hegemônicos, Benjamin alude à informação como uma nova forma de comunicação que se instaura, passando a exercer forte influência sobre a configuração das relações sociais entre os sujeitos e entre os sujeitos e o mundo ou a realidade que os cerca. Benjamin contrapõe a divulgação e o predomínio crescente das informações ao declínio da narrativa, entendido enquanto declínio da “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987, p. 198). O sujeito moderno vivenciaria na contemporaneidade um empobrecimento de sua experiência. A narração pressupõe a escuta do outro, troca e compartilhamento de impressões em torno do narrado e a permissibilidade de transformação, de afetação da experiência do ouvinte. A natureza da informação, como forma de comunicação, é de outra ordem: ela se apresenta como algo externo ao ouvinte/leitor, não tende a ser assimilada à sua própria experiência. De acordo com Benjamin (1987, p. 203), “a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si”” (BENJAMIN, 1987, p. 203). Ao recebermos notícias a todo momento de todo o mundo, “os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Em consonância com as reflexões de Benjamin, Jorge Larrosa (2015, p. 18) nos ressalta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. No entanto, pondera, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2015, p. 18). Estabelecendo correspondências com traços culturais marcantes da sociedade contemporânea, Larrosa desenvolve o argumento de que a experiência tem sido cada vez mais rara por excesso de informação e de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. Segundo este autor, a informação “não deixa lugar para a experiência”, é quase uma “antiexperiência”:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2015, p. 19).

A necessidade de se ter uma opinião sobre qualquer tema, praticamente, teria se tornado um imperativo. “E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial” (LARROSA, 2015, p. 20). Dessa perspectiva, um sujeito “fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião”, tende a se tornar um sujeito “incapaz de experiência” (LARROSA, 2015, p. 21). E por outro lado, neste mundo moderno, somos informados dos acontecimentos num ritmo bastante veloz, ao que se acrescenta a obsessão pela novidade, características estas que concorrem para impedir “a conexão significativa entre acontecimentos” (LARROSA, 2015, p. 22). Tais situações incidiriam, também, nas diferentes instâncias de processos educacionais, tanto nas relativas ao ensino e aprendizagem, quanto nas de formação de professores. Larrosa adverte, de modo incisivo:

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (LARROSA, 2015, p. 23).

Para que nos aconteça algo que nos toque, que abrigue uma possibilidade de experiência transformadora, é preciso tempo, disponibilidade de uma escuta sensível, de partilha, é preciso romper com automatismos vários, o que requer, como nos diz Larrosa (2015, p. 25), “um gesto de interrupção”.

Estas reflexões, propiciadas pelos autores aqui abordados, são especialmente importantes para pensarmos a constituição de experiências significativas nos diferentes campos da educação, seja nos espaços educacionais institucionais, seja em outros espaços externos ao ambiente escolar. As considerações expostas anteriormente apontam para o desafio que nos é colocado enquanto mediadores de processos de formação de crianças, adolescentes e também de professores. Assim, como não reduzir processos de produção de conhecimento escolares a uma acumulação de informações, desconectadas da vivência dos estudantes, virtualmente descartáveis por outras informações? Como estimular condições de ocorrência de “gestos de interrupção” de um cotidiano escolar que nos impulsiona para comportamentos mais automatizados, muitas vezes permeados por traços de individualismo, de autodefesa e de indiferença em relação às experiências de vida de outros estudantes e de outros professores?

Estas questões se tornam mais desafiadoras quando nos propomos – como é aqui o nosso caso – a eleger o uso de arquivos no ensino de História como uma das possibilidades de produção de conhecimentos históricos escolares que sejam significativos e que proporcionem condições de tocar os estudantes em suas sensibilidades, incentivando a configuração de experiências escolares mais transformadoras.

Gostaríamos, portanto, de pensar o arquivo e suas potencialidades para o ensino de História diante destas tendências culturais que temos vivenciado, sobretudo em tempos mais recentes. Nesse sentido, partimos da seguinte questão: como os usos do arquivo podem favorecer posturas autônomas diante

do conhecimento, contribuir para outros modos de educação das sensibilidades que valorizem o relacionamento com a alteridade e o mundo?

### **Arquivo, memória e história**

Antes de nos embrenharmos pelas questões postas, seria interessante nos determos um pouco na reflexão sobre o que constitui um arquivo, sobre relações do arquivo com a memória e a história. Aleida Assmann (2011) nos lembra que, antes de ser associado à memória histórica, o arquivo se constituiu, inicialmente, como memória da dominação, memória de relações de poder. De caráter administrativo, um armazenador de leis, prescrições, normas, regulamentos. Assmann (2011, p. 368) comenta que “durante a Idade Média, armazenavam-se nos arquivos dos príncipes, dos mosteiros, das igrejas e das cidades os documentos que serviam para atestação de instituições e grupos”. Com a mudança radical na estrutura do arquivo promovida pela Revolução Francesa ao romper com a ordem política anterior, documentos diversos perderam seu valor legal, perderam a função de legitimar poderes. Não tendo sido destruídos, mas armazenados, “mantiveram seu valor como fontes para os historiadores” (ASSMANN, 2011, p. 368). Assim, o arquivo pode ser concebido como um armazenador coletivo de conhecimentos que exerce distintas funcionalidades, dentre as quais não se pode desconsiderar os papéis fundamentais de conservação, seleção, acessibilidade.

A questão da acessibilidade dos arquivos, certamente, nos é particularmente importante diante de nossa pretensão de pensá-los no diálogo com o ensino e com diferentes públicos. Como ainda nos pontua Assmann (2011, p. 368), “em estados democráticos eles são um bem comum e público, que pode ser individualmente utilizado e interpretado”. Armazenadores de conhecimentos, de informações diversas, os arquivos e seus acervos, sejam

institucionais ou pessoais, abrigam documentos que perderam seu valor funcional direto, os quais devem ser classificados como fontes históricas e, portanto, submetidos a uma interpretação crítica. Arquivos assumem – como bem nos assinala Assmann (2011, p. 369) – um caráter de “memória potencial” ou “pré-condição material para memórias culturais futuras”.

No entanto, o arquivo não representa, como sabemos, toda a memória possível, não se constitui como um armazenador total. Trata-se de uma instituição que transita entre os itinerários da memória e do esquecimento. Critérios definidos por políticas de acervo de instituições arquivísticas, por um lado, selecionam os conjuntos documentais que vão ser acolhidos; por outro, em determinados momentos, e sob determinadas circunstâncias, se procede a uma seleção do que vai continuar a ser armazenado e do que deve ser descartado. Como também afirma Assmann (2011, p. 370), em cada época existem “determinados princípios de segregação e medidas de valor que não são necessariamente compartilhados pelas gerações posteriores. O que é lixo para uma geração pode ser informação preciosa para outra”.

Tais considerações nos conduzem a pensar os arquivos a partir de suas especificidades, ou seja, em sua incompletude se forem consideradas as demandas daqueles que idealizam uma dada totalidade em seu campo de atuação. Importante atentar a condição dos arquivos como virtuais portadores de várias histórias e memórias, as quais dependem das perguntas de pesquisadores para emergirem. Encontramos em Henry Rousso (1996) uma reflexão tanto pertinente quanto cuidadosa acerca dos arquivos e seus documentos. A utilização de um arquivo por historiadores – seja ele escrito, oral, ou audiovisual –, só pode ser compreendida “sob a luz da noção de fonte” (ROUSSO, 1996, p. 86). Ao analisar formas de produção de diferentes tipos de documentação, Rousso chama a atenção para o fato de que o documento escrito, proveniente de um fundo de arquivo foi, por sua vez, produzido por

instituições ou indivíduos singulares, tendo em vista não uma utilização ulterior, e sim, na maioria das vezes, um objetivo imediato, espontâneo ou não, sem a consciência da historicidade, do caráter de “fonte” que poderia vir a assumir mais tarde.

Os documentos expressam uma linguagem própria, produzida por indivíduos ou grupos singulares, o que exige a análise crítica, o exercício da recontextualização. Estar diante de um documento é também estar diante de um “outro”, é também estar atento a “esse encontro entre duas subjetividades” como nos ressalta Rousso (1996, p. 88).

Um testemunho oral colhido, um documento escrito ou iconográfico conservado, antes de se tornarem fontes históricas deliberadas para um pesquisador, são vestígios do passado. Encontramos vestígios do passado nos arquivos. E, nesse sentido, os arquivos revelariam, por sua própria existência, uma falta, ideia que Rousso afirma ter emprestado de Michel de Certeau. Assim se expressa a respeito:

O vestígio é, por definição, o indício daquilo que foi irremediavelmente perdido de um lado, por sua própria definição, o vestígio é a marca de alguma coisa que foi, que passou, e deixou apenas o sinal de sua passagem, de outro, esse vestígio que chega até nós é, de maneira implícita, um indício de tudo aquilo que não deixou lembrança e pura e simplesmente desapareceu ... sem deixar vestígio – todos os arquivistas sabem que perto de nove décimos dos documentos são destruídos para um décimo conservado. Que historiador um dia não foi tomado de desespero diante da tarefa que o espera e dos milhões de documentos a serem lidos, para, no dia seguinte, ser tomado de vertigem, diante de tudo o que jamais poderá saber, de tudo o que nunca será nem “memória”, nem “história”? (ROUSSO, 1996, p. 90).

Na medida em que coloca os arquivos como o sintoma de uma falta, Rousso (1996, p. 91) atribui ao historiador a tarefa tanto de tentar supri-la

quanto em “tentar exprimi-la de maneira inteligível, a fim de reduzir o máximo possível a estranheza do passado”.

É fundamental não perdermos de vista a complexidade de que se revestem as buscas de compreensão de situações do passado na relação com o presente de quem pesquisa. Importa, acreditamos, estarmos atentos à advertência de Rousso (1996, p. 90):

Nenhum documento jamais falou por si só: este é, sem dúvida, o clichê mais difícil de combater e o mais difundido, sobretudo no que se refere aos arquivos ditos “sensíveis”. Existe um abismo entre aquilo que o autor de um documento pôde ou quis dizer, a realidade que esse documento exprime e a interpretação que os historiadores que se sucederão em sua leitura farão mais tarde: é um abismo irremediável, que deve estar sempre presente na consciência, pois assinala a distância irreduzível que nos separa do passado, essa “terra estrangeira”.

As considerações que trazemos de Assmann e de Rousso em torno dos arquivos e de seus documentos também nos instigam ao desafio de pensar possibilidades de produção de conhecimentos históricos educacionais que sejam significativos para os sujeitos envolvidos nesta produção, e que sejam incorporados como conhecimentos que possam ser potencialmente transformadores de sua visão de mundo, de sua relação com a realidade social, ampliando e enriquecendo suas experiências de vida.

São reflexões importantes de estarem presentes em propostas de se pensar arquivos na relação com o ensino de História no âmbito de processos de formação de professores, e particularmente os que atuam nos anos iniciais do EF. Tem sido constatada, ainda, uma forte presença de uma visão positivista dos documentos, não se levando em conta as condições de sua produção, concebendo-os como comprovação, atestado da verdade de uma determinada situação ou acontecimento do passado. O reconhecimento do caráter de

seletividade e/ou de incompletude de um arquivo, bem como da necessidade da interpretação crítica dos documentos pode permitir que se ultrapasse a visão de “resgate” do passado tal como teria sido e favorecer, sobretudo, um alargamento da compreensão da complexidade de processos de produção de conhecimentos que não podem ser reduzidos a simplificações inconsistentes ou falaciosas que têm sido erigidas, em tempos recentes, como parâmetros de verdade.

A proposta de utilização de documentos no ensino de História já vem desde os anos 1980, em especial no Brasil, na esteira de uma busca de renovação e na perspectiva de reconhecimento da capacidade dos estudantes de produzirem conhecimentos históricos. Sem pretender entrar na discussão deste processo e de seus desdobramentos diversos nos anos 1990 e 2000, nosso propósito é nos concentrarmos aqui na reflexão acerca da utilização de documentos de arquivo com estudantes e professores dos anos iniciais do EF. E, sobretudo, desenvolver essa reflexão sob o recorte da história local, das memórias e histórias que podem ser encontradas, percebidas ou imaginadas na cidade.

### **Currículo, tempo e ensino de História: algumas problematizações**

Em meados do século XX o historiador Marc Bloch (2001, p. 55) afirmou que a história era a “ciência dos homens, no tempo”. Tal definição, muito conhecida e citada entre aqueles que trabalham no referido campo de pesquisa, é retomada neste artigo para tratarmos dos estudos históricos escolares. Ao dialogarmos com Bloch não estamos buscando uma filiação epistemológica para defender métodos de ensino que aproximem os estudos escolares da

ciência acadêmica de referência<sup>3</sup>. Nossa intenção é focalizar as relações entre as experiências vividas pelos sujeitos e as noções de tempo histórico que podem ser construídas por meio dos estudos escolares.

Dimensão central da experiência humana, o tempo e suas distintas concepções socioculturais não recebem a devida atenção em determinados materiais didáticos, propostas curriculares e avaliações destinados ao EF. Em alguns casos, a noção de tempo linear é predominante e nele apenas cabem os grandes feitos políticos realizados por personagens de uma estatura humana considerada superior. Inspirados pelos escritos benjaminianos, questionamos as narrativas pautadas na sucessão interminável de fatos, interligados por causas e consequências que supostamente explicam sua ordenação cronológica. Em sua crítica cultural, Benjamin propõe escovar a história a contrapelo, refutando toda forma de história progressista. Na visão da historiadora Aline de Ludmila de Jesus (2013, p. 46),

Em oposição aos tempos cronológicos, progressistas e vazios, Benjamin propõe temporalidades impetuosas. São reconstruídas a partir daí novas formas de pensar o tempo e, por conseguinte, a memória, guiando-nos a pensar as relações entre o outrora, o agora e o porvir.

No mesmo sentido de Jesus, a historiadora Márcia Regina Rodrigues Ferreira (2015, p. 36) se preocupa com as abordagens reducionista relativas a outras temporalidades e afirma que o pensamento benjaminiano nos instiga a “ampliar as perspectivas de análise dos processos culturais, relacionando-os a uma concepção de cultura que é ao mesmo tempo produto e produtora de

---

<sup>3</sup> Aos interessados nessa perspectiva, indicamos trabalhos no campo da educação que focalizaram a história da cultura e das disciplinas escolares, os quais trazem contribuições para o debate sobre a hierarquização dos conhecimentos em tela e as proposições teóricas que pretendem validá-las. Cf. Chervel (1990), Forquin (1993), Gomes Carvalho (2006), Julia (2001), Nóvoa (2005), Pérez Gómez (2001), Pinto Jr. (2010), Tardif e Lessard (2005).

relações sociais, entremeadas por visões de mundo e sensibilidades historicamente engendradas”. Sem dúvida, não é comum encontrarmos nos currículos e nas práticas escolares estudos históricos que privilegiem as experiências vividas pelos sujeitos, múltiplas noções de tempo e suas formas de constituição sociocultural. Além das perspectivas teórico-metodológicas consolidadas pela tradição de décadas de ensino, as políticas públicas educacionais nos últimos anos têm diminuído a importância de determinadas áreas do conhecimento.

Profissionais que atuam nos anos iniciais da Educação Básica (EB) e procuram abordar temas históricos em sala de aula enfrentam distintos problemas relacionados com o tempo. Quando mencionamos problemas, não pensamos apenas na dificuldade de compreensão – por parte dos estudantes dessa faixa etária – das complexas noções de tempo, mas também destacamos o reduzido número de aulas destinado ao estudo dos conhecimentos históricos. Estamos descrevendo um paradoxo? Os currículos escolares não reservam tempo suficiente para professores e estudantes refletirem e construirmos noções de tempo? Comparados com as áreas de matemática e língua portuguesa, temas inscritos nos campos da geografia, das ciências naturais ou das artes também são pouco estudados. Nossa constatação é baseada nos anos de trabalho como professores e pesquisadores do ensino de História, além das recentes observações nas redes públicas de ensino de todo o país, muitas das quais vem adotando as perspectivas teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as propostas curriculares prescritas, a produção e distribuição de materiais didáticos, a aplicação de avaliações externas em série visando acompanhar o desempenho dos estudantes, nessas escolas efetivamente sobra pouco tempo na sala de aula dos anos iniciais para as áreas do conhecimento consideradas menos relevantes pelas diretrizes dos gestores da educação pública.

Diante desses cenários escolares, temos nos preocupado com o lugar do ensino de História nos anos iniciais da EB. Como desenvolver projetos de ensino com estudantes dessa faixa etária que lhes permitam reconhecer e valorizar a atuação dos sujeitos históricos, seus espaços sociais, suas relações de pertencimento e experiências vividas? De que forma é possível construir noções de tempo histórico se o próprio tempo vivido dos estudantes não é problematizado no sentido da reflexão histórica?

Em tempos marcados pelo avanço de grupos políticos conservadores, ganham relevo projetos identitários nacionalistas, narrativas que exaltam os denominados grandes nomes da pátria, símbolos e patrimônios que ofuscam a diversidade sociocultural, os sujeitos comuns, as memórias e histórias singulares. Mesmo constando na lista de objetos de conhecimento e habilidades da BNCC (BRASIL, 2017), em que termos a discussão de patrimônio cultural (material e imaterial) pode ser desenvolvida nessa conjuntura conservadora? Qual a importância do estudo da história local e dos espaços urbanos de menor expressão econômica e/ou política se os discursos hegemônicos desqualificam ou invisibilizam as experiências vividas e sua participação no contexto da nação?

Sob este amplo leque de problematizações que esboçamos nas páginas anteriores deste artigo e ao pensarmos em experiências curriculares capazes de superar a tendência de desaparecimento nos anos iniciais da EB dos estudos relacionados às ciências humanas e naturais, elaboramos no segundo semestre de 2018 um projeto de extensão comunitária intitulado *Patrimônio, memória e educação: outros olhares para o estudo da história local*. Sua aprovação em edital promovido pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) nos permitiu trabalhar em conjunto com duas

escolas estaduais<sup>4</sup> da cidade de Campinas, buscando construir uma relação dialógica que envolveu equipe gestora, corpo docente e discente, bem como os membros da comunidade acadêmica em foco.

### **Acervos documentais, história local e patrimônio cultural**

Além das motivações de caráter sociocultural apontadas anteriormente, o projeto de extensão comunitária em tela foi resultado de uma ação articulada por integrantes do Centro de Memória-Unicamp (CMU) e da Faculdade de Educação da mesma universidade, que formalizaram uma parceria colaborativa com o intuito de apresentar esse órgão às comunidades das escolas públicas que aderiram à proposta<sup>5</sup>.

O CMU constituiu-se como um centro de documentação e pesquisa que guarda e preserva valiosos fundos e conjuntos documentais, os quais atendem tanto investigações acadêmicas quanto trabalhos de distintas motivações. Na condição de órgão público, está aberto aos interessados que pretendem trabalhar com seus acervos. No entanto, tem chamado nossa atenção a baixa frequência dos profissionais que atuam na EB e dos respectivos estudantes no referido órgão.

Convencidos da importância de se alterar tal situação, propusemos o recorte de questões locais como prioritário para a realização das atividades no âmbito do ensino de História. Nesse sentido, um dos objetivos do projeto diz

---

<sup>4</sup> Escola Estadual Professora Maria Alice Colevati Rodrigues e Escola Estadual Físico Sérgio Pereira Porto.

<sup>5</sup> Vale destacar que desde o processo de elaboração, profissionais da EB de diversas unidades da rede pública foram contatados para participar de todas as etapas do projeto, seja sugerindo ideias ou enumerando dificuldades em torno da temática proposta. Entre manifestações de evidente desconfiança e espontânea adesão, as atividades promoveram o intercâmbio de experiências e consolidaram o grupo que começou a trabalhar no projeto a partir de sua aprovação no âmbito da Unicamp.

respeito a proporcionar condições de acesso do público que compõe o EF ao CMU, considerando as especificidades dos conjuntos documentais ali preservados e a intenção de valorização da relação de estudantes e professores com a história local. Acreditamos que a abordagem do patrimônio cultural – material ou imaterial –, proposto como um dos temas do trabalho, permite que professores da rede pública estimulem seus estudantes a refletirem sobre as memórias individuais e coletivas, sobre a produção de sentidos envolvidos nas práticas cotidianas, fortalecendo relações de pertencimento, a construção de identidade e alteridade. Tal abordagem nos parece ter o potencial de incidir de modo sensível em aspectos que fundamentam os direitos humanos e os valores da cidadania democrática.

É importante frisar que a intenção de aproximar estudantes e professores do EF dos acervos disponíveis para consulta no CMU tanto deu visibilidade às dinâmicas internas de processamento, organização, conservação e preservação dos fundos documentais quanto reforçou a perspectiva dos integrantes do projeto de extensão discutirem distintas formas de produção do conhecimento.

Desde sua implementação em outubro de 2018, o projeto foi desenvolvido por meio de reuniões periódicas nas escolas participantes e reuniões gerais na universidade. Agendadas e organizadas pelos coordenadores, as reuniões contaram com a presença dos professores e equipes gestoras das escolas parceiras, como também de estudantes bolsistas de extensão e voluntários que integraram o grupo<sup>6</sup>. Com a intenção de construir uma relação dialógica, inicialmente conhecemos os projetos de ensino das escolas, identificamos os componentes das comunidades escolares e selecionamos junto com os professores e gestores os temas mais relevantes para

---

<sup>6</sup> Os estudantes que participaram do projeto trouxeram contribuições significativas a partir de suas distintas trajetórias de formação. Dentre os bolsistas de extensão e os voluntários, tivemos estudantes que cursavam doutorado e mestrado em Educação, graduação em Pedagogia, doutorado e graduação em História.

todos os envolvidos. Após este primeiro movimento, passamos a realizar discussões teórico-metodológicas, problematizando, por um lado, concepções de história, memória e documento, ampliando o contato com o panorama das produções existentes sobre patrimônio cultural material e imaterial. Entre as reuniões programadas, textos de apoio foram distribuídos para leitura e discussão, a qual pode ser iniciada virtualmente na lista de e-mails e ter continuidade nos momentos presenciais. Outro ensejo de diálogo passou pelo contato direto com os coordenadores do projeto, que ficaram à disposição para desenvolver reflexões em torno de pontos específicos, trocar ideias, receber sugestões ou esclarecer dúvidas. Assim, tratamos os referidos momentos como atividades formativas nas quais todos os envolvidos puderam intercambiar experiências e conhecimentos, manifestar demandas e inquietações, propor e discutir coletivamente encaminhamentos de trabalho.

O projeto partiu da premissa de que os itens documentais pertencentes aos acervos do CMU são bens culturais, patrimônios a serem valorizados, difundidos e disponibilizados para as comunidades interna e externa à universidade. Assim, propusemos que os profissionais da EB discutissem possibilidades de utilização dessas fontes documentais em sala de aula e demais espaços educativos. Em todas as atividades os participantes foram incentivados a pensar acerca de questões relativas ao patrimônio cultural de Campinas, focalizando suportes como os documentos textuais e fotográficos do CMU. Dessa forma, procuramos abordar diversas formas de tratamento da história da cidade, estimulando outras perspectivas de compreensão das noções de temporalidade e espacialidade, ressaltando relações sociais e práticas culturais que movimentaram e/ou mobilizaram os sujeitos na urbe.

Pretendendo fomentar a produção de conhecimentos históricos escolares a partir do reconhecimento da diversidade sociocultural de Campinas, também organizamos visitas orientadas dos professores aos acervos do CMU, os quais

tomaram contato com exemplares dos itens documentais ali abrigados. As visitas foram conduzidas pelos coordenadores do projeto e contaram com o engajamento de profissionais do órgão que se responsabilizaram pela apresentação de cada setor do CMU. Os profissionais da EB tiveram acesso aos locais em que os acervos são acondicionados, acompanharam procedimentos técnicos de conservação e restauro de documentos, além de manusear determinadas fontes históricas sob a supervisão dos pesquisadores responsáveis. Com o tempo médio de uma hora e trinta minutos, tais visitas também tiveram caráter formativo, pois ao facultarmos um maior conhecimento sobre as atividades desenvolvidas no CMU, os professores explicitaram o reconhecimento das capacidades científicas e educacionais de um arquivo.

Por meio de um diálogo regular com os professores da EB que aderiram ao projeto, disponibilizamos variadas fontes documentais que compõem os acervos do CMU, as quais apresentam permitem para leituras plurais acerca da história da cidade e dos sujeitos que a construíram. Tendo em vista que os conjuntos documentais selecionados podem fomentar significativas práticas de ensino, trabalhamos no sentido de facilitar o acesso a este material e, concomitantemente, desconstruir o posicionamento de professores e estudantes da EB como meros reprodutores de informações científicas.

Assim, no encaminhamento das atividades com os professores dos anos iniciais, consideramos especialmente importante propiciar-lhes o contato com diferentes documentos de arquivo, criando condições para se pensar sobre as diversas memórias e os diversos esquecimentos de que são portadores, num processo contínuo de ressignificação das práticas de ensino da história local.

Sem dúvida, é inegável a relevância da acessibilidade aos documentos de um arquivo. O patrimônio documental de uma instituição arquivística se reveste de importância na medida em que se configura como um “referenciador de memórias, de valores, de símbolos e cultura de certos grupos estabelecidos

em uma sociedade” (TANNO, 2018, p. 92). Como assinala José Francisco Guelfi Campos (2012, p. 118) em seu trabalho acerca de relações entre arquivos pessoais e história,

as demandas sociais por transparência e pela democratização do acesso à informação vêm impondo às instituições arquivísticas a necessidade de tornar públicos seus acervos, disponibilizando através da Internet instrumentos de pesquisa, bases de dados e, o que vem se tornando cada vez mais frequente, cópias digitalizadas dos próprios documentos.

A difusão de acervos se impõe, portanto, não só a fim de que mais pessoas, pesquisadores profissionais ou não, possam utilizar as informações ali contidas, mas também porque, se valorizamos uma sociedade orientada por parâmetros democráticos, se busca garantir a possibilidade de igualdade de acesso a seus bens culturais.

Processos de digitalização de documentos e difusão de acervos constituem-se como procedimentos claramente necessários, porém não suficientes para atender nossas preocupações. A disponibilização de documentos digitalizados oferece a oportunidade de um contato mais rápido com uma diversidade deles. Contato este não isento de distorções. Por um lado, o risco de se acarretar a ilusão de que este contato seja equivalente ao conhecimento de uma dada situação, de um determinado fato. Por outro, o risco de se constituir uma visão dos documentos disponibilizados na internet como objetos dotados de certa espetacularidade, oferecidos ao consumo de um olhar curioso e, muitas vezes, fascinado de um visitante. Documentos arquivísticos não estão livres, decerto, de serem açambarcados pelas artimanhas da “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1997).

Mas precisamos reconhecer que os arquivos, em geral, não têm feito parte do universo de crianças, adolescentes, jovens e também de professores,

em especial daqueles que trabalham com os anos iniciais do EF. E este foi mais um dos desafios com que nos defrontamos: trazer, na relação com esse público, a importância de se pensar o arquivo como lugar de aprendizagem, de produção de conhecimentos e não meramente como lugar onde se obtém informações que poderão ser reproduzidas em sala de aula.

Na relação com os documentos, opera-se um encontro entre temporalidades distintas, entre o presente e outros tempos históricos. Mas não um tempo linear, meramente cronológico, em que se sucedem de modo ordenado acontecimentos protagonizados por personagens considerados importantes, tão ao gosto da perspectiva historicista e de resquícios positivistas ainda presentes nas práticas pedagógicas escolares ou nas mídias em geral.

Ao recortarmos a temática do patrimônio cultural para se abordar a história da cidade de Campinas, colocamos em cena sujeitos em diversas temporalidades imbricadas no presente vivido tanto pelos estudantes quanto por seus professores. Aproximamo-nos de uma memória social, coletiva que se constituiu e continua a se constituir pelas inúmeras formas de atuação e também de rememoração dos atores sociais.

Neste sentido, ao interagirem com fotografias da cidade presentes no acervo do CMU, como estudantes e professores mobilizam suas memórias, expectativas, concepções na relação com esta documentação? Tal indagação nos conduz ao reconhecimento de que a interação com documentos acessíveis guarda uma certa distância com a possibilidade de se relacionar com outras memórias, com outras facetas da memória social. É necessário, pois, outra perspectiva de abordagem, imbricada na percepção de que nossa relação com documentos de arquivo é, sobretudo, uma relação entre sujeitos localizados social e historicamente: entre quem pretende acessar, conhecer algo em torno do documento, e o sujeito (seja ele individual, coletivo ou institucional) que produziu aquele documento de modo intencional ou não. Um documento

produzido no contexto de uma atividade profissional, de uma reportagem jornalística, de um desabafo pessoal, a mando de alguma chefia, por deleite, etc.

Ao fomentarmos situações contextualizadoras da produção de um documento – e não se trata de mero bordão acadêmico – buscamos procedimentos de leitura e interpretação que não se restrinjam à captura de informações, mas sejam, também, formas de interação que atravessem as dimensões tanto racionais quanto sensíveis do indivíduo que acessa o arquivo. De alguma maneira, intentamos trabalhar com a perspectiva de se reconhecer a humanidade de que estão revestidos os documentos.

Ao problematizarmos processos de patrimonialização e seus sentidos socioculturais, abrimos espaços curriculares para a produção de outras narrativas históricas e de memórias sociais que consideram a diversidade de olhares existentes sobre o passado da cidade e dos sujeitos que participaram de sua constituição. O modo de interrogarmos uma documentação fotográfica acerca da área urbana central da cidade, por exemplo, pode propiciar o questionamento de visões unidimensionais sobre esta área. Acompanhamos Adriana Carvalho Koyama (2018) – estudiosa das relações entre arquivos e educação –, em sua preocupação com a importância de se trazer aos espaços da escola outras memórias que não se confundam com narrativas de celebração do passado, mas que também tragam questões vitais do presente.

Os referenciais teórico-metodológicos desse projeto estão baseados em inúmeras produções que abordam a complexidade das práticas de ensino da história local, bem como os temas patrimônio e cidade. No campo do patrimônio cultural dialogamos, sobretudo, com o antropólogo José Reginaldo Santos Gonçalves (2002; 2005), cuja abordagem do patrimônio cultural é ampliada de modo significativo, não se restringindo às formas de patrimônio monumentalizado, reconhecidas oficialmente. O autor chama a atenção para se pensar a questão do patrimônio cultural sob o registro do cotidiano, levando

em conta a atribuição de sentidos promovida por comunidades locais. Caminhos sugeridos que impulsionam o alargamento das possibilidades de tratamento dessas questões em sala de aula. Reflexões desenvolvidas pela historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2008; 2012; 2013) também têm se constituído em referências fundamentais para nosso trabalho. Na aproximação com seus textos, encontramos abordagens significativas acerca do ensino de História e discussões temáticas relativas ao patrimônio cultural, memória e experiências vividas. Assim, o local é tratado em nosso projeto de extensão como um espaço/tempo que potencializa reflexões críticas acerca da atuação dos sujeitos e/ou de seus grupos específicos, os quais dialeticamente configurados e configurando relações de poder se movimentam e se estabelecem continuamente pelas diversas instâncias culturais e políticas da sociedade.

Nestes cenários, embates também são evidenciados na configuração das narrativas históricas, das memórias e dos laços identitários. Nessa linha de raciocínio, Ferreira (2015, p. 56) afirma que “as práticas socioculturais do passado inscritas no espaço/tempo da cidade evocam referências de uma dada memória e história local que pode resultar na exclusão de histórias plurais, de tensões e conflitos”. A historiadora Maria de Fátima Guimarães Bueno (2013, p. 9) compartilha a mesma preocupação ao nos alertar que tais práticas podem gerar um processo de colonização do presente pelo passado, no qual “todos que repetem e reafirmam tal versão se tornassem reféns da evocação de um tempo passado e idealizado que não volta mais”.

A leitura da cidade a partir da acepção de Benjamin (2009) nos coloca diante da necessidade de estarmos atentos às correspondências entre as singularidades de suas relações socioculturais e relações prevalecentes, de ordem mais geral, no âmbito do avanço da modernidade capitalista por entre as instâncias e dimensões que a compõem. Ao se aproximar dos textos do referido

filósofo alemão, a historiadora Nara Rubia de Carvalho Cunha (2011) problematiza as relações entre sujeitos históricos, memórias e patrimônio na contemporaneidade e ressalta o avanço de visões mercadológicas sobre determinadas concepções de cultura, transformando os sujeitos em meros espectadores de seu patrimônio. No mesmo sentido, preocupada com estas questões, Ferreira (2015, p. 158) ressalta a necessidade dos sujeitos reconstruírem, a partir de práticas sociais transformadoras, experiências sensíveis que incentivem novos olhares para a ressignificação da história e das memórias.

Pensamos na necessidade de procurarmos instituir, na relação com práticas de ensino de História ancoradas em documentos arquivísticos, práticas educacionais de natureza transformadora que abram caminho para experiências sensíveis. Acreditamos que essas situações de aprendizagem possam ser significativas, enriquecedoras na experiência escolar dos estudantes, que de algum modo toquem em suas sensibilidades, como nos estimula Larrosa, produzindo um processo de conhecimento que não seja reduzido a informações descartáveis e muito menos ancorado em opiniões pouco fundamentadas.

Inserir nas práticas curriculares dos anos iniciais do EF questões relativas ao patrimônio cultural permite trabalhar com os estudantes as relações entre memórias e esquecimentos, cria condições de se desnaturalizar certas escolhas patrimoniais oficiais, abre oportunidades para se desenvolver uma compreensão ampliada da presença da diversidade de sujeitos e de vozes que se movimentam muitas vezes de forma tensa e conflituosa no espaço urbano. Sob uma perspectiva interdisciplinar, procuramos nos encaminhar para o fortalecimento de concepções plurais de história e de memória, bem como para o reconhecimento de que os diferentes sujeitos da comunidade escolar – estudantes, professores, funcionários, familiares, moradores do entorno – participam dessa história, seja de forma consciente ou não.

Desafios nos são postos se queremos trilhar caminhos de contraposição àquelas tendências culturais apontadas nas páginas iniciais deste artigo e, especialmente, se direcionarmos nossas atividades no sentido da compreensão de que processos de produção de conhecimento sempre pressupõem a existência de uma relação dialógica com a alteridade. Lembremos de Henri Rousso quando nos adverte sobre o que significa estar diante de um documento, ou seja, é também estar diante de um “outro”, estar atento a esse “encontro de subjetividades”.

Estamos tratando, certamente, de uma perspectiva de trabalho educacional de natureza artesanal, que requer, em especial, um tempo mais largo, o olhar atencioso, a disponibilidade de percorrer caminhos ainda não consolidados. Trabalho que se inscreve como um processo de educação das sensibilidades de estudantes dos anos iniciais do EF, na contramão de ritmos acelerados de transmissão de informações que invadem o cotidiano escolar, desconsiderando a necessidade de um diálogo contínuo com suas experiências de vida e, sobretudo, com as concepções socioculturais de sua comunidade.

### Referências bibliográficas

ARFUCH, Leonor. Problemáticas de la identidad. In: \_\_\_\_ (org.). **Identities, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005, p. 21-43.

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

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras escolhidas; v. 1).

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BUENO, Maria de Fátima Guimarães. A colonização do presente pelo passado: de um dispositivo metafórico à possibilidade de construção de conhecimento histórico educacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27. 2013, Natal. **Anais eletrônicos do 27º Simpósio Nacional de História.** Natal, RN: 22 a 26 de julho de 2013, p. 01-15. Disponível em: <<http://www.snh2013.anpuh.org>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, nº 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, Nara Rubia de Carvalho. **Chão de pedras, céu de estrelas: o museu-escola do Museu da Inconfidência.** 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FERREIRA, Márcia Regina Rodrigues. **História, memória e educação das sensibilidades: o processo de patrimonialização da Casa Lambert de Santa Teresa - ES.** 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, cidade e educação das sensibilidades. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 20, n. 23, p. 1-6, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v20i23.8645722>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645722>. Acesso em: 22 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, n. 1 (70), p. 93-107, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100007>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000100007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 28 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos CEOM**, Chapecó, v. 21, n. 28, p. 15-31, 2008. Disponível em: <<http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152/0>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Monumentalidade e cotidiano: os patrimônios culturais como gêneros de discurso. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org.). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 108-123.

\_\_\_\_\_. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 15-36, jan./jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000100002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832005000100002&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100002&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 11 mar. 2020.

GOMES CARVALHO, Renato Gil. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 39, n. 2, p. 1-9, jun. 2006. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2588>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

GUELFY CAMPOS, José Francisco. Arquivos Pessoais e História: divulgação e possibilidades. In: **Anais Eletrônicos do 1º Simpósio Internacional de História Pública: a história e seus públicos**. São Paulo, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, Aline Ludmila de. **Despertar o outrora no agora: ensaios sobre as configurações do tempo e da memória em Walter Benjamin**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

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

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO JR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada no Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**. 2010. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 85-91, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2019/1158>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

TANNO, Janete Leiko. Centros de documentação e patrimônio documental: direito à informação, à memória e à cidadania. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 88-101, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/903>> Acesso em: 15 jul. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:**  
uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Recebido em Setembro de 2020.

Aprovado em Outubro de 2020.