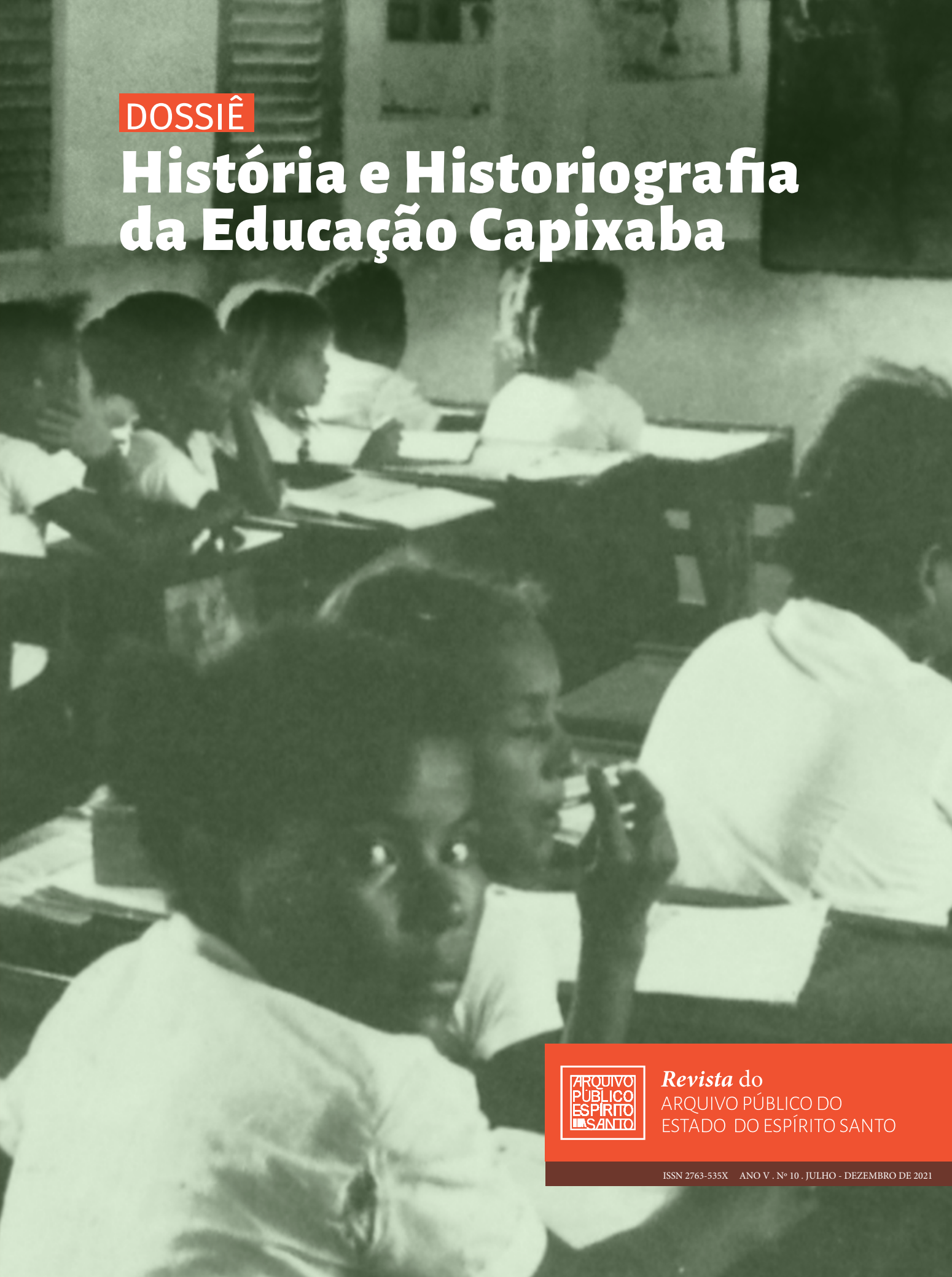




DOSSIÊ

# História e Historiografia da Educação Capixaba



*Revista do*  
ARQUIVO PÚBLICO DO  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

ISSN 2763-535X ANO V, Nº 10, JULHO - DEZEMBRO DE 2021





*Revista do*  
ARQUIVO PÚBLICO DO  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

**Governador**

José Renato Casagrande

**Vice-governadora**

Jaqueline Moraes

**Secretário de Estado da Cultura**

Fabício Noronha

**Diretor Geral do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo**

Cilmar Cesconetto Franceschetto

**Diretor Técnico Administrativo**

Luiz Gonsaga Pimentel Fraga

© 2021 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo  
Rua Sete de Setembro, 414  
CEP 29.015-905 - Vitória - ES - Brasil  
Tel. (27) 3636-6100  
E-mail: revista@ape.es.gov.br  
Site: www.ape.es.gov.br

---

R454 Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Ano 5, n. 10 (jul. / dez. 2021).  
Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2022.

Semestral  
ISSN 2763-535X

1. Educação no Espírito Santo – Periódico. 2. História da educação no Espírito Santo – Periódico. 3. História do Espírito Santo – Periódico. I. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

CDD – 370.98152

---

As ideias, opiniões e conceituações contidas nos artigos desta revista são de inteira responsabilidade dos autores, não representando necessariamente o posicionamento deste Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.



### Editor Executivo

Cilmar Cesconetto Franceschetto

### Coordenação Editorial

Margarete Farias de Moraes

Departamento de Arquivologia - UFES

Oswaldo Martins de Oliveira

Departamento de Ciências Sociais - UFES

Julio Bentivoglio

Departamento de História - UFES

### Editor Gerente

Alexandre Matias

Jória Motta Scolforo

Lucas Rodrigues Barreto

Michel Caldeira de Souza

### Projeto Gráfico e Editoração

Alexandre Matias

### Pesquisa e Seleção Iconográfica

Jória Motta Scolforo

Lucas Rodrigues Barreto

Tiago de Matos Alves

### Revisão de estrutura e linguagem

Jória Motta Scolforo

### Organização do Dossiê Temático

Miriã Lúcia Luiz



---

### Conselho Editorial

Alexandre de Sá Avelar (UFU), Aline Lopes de Lacerda (Casa Oswaldo Cruz), André Malverdes (UFES), André Porto Ancona Lopez (UNB), Arno Wehling (IHGB), César Albenes de Mendonça Cruz (EMESCAM), Fábio Franzini (UNIFESP), Joan Boadas i Raset (Girona-Espanha), João Eurípedes Franklin Leal (UFF), João Gualberto Vasconcellos (UFES - SECULT), José Antonio Martinuzzo (UFES), Julio Bentivoglio (UFES), Jurandir Malerba (UFRGS), Lúcia Maria Paschoal Guimarães (UERJ), Maria Beatriz Nader (UFES), Raquel Glezer (USP), Renzo M. Grosselli (PUC-RS), Rita de Cássia Maia (UFES - Diretora da Biblioteca Pública Estadual - SECULT), Taiguara Aldabalde Vilella (UFES), Telma Campanha de Carvalho Madio (UNESPE-MARILIA), Ueber José de Oliveira (UFES) e Valdei Lopes de Araújo (UFOP).

### Conselho Consultivo

Agostino Lazzaro (ex-Diretor Geral - APEES), Dr. Alexandre Faben (Ufes), Andrea Lisly (UFOP), Antônio Carlos Queiroz do Ó (UFES), Bruno César Nascimento (UFES), Bruno Santos Conde (IFES), Camila Mattos da Costa (IBICT-UFRRJ), Cláudio Zanotelli (UFES), Cristiano P. Alencar Arrais (UFG), Danilo José Zioni Feretti (UFSJ), Dr. Estilague Ferreira dos Santos (UFES), Me. Fernando Santa Clara Viana Junior - UFES, Dr. Gustavo Henrique Araújo Forde (Ufes), Helena Molloy (UFOP), Isabel Lustosa (Casa Rui Barbosa), Janice Gusmão (PUC-SP), José Eustáquio Ribeiro (UFG), Jorge Vinícius Monteiro Vianna (SABERES), Dra. Kátia Sausen da Motta (UFES), Dr. Luiz Cláudio Moisés Ribeiro (UFES), Dra. Maria Cristina Dadalto (UFES), Dra. Patrícia Maria da Silva Merlo, Dr. Pedro Ernesto Fagundes (UFES), Rodrigo Aldeia Duarte (Arquivo Nacional), Rodrigo da Silva Goularte (IFES), Rodrigo Mello de Moraes Pimenta (PMVV), Rogério Rosa (UNESC), Dra. Sonia M. Mattos (UFES), Dra. Vânia Maria Losada (UFRRI) e Dr. Vitor de Ângelo (UVV).

# SUMÁRIO

## EDITORIAL

- 6 | Cilmar Cesconetto Franceschetto

## APRESENTAÇÃO

- 8 | *Dossiê: História e historiografia da educação capixaba*  
Miriã Lúcia Luiz

## ENTREVISTA

- 17 | *Diálogo com o professor doutor Luciano Mendes de Faria Filho para o dossiê “História e historiografia da Educação do Espírito Santo” da Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*  
Miriã Lúcia Luiz

## ARTIGOS DO DOSSIÊ

- 23 | *A relação dos espaços coletivos de discussão do saber pedagógico em contraposição à solidão do fazer docente* - Flávia Demuner Ribeiro e Edmilson Rodrigues de Souza
- 39 | *Residência pedagógica: experiências com outras linguagens como possibilidades no ensino e na aprendizagem em história* - Regina Celi Frechiani Bitte, Lucas Rodrigues Barreto e Clarisse Souza Barboza
- 53 | *Os pressupostos de Carlo Ginzburg e de Marc Bloch para a pesquisa em história da educação* - Miriã Lúcia Luiz e Maria Lúcia de Resende Lomba
- 67 | *Amor as Letras: impressos estudantis e o vocabulário sobre o Atheneu Provincial (1873-1892)* - Meryhelen Alves da Cruz Quiuqui
- 85 | *Registro do curso piloto de “Formação e Pesquisa em Educação para Relações Étnico-Raciais” articulado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES e o Ministério Público do ES* - Patrícia Gomes Rufino Andrade e Márcia Araújo Souza Beloti

## ARTIGOS LIVRES

- 101 | *Um estudo sobre a seção de filmes do Arquivo Nacional: a trajetória do setor responsável pelo tratamento técnico de filmes e vídeos*  
Walmor Martins Pamplona
- 113 | *“A Odisseia” sem Homero: da exortação de Paes Barreto à construção de uma semântica do passado na busca pelo ‘ser capichaba’*- Filipe Savelli  
Pereira e João Paulo dos Santos de Souza
- 125 | *Lugares de memória , cultura e informação: Análise da Lei 6.929/2007 e Lei 3.730/91 na Biblioteca Municipal Adelpho Poli Monjardim* - Gerson Moreira  
Ramos Junior, Marta Leandro da Mata e Meri Nadia Marques Gerlin

## COLABORAÇÃO ESPECIAL

- 137 | *Negraô: 31 anos de memória ancestral*  
Jordan Fernandes
- 149 | *A criação do Instituto Geo-Histórico de Itapemirim e Marataízes (IGHIM)*  
Laryssa da Silva Machado

## RESENHA

- 153 | *Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)* - Elda Alvarenga

## REPORTAGEM

- 157 | *“Pelas lentes de Mazzei – 40 anos de saudades”* - Ricardo Sá

## EDITORIAL

*Caros leitores,*

*A Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (RAPEES), em sua 10ª edição, traz o dossiê: “História e Historiografia da Educação Capixaba”, sob a coordenação de Miriã Lúcia Luiz, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O objetivo deste dossiê é o de contribuir para a disseminação do conhecimento e o debate de ideias quanto à evolução da História da Educação no Espírito Santo. Em sua apresentação, a coordenadora resume os objetivos de cada artigo publicado neste número, justificando a importância dos temas propostos no presente dossiê.*

*O tema Educação é pauta mais do que necessária ao debate diário para o desenvolvimento do indivíduo, pois, como afirma Immanuel Kant: “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. Nesse sentido, amplia-se o leque e estende-se esse pensamento à relevância que tem a formação das pessoas na evolução de uma nação.*

*A valorização da educação, em todos os níveis, é premissa básica para se balizar o crescimento do país. Nesse sentido, o Espírito Santo tem dado prioridade ao tema e vem ocupando os primeiros lugares no Brasil na avaliação do IDEB nos últimos anos, mas é necessário avançar muito para que possamos nos equiparar às nações do Primeiro Mundo.*

*Há muitos desafios pela frente. Principalmente, quando observamos a atual conjuntura política nacional, onde princípios ideológicos, há décadas sepultados em sangrentos conflitos mundiais, são retomados para fazer frente à evolução do conhecimento, da ciência, da cultura, colocando em xeque, até mesmo, os fundamentos e conquistas mais nobres aos indivíduos que são os Direitos Humanos.*

*Nesse sentido, a contribuição deste APEES e de todos os colaboradores desta 10ª edição da nossa Revista, em prol desse importantíssimo desafio que é o debate sobre a Educação no Espírito Santo e no Brasil, interpondo-se ao discurso do ódio, da violência vigentes, conforme descreveu Paulo Freire: “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”*

*Boa leitura a todos!*

**Cilmar Cesconetto Franceschetto**  
Editor Executivo



APRESENTAÇÃO

# HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO CAPIXABA

A escrita da História da Educação de modo amplo e da capixaba, em particular, tem passado por um significativo movimento de ampliação. Em meio aos desafios da dispersão das fontes, da diversificação dos temas, objetos e problemas da História da Educação, pesquisadores e pesquisadoras têm ensejado investigações na busca por visibilizar sujeitos, processos e instituições a partir de recortes temporais e espaciais no sentido de problematizar questões gerais por meio de investigações locais (LEVI, 2000).

Esse crescimento historiográfico local pode ser identificado, por exemplo, por meio de levantamento de dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (SIMÕES, BERTO, SALIM, 2018), pois, de 1992, data da primeira defesa sobre o tema até 2018, 26 dissertações e 19 teses foram defendidas. No Programa de Pós-Graduação em História foram 12 dissertações e duas teses. Já no Programa de Pós-Graduação em Educação Física foram defendidas cinco dissertações. Com efeito, ao considerarmos elementos locais e nacionais, de ordem política, social e acadêmica, as autoras consideram que esse balanço realizado sobre estudos da História da Educação capixaba fala da ampliação e da consolidação da historiografia da educação local, além de tornar visíveis espaços ainda não preenchidos nesse campo investigativo.

Com isso e reconhecendo que fazer história é uma prática, conforme defende Certeau (1982), sentimo-nos responsáveis e corresponsáveis pelas narrativas que produzimos no sentido de despertar no passado – e também no presente, pois concordamos com Bloch (2001) que a História é a ciência de homens e mulheres no tempo –, centelhas de esperança a partir das narrativas e dos sujeitos com os quais dialogamos e visibilizamos. Assim, fazemos História e, por isso, esperamos que ela, no limite, nos ajude a viver melhor (BLOCH, 2001). Analogamente, vivemos, pensamos e produzimos educação. Não qualquer uma e com qualquer propósito, mas nos comprometemos com uma educação que, de acordo com Faria Filho, em entrevista que compõe este Dossiê, propicie uma formação democrática e solidária e, ao mesmo tempo, combata instituições e coletivos que priorizam o ódio, a violência e o autoritarismo.

Nesse movimento, esta proposta de dossiê intitulada *História e Historiografia da Educação capixaba* objetiva promover diálogos com/entre pesquisadores que tematizam a história da educação, em busca de socializar narrativas historiográficas que abordam objetos e temas do ponto de vista da história local; problematizar os caminhos necessários à ampliação da pesquisa histórica da educação capixaba e divulgar os trabalhos produzidos sobre a historiografia da educação capixaba.

Em meio aos desafios postos aos pesquisadores da História da Educação, a dispersão e a escassez das fontes ocupam lugar central. Desse modo, esse movimento de

expansão e diversificação da pesquisa em história da educação capixaba vem se constituindo e se consolidando a partir de alguns elementos, como expressaram Simões, Berto e Salim (2018, p. 17):

a) a localização, a seleção e a organização sistemática de fontes; b) a composição de narrativas historiográficas, frequentemente inaugurais, que abordam objetos e temas do ponto de vista da história local; c) o investimento em ferramentas teórico-metodológicas que potencializem a escrita da história local, compreendendo-a no conjunto de narrativas irradiadas a partir de diferentes lugares de investigação e; d) a publicação e a divulgação, em âmbito nacional e internacional, dos trabalhos produzidos sobre a historiografia da educação capixaba.

Desse modo, essa proposta se abre para estudos realizados sobre a História e a Historiografia capixaba na busca pela compreensão dos processos educativos neste estado, focalizando questões, como: a) a Formação e a Prática docente; b) Fontes e percursos metodológicos para a pesquisa em História da Educação; c) os sujeitos e temas da História da Educação, como as Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo. Embora o dossiê tenha como foco o Espírito Santo, vislumbra-se nesta edição abordagens também em outras localidades do Brasil, no sentido de pensarmos questões gerais na relação com investigações locais.

Essa proposta de diálogo entre/com pesquisadores da história da educação se situa no movimento de constituição de redes que possibilitem não apenas a ampliação desse campo de estudos, mas o diálogo entre diferentes espaços de pesquisa. Assim, reiteramos e atualizamos o convite feito em 2009, por Simões, Franco e Salim, “[...] a outras falas e outras escritas, de forma a provocar enredamentos necessários à consolidação e à ampliação da pesquisa histórica da educação no Espírito Santo” (2009, p. 21).

Dentro do conjunto de oito textos, o artigo *Um estudo sobre a seção de filmes do Arquivo Nacional: a trajetória do setor responsável pelo tratamento técnico de filmes e vídeos* tematiza os desafios da preservação de filmes e vídeos no país. Para interpretar fatos e contextos, o estudo faz uma ampla pesquisa documental em relatórios, mensários, publicações, instrumentos de pesquisa e organogramas e, para preencher lacunas, realizou-se uma série de entrevistas, com base na História Oral, com alguns dos atores do processo de institucionalização do audiovisual, no Arquivo Nacional. O conceito de audiovisual, adotado pela pesquisa, pressupõe imagens em movimento, com som ou não, o que abarca documentação filmográfica e videográfica, a mesma premissa adotada pelo objeto de estudo — o setor que dá tratamento e acesso a filmes e vídeos,

na principal instituição arquivística do país, em nível federal. O texto ancorou-se em revisão bibliográfica, fontes, referências e narrativas.

Na busca por demonstrar a importância dos espaços de construção coletiva do saber pedagógico em formações continuadas de professores, o artigo *A relação dos espaços coletivos de discussão do saber pedagógico em contraposição à solidão do fazer docente*, buscou dialogar com autores como Antônio Nóvoa, Paulo Freire e Michel de Certeau, para apoiar epistemologicamente as abordagens. Trata-se de um estudo de caso no espaço coletivo de discussão e de produção de saberes e fazeres pedagógicos denominado Macrocentro “Vozes do Campo”. A partir da coleta de dados, da análise e da conceituação do problema, privilegia os percursos e contornos que integram a formação continuada de professores das escolas multisseriadas do campo em suas múltiplas realidades. Os resultados apontam para um espaço de formação continuada de professores sujeitos de sua própria formação e da formação de seus pares que pressupõe a construção de camadas de sentidos no processo de compartilhamento de experiências, além de usos e apropriações que transformarão as escolas do campo em espaços de formação dos próprios professores, da sua profissionalidade e da sua personalidade, (re)inventando o cotidiano das escolas do campo, tornando-as um lugar praticado e transformando-as em espaços de formação de professores.

Ao registrar o Curso Piloto de “Formação e pesquisa em educação para relações étnico raciais” articulado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Ufes e o Ministério Público do ES, o artigo apresenta uma proposta de formação continuada por meio extensão universitária, fundamentada nos pressupostos legais para o desenvolvimento formativo da Lei nº 10.639/2003, e 11.645/2008 nas disposições legais da EREB. O texto discute a importância de se pensar a formação continuada em “redes” (ALVES, 2004, 2017) e articulação fundamental dos NEAB’s na elaboração de propostas de formação antirracista (COMES; JESUS, 2013). Aponta, desse modo, o Movimento Negro como protagonista central desse arranjo político e epistêmico para uma educação “decolonial” (OLIVIERA, 2018) em direção a um novo currículo antirracista. Como percurso metodológico, pauta-se na Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007) por meio da interação no coletivo de aprendizagem. Como resultado propõe investimento para o desenvolvimento das formações, além da continuidade das redes formativas ampliando resultados para um quantitativo maior de regiões capixabas, atingindo um quantitativo mais expressivo da comunidade.

O artigo *Residência Pedagógica: experiências com outras linguagens como possibilidades no ensino e na aprendizagem em história* se constrói a partir de relatos de experiências dos estudantes do curso de Licenciatura em História, do Subprojeto Interdisciplinar História e Sociologia do Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizado entre o período de agosto de 2018 e janeiro de 2020 em duas escolas públicas da rede estadual de ensino do Espírito Santo. O texto apresenta aspectos gerais do desenvolvimento das atividades realizadas e discussão sobre temática relacionada aos usos de outras linguagens como metodologia didático-pedagógica para o ensino de História. O ob-



jetivo deste trabalho é explicitar, na visão dos residentes do PRP, a percepção da realidade no ambiente educacional, suas experiências como docentes residentes na escola-campo e sua formação prática em consonância com a teoria, relacionando-as. A metodologia pautou-se nas narrativas dos residentes, registradas em diferentes momentos da realização do subprojeto, ancorada ao conceito de Consciência Histórica, de Rüsen (2011). Os principais resultados da Regência Pedagógica advêm, necessariamente, pela própria vivência da prática docente, isto é, lidar com a realidade escolar e propor novas visões para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma troca e ao mesmo tempo formação do professor-preceptor, que acompanha os residentes.

Em *Os pressupostos de Carlo Ginzburg e de Marc Bloch para a pesquisa em História da Educação* são focalizadas apropriações do pensamento de Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) e de Marc Bloch (2001) para a leitura das fontes e produção da narrativa historiográfica da Educação, a partir de incursões realizadas durante as pesquisas de Mestrado (Lomba, 2013) e de Doutorado (LUIZ, 2015). Ao pesquisar a constituição da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES, Lomba (2013), na intenção de produzir uma visita ao passado, a captura do movimento foi no sentido de rebobinar o filme (BLOCH, 2001) e ao promover o entrecruzamento de múltiplas fontes, considerou que os pontos de vistas sobre determinada realidade, além de serem intrinsecamente seletivos e parciais, dependem das relações de força que os condicionam. Ao investigar práticas de professores de História durante a Ditadura Militar, Luiz (2015) compreende como vestígio tudo aquilo que pode informar sobre o ser humano e ao “rastrear” os indícios, as pistas, os sinais não os toma como prontos, mas os problematiza, interrogando as fontes contra as intenções de quem os produziu. De modo ampliado, as duas pesquisas assumem um eixo comum: a prática historiográfica pautada no pensamento de Bloch e Ginzburg. Ambas apontam para o papel decisivo do trabalho do historiador da educação: a interrogação de diferentes fontes para a compreensão do campo investigativo e a escrita da história.

O texto *“A Odisseia” sem Homero: da exortação de Paes Barreto à construção de uma semântica do passado na busca pelo ‘ser capixaba’*, ao abordar o Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (IHGES), inaugurado sob a Exortação do Dr. Carlos Xavier Paes Barreto, mobilizando um coletivo de homens intelectuais a constituírem uma historiografia capixaba — ou “capichaba” — atribuindo sentidos para o passado local, buscou compreender a noção de um ser “capichaba”, da inauguração do instituto às campanhas hodiernas pelo orgulho local —, por meio da pesquisa documental. Especificamente, buscou problematizar elementos constitutivos do passado local evocados no tempo presente; situar a contribuição e legado do IHGES, revisitando-se seu discurso fundação e; relacionar a semântica de passado (CARVALHO, 2018), caracterizada pela busca do ser “capichaba”. Sob os modos de ser do “dasein” heideggeriano (HEIDEGGER, 2012), inscreve-se uma narrativa crítica do Espírito Santo (NASCIMENTO, 2018), da recepção didático-pedagógica (PIROLA, 2008) à vanguarda intelectual e vultos pátrios (COSTA, 2010; BIGOSSO, 2018), de pensamentos hegemônicos a problemas da historiografia local.

Em *Lugares de Memória, Cultura e Informação: Análise da Lei 6.929/2007 e Lei 3.730/91*

na Biblioteca Municipal Adelpho Poli Monjardim, abordou-se o estabelecimento das leis 6.929/2007 e 3.730/1991 no intuito de fortalecer uma construção memorial por intermédio de uma produção cultural fomentada pelo Estado. Assim, ao identificar confluências entre a legislação mencionada e os conceitos de Memória Coletiva, Lugares de Memória e História e Memória, buscou-se demonstrar como se opera a construção memorial por intermédio do aparelhamento dos instrumentos públicos no intuito de produzir uma história que seja percebida como memória individual construtiva da memorial social. Assim, o estudo apontou que cabe à Ciência da Informação, via Bibliotecas Públicas, o processo de mediação dessa informação depurando essa produção memorial e apresentando ao usuário o contexto sociopolítico de estabelecimento de tais construções memoriais, a fim de propiciar equidade entre as múltiplas memórias que emergem das disputas pelas narrativas históricas que estão em permanente e contínuo curso.

Além dos artigos, a presente edição da revista conta com a Colaboração Especial: *Negraô: 31 Anos de Memória Ancestral*; a Reportagem *Pelas Lentes De Mazzei – 40 Anos de Saudades*; a resenha produzida por Elda Alvarenga da obra *Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)* de autoria de Gustavo Henrique Araújo Forde e a entrevista com o professor doutor Luciano Mendes Faria Filho.

A Colaboração Especial: *Negraô: 31 Anos de Memória Ancestral* objetivou comemorar os 31 anos de trabalho e resistência, registrando a trajetória da “Cia de Dança Afro-brasileira”, cuja expressão no cenário da dança capixaba merece destaque, especialmente por colaborar com a formação artística de muitos artistas e o resgate da dança de matriz africana em contexto capixaba. A história da Cia de Dança NegraÔ e de seus personagens de importância extrema para o surgimento e sequência desse trabalho artístico, cultural e social para o estado, explicita de forma abrangente e forte a dança afro-brasileira, os corpos pulsantes dentro e fora de cena e a história daqueles corpos negros que precisava ser contada. Os espetáculos estão enraizados na cultura negra e contam com repertórios relevantes e de refinamento técnico, que já tiveram parcerias como o músico Maurício de Oliveira e a Orquestra Filarmônica do Espírito Santo.

A reportagem sobre a exposição *Pelas Lentes de Mazzei – 40 Anos de Saudades*, dá lugar ao período de 21 de outubro e 02 de dezembro de 2021 quando o APEES recebeu uma exposição com fotos originais e maquinários de um dos grandes nomes da fotografia capixaba: Alfredo Mazzei. O acervo se compôs de 150 fotografias originais em papel, provenientes do acervo da família Mazzei e foram expostas no saguão do APEES, além de negativos fotográficos de vidro e de plástico, rolos de filmes, tela de pintura, objetos pessoais e maquinários utilizados por Alfredo Mazzei em seu estúdio fotográfico instalado no centro de Vitória, durante quase 50 anos.

O título da exposição *Pelas Lentes de Mazzei – 40 Anos de Saudades* faz referência aos 40 anos do falecimento do fotógrafo, ocorrido em 13 de maio de 1981. Por meio das imagens produzidas por ele, os visitantes puderam realizar uma verdadeira imersão na cidade de Vitória de um outro tempo. As imagens retratam a arquitetura, as paisa-

gens, a vida política, cultural e social da ilha. Chama a atenção o interesse de Mazzei pela transformação da cidade na virada dos anos 1930, quando Vitória era mesmo a cidade presépio do Brasil, composta por imóveis baixos que não cobriam a paisagem, e o porto começava a tomar espaço, forçando um redesenho no espaço urbano, especialmente no centro da cidade.

A resenha produzida por Elda Alvarenga dá lugar à obra *Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)* de Gustavo Henrique Araújo Forde (2018), que buscou, na interseção da História da Educação do Espírito Santo com a História do Movimento Negro Capixaba, identificar “vozes negras” que problematizam o ensino, a didática, o currículo, o material de ensino e a formação de professores, à medida que atribuem sentidos e elegem a educação escolar como principal campo de afirmação político-cultural e ascensão socioeconômica da população negra, para além do acesso e permanência dessa população no sistema de ensino. O livro aponta, por outro lado, que o percurso da militância negra no campo da educação ocorreu entrelaçado a uma práxis na qual faz-se necessário não apenas incluir conteúdos no currículo, mas transformar a educação e é por meio desse processo de transformação, de descoberta, de pertencimento identitário e de compromisso histórico coletivo que emergem como principais categorias no processo de atribuição de sentidos à prática educativa pautada pela Consciência Negra

Por fim, temos a entrevista com o professor doutor Luciano Mendes Faria Filho, realizada em 18 de fevereiro de 2022. O educador é graduado em Pedagogia (1988) e mestre em Educação (1991) pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). É professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente no campo da história da educação; história da infância; cultura escolar; história da escolarização; intelectuais e educação no Brasil; pensamento social brasileiro e educação.

Em suma, o dossiê *História e historiografia da educação capixaba* apresenta ao leitor uma compilação de estudos que percorrem temas da educação em perspectiva histórica, apontando para uma pluralidade de sujeitos, objetos e temas que buscam visibilizar desafios, fragilidades e potencialidades de se fazer pesquisa histórica em educação, pois assim como Lopes, Faria Filho e Veiga (2011), entendemos que a pesquisa histórica é também uma forma inegável de intervenção social.

**Miriã Lúcia Luiz**

UFES

## Referências

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Univeresitária, 1982.
- LEVI, Giovanni. **A herança imaterial**. Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte, 2011.
- SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara. A história da educação no Estado do Espírito Santo: o que se produz na academia. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara. **História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção**. Vitória: Edufes, 2009. p. 13-25.
- SIMÕES, Regina Helena Silva; BERTO, Rosianny Campos; SALIM, Maria Alayde Alcântara. Escritas da história da educação capixaba produzidas no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (1992-2018). In: SIMÕES, Regina Helena Silva; BERTO, Rosianny Campos; SALIM, Maria Alayde Alcântara (Org.). **Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo**. Campos dos Goytacazes (RJ): Brasil Multicultural, 2018, p. 24-39.













ENTREVISTA

**DIÁLOGO COM O  
PROFESSOR DOUTOR  
LUCIANO MENDES DE  
FARIA FILHO PARA O  
DOSSIÊ “HISTÓRIA E  
HISTORIOGRAFIA DA  
EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO  
SANTO” DA REVISTA  
DO ARQUIVO PÚBLICO  
DO ESTADO DO  
ESPÍRITO SANTO**

*Miriã Lúcia Luiz*

*Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Centro de Educação da Ufes.*



*Luciano Mendes de Faria Filho possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). É professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde coordena o Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil - 1822/2022, iniciativa desenvolvida em rede por mais de uma dezena de instituições universitárias do Brasil. Foi Secretário Regional da SBPC Minas no período de 2019/2021. Foi Coordenador do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA). Foi membro do Conselho Deliberativo do CNPq (2014-2016) e da Câmara de Ciências Humanas, Sociais e Educação - CHE da FAPEMIG (2013-2016). Foi Coordenador do GT-História da Educação da ANPEd e vice-presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (2003-2007). Foi membro do CA-Educação/CNPq (2007-2010) e participou da Comissão de Assessoramento Técnico-Científico (CATC/CNPq) (2008-2009). Ainda no CNPq, foi designado pela Diretoria para a função de Ponto de Contato Nacional (National Contact Point) da Área de Humanidades (Socio-Economics Sciences and Humanities) para a Cooperação com a União Europeia dentro do 7o. Programa Quadro (2009-2011).*

Para compor este dossiê, que se propôs a publicizar pesquisas tematizando a história e historiografia da educação capixaba, dialogamos com o professor doutor Luciano Mendes de Faria Filho, graduado em Pedagogia (1988), mestre em Educação (1991) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutor em Educação (1996) pela Universidade de São Paulo (USP) e professor Titular da Faculdade de Educação da UFGM.

Além da sua ampla experiência e engajamento em órgãos e instituições de pesquisa, da atuação em diversos projetos editoriais, o professor Luciano tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente no campo da história da educação; história da infância; cultura escolar; história da escolarização; intelectuais e educação no Brasil; pensamento social brasileiro e educação.

Realizamos a entrevista no dia 18 de fevereiro de 2022, terceiro ano de pandemia da covid-19, pela plataforma de videoconferências *Google Meet*. As duas horas de conversa percorreram questões sobre

a sua trajetória pessoal e profissional, passando por sua atuação no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais e pela circulação nos espaços educativos, políticos e sociais, de modo mais amplo.

Ao tratar de sua trajetória pessoal, apontando elementos de sua origem familiar e cultural, o professor destacou ter vivido “entre mulheres”, pois, apesar de ter 8 irmãos homens, foi o único que nasceu entre as mulheres, pois são duas irmãs imediatamente mais velhas e outra mais nova do que ele. No que tange à escolarização considera que há, na família, uma certa tradição de escolarização, pois, apesar de se lembrar de uma tia mais velha, tantos os avós quantos as avós, nascidos/as na passagem do século XIX para o XX já eram alfabetizados/as. Lembra, também, que a experiência escolar sempre fora uma prioridade para a sua família, embora ele não perspectivesse cursar o Ensino Superior até depois de terminar o ensino de 2º Grau.

Foi em grupos de juventude ligados à igreja católica que, incentivado pela experiência de amigos, resolveu fazer vestibular para dois cursos: para filosofia



e pedagogia. Passou nos dois e escolheu pedagogia, ainda sem compreender bem o que significava o curso e como seria o exercício profissional após a conclusão.

Importante destacar, que para o professor Luciano, o interesse pela História da Educação nasce pelo seu engajamento pessoal com as pesquisas ainda na graduação e, por isso, reconhece que leituras e discussões realizadas no âmbito das disciplinas, da graduação ao doutorado, tiveram importância na sua constituição como pesquisador.

“Não penso tanto na ideia de interlocutores, mas em rede de colaboração”. Assim o professor nos informou sobre como pensa aqueles que leem e comentam as suas produções. Como ele se reconhece mais como um “intelectual mediador” do que como “autor de livros ou teorias”, seus projetos priorizam a organização de coletâneas com pesquisadores da área de História da Educação, em vez da escrita e da publicação de livros autorais. Como exemplo, citou “500 anos de Educação no Brasil” (2000), cuja organização divide com a colega de departamento na UFMG, Elaine Marta Teixeira Lopes e Cynthia Greive Veiga, e os dois volumes de “Pensadores Sociais e a História da Educação” (2008; 2012).

Como exemplos de produções autorais, “Entre mulheres” e “Homens de bem”, ambos publicados em 2021, colocam em perspectiva literatura e história. Ao tratar dessas obras, o autor lembra que há uma diferença entre “fazer ficção” e “fazer história”, pois há um compromisso ético e científico no ofício do historiador que tem nas fontes os limites e as possibilidades de sua narrativa. Nesse sentido, afirma: “para as histórias dos personagens, baseio-me em situações que aconteceram e que me foram relatadas, assim, posso criar eventos e cenas fictícias na minha obra historiográfica por meio dos contextos e da imaginação. Já no caso da história, não posso falsificar, imaginariamente, os fatos e acontecimentos. Há um elemento inegociável na produção historiográfica: o pesquisador/historiador só produz ancorado em fontes, sejam elas quais forem, ainda que sempre haja uma boa dose de imaginação e criação no que ele escreve”.

Nesse movimento, destacou pesquisadores e pesquisadoras da geração anterior à sua da História da Educação com quem aprendeu (e aprende) muito e com os quais estabelece trocas, diálogos e reflexões, como a própria Eliane Marta Teixeira Lopes, Marta Maria Chagas de Carvalho, Miriam Jorge Ward, Clarice Nunes, Guacira Louro, José Silvério, Zeila Demartini, Denise Catani, Lúcio Kreutz, Luiz Antônio Cunha, Carlos Roberto J. Cury, Dermeval Saviani, para citar alguns de uma longa lista falada pelo professor, e um conjunto expressivo dos historiadores e das historiadoras da educação de sua geração, ou da geração mais nova, que hoje atuam e organizam o campo, e com os quais trabalhou junto, com destaque para Diana Vidal, em cuja parceria pode aprender e produzir muita coisa.

Um importante destaque feito pelo professor para esse diálogo no campo da História da Educação foi a sua inserção no Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e na Sociedade Brasileira de História da Educação. Além disso, o professor foi Secretário Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em Minas Gerais, no período de 2019 a 2021. Foi também do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA), articulação que reúne mais de meia centena de instituições de representação de Programas de Pós-Graduação e de Pesquisadores da Grande Área das Ciências Humanas e Sociais e colaborador da Rádio Inconfidência (Belo Horizonte), no Programa Ponto de Vista.

É na sua inserção nesses espaços que ele credita a sua militância, pois entende que pode contribuir sobremaneira com essa articulação da Universidade com as associações e instituições que discutem e publicizam questões educacionais visando atingir a um público mais amplo. Nessa perspectiva, o professor destaca os projetos que coordena e que se encontram em curso atualmente: *O Pensar a educação, Pensar o Brasil – 1822/2022*, iniciativa desenvolvida em rede por mais de uma dezena de instituições universitárias do Brasil, criado em 2006. Este projeto

articula um conjunto de ações na interface entre extensão, ensino, pesquisa e comunicação pública do conhecimento científico sobre educação, com o objetivo maior de propor reflexões e alternativas para a educação pública brasileira.

Cumprindo a responsabilidade social da Universidade na produção e popularização do conhecimento, seu intuito é o de aproveitar o período que antecede a celebração dos 200 anos da Independência do Brasil (por isso, suas datas de referência, 1822-2022) para propor projetos que estimulem a reflexão sobre a contribuição da educação para a construção de um país justo e igualitário. Para tanto, entende que a Educação Pública é um direito social imprescindível para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e de maior protagonismo no processo democrático.

De acordo com o professor Luciano, “a expectativa é a de contribuir para problematizar os sentidos da independência por meio de um debate sistemático sobre o lugar da educação nos projetos de Brasil nos últimos dois séculos de nossa história”. O educador acrescentou dois pontos fulcrais sobre esse projeto. O primeiro refere-se às tentativas de iniciar essa reflexão a respeito da independência há pelo menos uma década, o que não interessou às editoras e, mesmo dentro das próprias universidades, não ganhou adesão. Ele destacou: “Se hoje, às vésperas do Bicentenário, com o *Pensar Educação*, *Pensar o Brasil* e com o *Portal do Bicentenário*, temos desafios com relação ao apoio, divulgação e adesão, imagine antes, quando as propostas ainda eram embrionárias?”.

Outro aspecto destacado pelo educador, refere-se ao próprio título do projeto *Pensar a Educação*, *Pensar o Brasil*: “Até hoje as pessoas me interrogam sobre o motivo de o projeto não se denominar ‘Pensar o Brasil, Pensar a educação’. Para mim, isso revela o lugar que a educação ocupa nesse país, como elemento secundarizado e, mais do que isso, considero que só é possível pensar o Brasil a partir de uma educação que permita o entendimento das questões sociais, culturais e, principalmente, históricas. Por isso,

o título é também uma proposição metodológica: pensar o Brasil por meio de uma reflexão sistemática sobre a educação. Por que pensar o Brasil a partir da economia, da política, ou da música, por exemplo, é mais revelador ou legítimo do que pensá-lo a partir da educação?”, pergunta o professor.

Também como parte desse movimento de reflexão sobre os 200 anos da independência do Brasil, *O Portal do Bicentenário* é uma iniciativa constituída em rede por universidades, faculdades e estruturas similares, programas de pós-graduação, centros, núcleos e grupos de pesquisa, instituições de representação de pesquisadores(as) e de programas de pós-graduação, sindicatos de docentes, instituições de representação de estudantes, movimentos sociais, cidadãs e cidadãos brasileiros(as) que visa produzir, editar, fazer curadoria, organizar e disponibilizar conteúdos sobre os 200 anos da Independência do Brasil e seus desdobramentos, analisados por distintos campos do conhecimento (científicos e escolares), na arte, na cultura e nos mundos do trabalho.

Conforme relata o educador, além do diálogo entre universidade e escola, que pensa ser cada vez mais necessário, de modo constante, intenso e diversificado, os conteúdos e todas as demais realizações do *Portal do Bicentenário* visam à construção de uma sociedade igualitária, democrática, laica, inclusiva, não violenta, antirracista, antilGBTfóbica, antissexista, anticapacitista, e estarão engajados no combate a todo e qualquer tipo de discriminação e violência, notadamente, aquelas que são motivadas pelo gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião, região, profissão e engajamento político das pessoas.

Sublinhando uma questão do nosso tempo, interrogamos ao professor sobre o papel da História, da História da Educação e, em específico, da escola, em tempos sombrios como os que estamos vivendo no Brasil - mas não somente -, marcado pelo recrudescimento do autoritarismo e todo um conjunto de ideias e de posturas que o acompanham. Segundo o professor, “nós precisamos relativizar o papel da escola, pois se atribui muita responsabilidade para essa

instituição e isso acaba criando uma ideia de ‘fracasso’, de descredibilização. Precisamos pensar que a escola sozinha não dá conta de resolver as mazelas sociais, e mais, entender que muitos dos negacionistas, pessoas que se posicionam contrárias à vacinação e à justiça social, por exemplo, são pessoas que possuem instrução e, não só isso, muitos são cientistas. Por isso, precisamos atribuir à escola o papel que ela realmente deve cumprir, como uma das instituições responsáveis pela formação da cidadania e pela transformação social. Mas é preciso, também, por assim dizer, libertar a educação de sua forma escolar e entender que a educação, a formação do humano, em todas as suas facetas, das mais amorosas e solidárias às mais perversas e individualistas, ocorre também e, às vezes, sobretudo, em outras instituições e coletivos sociais. Então, é preciso valorizar as instituições e coletivos que propiciam uma formação democrática e solidária e, ao mesmo tempo, combater aquelas que priorizam o ódio, a violência e o autoritarismo”.









A black and white photograph of a classroom. In the foreground, a young child is seen from the back, sitting at a wooden desk. In the background, a teacher stands at a chalkboard, writing. Other students are visible at their desks in the background. The room has a corrugated metal roof.

ARTIGO

## **A RELAÇÃO DOS ESPAÇOS COLETIVOS DE DISCUSSÃO DO SABER PEDAGÓGICO EM CONTRAPOSIÇÃO À SOLIDÃO DO FAZER DOCENTE**

*Flávia Demuner Ribeiro*

*Licenciada em Ciências Biológicas pela Escola São Francisco de Assis (ESFA) e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como técnica pedagógica no âmbito da educação em prisões na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU).*

*Edimilson Rodrigues de Souza*

*Graduado e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), respectivamente. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Centro de Estudos Rurais (CERES) da UNICAMP.*





## Resumo

*A relação dos espaços coletivos de discussão do saber pedagógico em contraposição à solidão do fazer docente*

Os Macrocentros se constituem em espaços de formação continuada e discutem a política de Educação do Campo no Espírito Santo, a produção de orientações curriculares e de material didático para as classes multisseriadas. O objetivo deste artigo é demonstrar a importância dos espaços de construção coletiva do saber pedagógico em formações continuadas de professores, num diálogo com autores como António Nóvoa, Paulo Freire e Michel de Certeau, para apoiar epistemologicamente nossas abordagens. Trata-se de um estudo de caso com abordagem investigativa no espaço coletivo de discussão e de produção de saberes e fazeres pedagógicos denominado Macrocentro “Vozes do Campo”. A partir da coleta de dados, da análise e da conceitualização do problema, focamos os percursos e contornos que integram a formação continuada de professores das escolas multisseriadas do campo em suas múltiplas realidades. Os resultados apontam para um espaço de formação continuada de professores sujeitos de sua própria formação e da formação de seus pares que pressupõe a construção de camadas de sentidos no processo de compartilhamento de experiências, além de usos e apropriações que transformarão as escolas do campo em espaços de formação dos próprios professores, da sua profissionalidade e da sua personalidade, (re)inventando o cotidiano das escolas do campo, tornando-as um lugar praticado e transformando-as em espaços de formação de professores.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Macrocentro; Formação Continuada de Professores.

## Abstract

*The relationship of the collective spaces of discussion of the pedagogical knowledge in contraposition to the solidon of the teacher*

The Macrocentres were constituted in spaces of continuous formation and they discuss a policy of Education in the Field in the Holy Spirit, a production of curricula and didactic material for the multi-series classes. The present article is evident the importance of spaces of collective formation of pedagogical knowledge in teacher training, in a dialogue with authors like António Nóvoa, Paulo Freire and Michel de Certeau, to support epistemologically our approaches. It is a case study with an investigative approach in the collective space of discussion and production of pedagogical knowledges and practices called Macrocentro “Vozes do Campo”. From the data collection, analysis and conceptualization of the problem, the results are focus and exercises that integrate a continuous training of teachers of the multisseriaal schools of the field in their various realities. The results are shown for a continuous training space of teachers subject to their training and peer formation that assume the construction of spaces in the process of taking advantage of classroom spaces, besides the uses and appropriations of field schools in spaces of formation of the teachers themselves, their professionalism and their personalities, (re) inventing the daily life of the rural schools, becoming a place of practice and becoming spaces for teacher training.

**Keywords:** Field Education; Macrocentro; Continuing Teacher Training.



## Introdução

São recorrentes as narrativas sobre a angústia de professores acerca da solidão do fazer docente, principalmente entre os que atuam em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos em contextos de educação no campo. Esta sensação de solidão parece estar povoada por inseguranças e incertezas, expressas em diálogos com colegas de profissão ou escondidas em pensamentos.

Como alternativa à sensação de solidão cotidiana, alguns professores recriam práticas pedagógicas, alternam propostas de rotinas, ampliam as intenções do processo ensinar-aprender-vivenciar e expandem as interações com outros profissionais da área e com os próprios estudantes, porém, muitas das vezes os resultados alcançados nesse movimento são desconhecidos pelas equipes gestoras das políticas educacionais seja no âmbito municipal ou estadual.

Partindo desse conjunto de ideias, o objetivo deste artigo é demonstrar o quão pode ser profícuo a organização de espaços de interação entre professores que atuam em escolas de classes multisseriadas<sup>1</sup>, na construção coletiva do saber pedagógico, em cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias de educação.

A pesquisa realizada para produção deste texto foi realizada por uma das suas autoras, Flávia Demuner, fundamentada também na sua própria trajetória como docente da educação básica em escolas unidocentes e de classes multisseriadas.

A análise aqui proposta partiu também da ob-

servação sistemática de um espaço de formação de professores, estruturado a partir das discussões com docentes, organizados sob a forma de Macrocentros da Educação do Campo<sup>2</sup>.

No Macrocentro Centro Serrano “Vozes do Campo”<sup>3</sup>, Flávia Demuner atuou como técnica da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES), preparando e realizando oficinas pedagógicas, elaboradas a partir da escuta ativa com os professores nas escolas do campo dos municípios que compunham aquele espaço.

Esta experiência possibilitou reconhecer práticas metodológicas baseadas em processos mais solidários na busca da emancipação social e da qualidade da educação, registradas em documentos curriculares produzidos coletivamente pelos professores, naquela ocasião.

A partir da coleta de dados – realizada em 2016, por Flávia Demuner –, da análise e da conceituação do problema, focamos os percursos e contornos que integram a formação continuada de professores das escolas multisseriadas do campo

2 Os Macrocentros da Educação do Campo constituem-se em espaços de formação continuada e discutem a política de Educação do Campo no Espírito Santo, a produção de orientações curriculares e de material didático para as classes multisseriadas das escolas do campo. Organizam-se regionalmente em cinco espaços: Macrocentros Norte, Extremo Norte, Sul, Extremo Sul e Centro Serrano. Reúnem técnicos/as pedagógicos/as das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, das Superintendências Regionais de Educação e os movimentos sociais camponeses [...]. Os Macrocentros da Educação do Campo estão instituídos pela Secretaria de Estado da Educação, conforme Portaria nº 071-R, de 28/03/2014. Disponível na página eletrônica da Sedu <https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>. Acesso em 12 fev. 2022.

3 O Macrocentro Centro Serrano é constituído pelos seguintes municípios: Afonso Cláudio, Aracruz, Baixo Guandu, Domingos Martins, Fundão, Ibirapu, Itaguaçu, Itarana, João Neiva, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, São Roque do Canaã, Venda Nova do Imigrante, Serra e Viana

1 Compostas por estudantes de diferentes idades e séries do Ensino Fundamental simultaneamente, sob a regência de um único professor, localizadas majoritariamente em contextos rurais de difícil acesso.

em suas múltiplas realidades, instigados pela possibilidade de conhecer e ampliar o contexto das práticas pedagógicas, compreendendo não ser o bastante apenas identificá-las e apresentá-las, mas tornar possível suas descobertas a partir da ação daqueles que estão vivenciando o processo.

Aqui poderíamos evocar o comentário de Paulo Freire (1996), para quem, esse tipo de prática só se viabiliza com uma formação docente que seja coerente com seus pressupostos. Nessa perspectiva, ao juntar e dividir práticas, exitosas ou não, busca-se apresentar o avesso da sala de aula. Sabe-se que não há mágica, mas ao sair da solitude para a partilha ou para a colheita com seus pares a riqueza didático-cultural se construirá nas trocas, nas inspirações, nas investigações, nas outras e inúmeras formas do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, avaliamos que a análise das oficinas pedagógicas realizadas com os professores das escolas multisseriadas do campo, no ano de 2016, possibilitou uma compreensão apropriada para validar, valorizar, difundir e compartilhar os conhecimentos construídos de forma solitária e transformados em múltiplas práticas coletivas.

## 1. Os aportes teóricos que visitamos

A Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1º de julho de 2015, define, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos três programas e cursos de formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, bem como no planejamento e nos processos de avaliação e regulação das instituições de educação que os ofertam (pp. 02-03). Nela, a formação inicial em nível superior (licenciaturas, formações pedagógicas para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada consideram que todo o processo formativo tem sido referenciado na docência como ação educativa e como processo

pedagógico intencional e metódico. Contudo, Freitas (2007) adverte que

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação (p. 1204).

Em relação à formação continuada, de acordo com Nóvoa (1991), essa

[...] deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (p. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), por sua vez, descrevem a formação continuada como um processo que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender. A formação continuada é um importante momento de socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

A formação continuada, quando estruturada na vivência do cotidiano escolar, sustenta o traba-

lho docente, contribuindo para a inserção de práticas inovadoras ao fazer pedagógico do professor. No decorrer deste processo, algumas práticas submetidas ao processo reflexivo se perdem, outras são modificadas, ou ainda incorporadas ao contexto pedagógico, possibilitando a aplicação de modos alternativos de práticas pedagógicas que se tornam alicerces para o trabalho do professor e para a aprendizagem dos alunos.

A respeito desse pensamento, Certeau (1996) diz,

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...]. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] (p. 31).

Nessa direção, a pesquisa realizada para fins deste artigo envolveu um movimento dinâmico no processo de compreensão do que ocorre nesses espaços coletivos de formação continuada de professores: os Macrocentros da Educação do Campo. Provocou, portanto, a inter-relação entre conhecimento e ação, teoria e prática, priorizando um princípio ético na busca de um sentido político para a sustentação da pesquisa e das análises realizadas.

## 2. Da formação docente no contexto da educação do campo no estado do Espírito Santo

A título de contextualizar o debate da educação do campo, especialmente no Espírito Santo, é preciso demarcar que, historicamente, as desigualdades sociais são produzidas “[...] no processo de distribuição da terra e da riqueza brasileiras (bens materiais e simbólicos) e reportam à cultura colonial europeia e de exploração praticada neste país e na América Latina de modo geral”. Como resultado desse processo, estão os desafios da formação dos sujeitos do cam-

po, a erradicação do analfabetismo, que no contexto rural têm índices na faixa de 23,2%, e a formação dos profissionais da educação (SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE; MERLER, 2014, p. 09).

Os autores apresentam a precariedade da formação docente no estado capixaba nos dados do primeiro censo de professores do Ministério da Educação (MEC), realizado pelo Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1997:

Somente no Estado do Espírito Santo atuavam aproximadamente doze mil professores leigos na educação básica, até o final dos anos Noventa. Outro estudo exploratório apresentado sobre o perfil do professor brasileiro foi desenvolvido pelo Inep, com base no Censo escolar da educação básica, em 2007. Este aponta que, dos 1.882.061 pesquisados, 328.989 professores atuavam em escolas rurais [...]. Do total de professores apenas 68,4% apresentavam nível superior completo. Dos professores que trabalhavam no campo, 27.554 possuíam apenas escolaridade de nível médio e/ou não tinham formação adequada para atuarem na educação básica [...]. Os chamados “professores leigos” representavam ainda em 2007 6,3%, entre os quais se encontravam professores que cursaram apenas o ensino fundamental (*ibidem*, p. 09).

Ainda em consonância com os autores, em 2001 a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) estabeleceu uma parceria com a União, o Estado e os municípios para promover a formação de 6.152 professores, na modalidade aberta e a distância, com o curso de licenciatura em Pedagogia. É nesse momento que acontece, em virtude da diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades (quilombolas, indígenas, pomeranas, italianas, entre outras) que compõem a população rural capixaba, uma grande discussão visando demarcar a especificidade da formação do professor que trabalha na educação do campo.



Nos anos de 2009 a 2011, o MEC lançou, via Programa de Ações Articuladas (PAR), o programa de formação continuada Escola Ativa para, de acordo com o sítio eletrônico do MEC<sup>4</sup>, “[...] melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo”. Dentre suas principais estratégias estava “[...] implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (s/a).

### 3. O Programa de Formação Continuada Escola Ativa

Os objetivos do programa de formação continuada Escola Ativa, específico para professores das escolas do campo, que oferecia os anos iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, ainda de acordo com o sítio eletrônico do MEC, eram:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os professores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (s/a).

Para participar, os municípios que possuíam em seus territórios administrativos escolas do campo com séries iniciais do primeiro ao quinto ano em classes multisseriadas, e que apresentassem condições mínimas de funcionamento e tivessem uma

equipe técnica estadual e municipal para acompanhar a implantação do programa Escola Ativa, deveriam aderir ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR).

O Programa Escola Ativa foi proposto como estrutura pedagógica, considerando que os professores das escolas multisseriadas existentes no campo estavam suscetíveis às negligências das políticas públicas educacionais, sendo atendidas apenas por políticas de compensação.

O MEC implantou a estratégia metodológica da Escola Ativa no Brasil no ano de 1997. As escolas multisseriadas, unidocentes na grande maioria, viviam a angústia da não existência de metodologias que se adequassem à realidade dessas escolas, marcada muitas vezes por condições de relativo isolamento em seus territórios.

O fracasso escolar e os recursos mínimos indicavam que era necessária uma proposta que dirimisse as lacunas educacionais dos altos índices de evasão, reprovação, repetência, distorção idade-série. Os professores, em sua maioria contratados em regime de designação temporária, apresentavam dificuldades em trabalhar com a multisseriação e inovar com métodos e materiais, uma vez que não usufruíam das mesmas condições de estabilidade e direitos trabalhistas, dos quais apenas os funcionários efetivos gozavam.

Neste contexto, a Escola Ativa surge naquele ano como uma metodologia inovadora capaz de mobilizar os professores. Todo seu processo de implantação, monitoramento, implementação e avaliação foi realizado com foco na qualidade educacional e na integração de estados e municípios. As diretrizes do programa tornaram lineares as ações acerca das concepções e metodologias estratégicas para a prática pedagógica dos professores e para a aprendizagem dos alunos.

O guia orientador foi encaminhado para professores, técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e demais agentes da área educacional envolvidos no processo de implantação e implementação da metodologia Escola Ativa.

4 <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/saiba-mais>

Esse processo constituiu-se em três momentos: a troca de experiências pessoais e conhecimentos prévios por meio de trabalho individual, em duplas ou grupos – que se valida nas reflexões de Nóvoa (1991) sobre o compartilhamento de experiências entre pares –; o trabalho de construção coletiva do conhecimento a partir dos novos conceitos introduzidos pela metodologia; e, a realização de atividades por meio de oficinas, com planejamento prévio e compromisso de envolver pais, comunidade onde a escola está inserida, e demais parceiros. Estas etapas possibilitaram a reflexão a partir dos conceitos de “usos” e “apropriações”, elaborados por Certeau (1996).

Da perspectiva deste autor é pelos usos e apropriações que fazem do lugar, que os sujeitos o transformam em espaço, ou seja, num lugar praticado. Os sujeitos, em seus itinerários cotidianos, representam o lugar a partir do seu uso e das apropriações que fazem dele: das suas ocupações, interferências, vivências, tanto corporais quanto cognitivas, e isso o configura como espaço. Assim, para o autor, “[...] a rua geometricamente definida pelo urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (1998, p. 202). Certeau (1998, p. 176) entende que são os sujeitos que transformam lugares em espaços, inserindo e inscrevendo neles camadas simbólicas que, sobrepostas, criam uma rede de sentidos que, compartilhados, vão sucessivamente alterando os usos e as apropriações que os sujeitos fazem desses espaços, numa “[...] história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços” (1998, p. 171).

Para analisar os usos e apropriações que fazem professores, pais e comunidade da formação continuada no contexto dos Macrocentros e das inúmeras camadas de sentidos que esses sujeitos vão imprimindo às atividades coletivas que vão se construindo na avaliação constante do aprendizado e da aplicação da metodologia, o projeto base estabelecia as diretrizes e os fundamentos para a implantação do Programa Escola Ativa nas escolas com classes multisseriadas. Destinado a professores e gestores da realidade da Educação do Campo.

O documento orientava a práxis dos professores numa visão da escola em sua totalidade, com foco nos processos de ensino e aprendizagem e na consolidação de políticas públicas que reconhecessem e respeitassem a história das organizações camponesas em seus respectivos contextos. Seu arcabouço continha desde o diagnóstico da Educação do Campo e das classes multisseriadas até a estrutura operacional do Programa, passando pelo histórico, fundamento, finalidades, aspectos legais, metodologia, público, material didático e metas do Programa.

#### 4. As “vozes do campo” no Projeto Político Pedagógico das escolas do campo

No Espírito Santo o Programa rendeu frutos: a vivência de 240 horas tornou-se suficiente para a construção de laços sólidos e duradouros entre as professoras participantes, que vislumbraram mais. Acreditaram que o Programa Escola Ativa era muito mais que um Programa de Governo e que poderia se transformar, com algumas mudanças, numa proposta vívida de política para as escolas do campo. E assim aconteceu. O Macrocentro foi instituído legalmente após quatro anos de existência e depois do Programa Federal Escola Ativa ser extinto, através da Portaria nº 071-R, de 28 de março de 2014, pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU-ES).

O Macrocentro se tornou referência de formação continuada numa visão emancipatória da escola pública do campo em território capixaba. O processo de participação das professoras, a organização do trabalho escolar e a (re)construção do fazer e do saber pedagógico ampliaram os horizontes antes vislumbrados apenas para as escolas multisseriadas. Tornou-se um espaço onde as fragilidades e as potencialidades do fazer pedagógico são colocadas em discussão e tratadas como caminhos ou encruzilhadas do processo educativo.

A primeira produção do Macrocentro Vozes do Campo foi um documento construído por professo-

ras e técnicas da Educação do Campo dos 18 municípios localizados na região central serrana do Espírito Santo que o compunham: Afonso Cláudio, Aracruz, Baixo Guandu, Domingos Martins, Fundão, Ibiracuçu, Itaguaçu, Itarana, João Neiva, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, São Roque do Canaã, Venda Nova do Imigrante, Serra e Viana; e publicado, em 2012, com o título “Sinfonia de desejos e possibilidades: documento base para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Escolas do Campo”, que orientou a construção coletiva dos PPPs das Escolas do Campo.

A partir da descrição desse conjunto de ações, pretendemos acentuar a importância dos espaços de construção coletiva do saber pedagógico, em formações continuadas de professores, num diálogo com diferentes autores como António Nóvoa (1991), Paulo Freire (2007) e Michel de Certeau (1994), que apoiaram epistemologicamente nossas abordagens.

Os estudiosos citados partem de premissas que consideram a própria prática como fonte de estudo para a construção de uma nova prática docente. Nóvoa (1995) nos leva a discutir sobre o sistema excludente e desigual que impede a formação de um indivíduo emancipado. Certeau (1994), por sua vez, cita o compromisso em narrar “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos praticantes, as operações astuciosas e clandestinas. Diz ele:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (p. 39).

Coadunando com Freire (1996), consideramos a incompletude do ser e reconhecemos, portanto, que é preciso corporificar as palavras pelo exemplo, assu-

mir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, refletir criticamente sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento humano, reconhecer-se como um ser condicionado, ter bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível; ter curiosidade e competência profissional. Com a sensibilidade desse olhar, o professor tem como função algo maior que o fundamental, tem função desafiadora.

Assim, o Macrocentro Vozes do Campo pode ser pensado enquanto espaço de construção coletiva do saber pedagógico frente às abordagens contempladas no ano de 2014, no processo formativo estruturado de acordo com as necessidades daqueles professores.

## 5. Conversando com as oficinas pedagógicas realizadas

No período anteriormente citado foram realizadas oficinas pedagógicas a partir da escuta nas reuniões dos macro e microcentros, buscando compartilhar e difundir a importância de conhecimentos construídos por professores de escolas unidocentes e transformados em múltiplas práticas coletivas.

Um diagnóstico foi realizado pelo coletivo do Macrocentro, utilizando entrevistas e rodas de conversa como instrumentos de registro, que geraram, para nós, técnicos das equipes das secretarias estadual e municipais de educação muitos apontamentos.

Discutidas as questões de dinâmica das escolas multisseriadas, espaços únicos com alunos em diferentes idades e séries, diferentes níveis e tempos de aprendizagem, estruturamos oficinas considerando aprendizagens compartilhadas por meio de problematizações.

As falas foram traduzidas em quatro temáticas trabalhadas por meio de sequências didáticas, jogos, momentos de leitura e escrita: Agrupamentos nas classes multisseriadas; Contação de histórias; Projetos pedagógicos / Identidade cultural campestre / Pertencimento; Relação sociedade e ambiente.



Figura 01: Painel confeccionado pelas professoras oficinairas  
Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

A primeira oficina tratou das aprendizagens compartilhadas numa sala de aula na qual a heterogeneidade e as mais variadas vivências se fortaleceram por meio de trabalhos em grupo. As oficinairas foram Sônia Maria Bassani Bravim, Gilla Seibel, Flávia Kruger Tirola, Veronica Francisca Monteiro, Mônica Fernanda Berger e Vanuza Graciette Mees.

Trabalhando dinâmicas de apresentação individual e conclusão coletiva, passando o barbante de mão em mão para produzir uma teia, as professoras discutiram sobre os sonhos, convivência, a pluralidade enquanto elemento potencializador da aprendizagem. Discutiu-se o papel da equipe escolar, ausente numa escola unidocente.

A teia nos fez refletir sobre nossos próprios desejos. Essa dinâmica fez emergir falas sobre amizade e convivência, e sentimentos presentes no cotidiano das Escolas Multisseriadas. Nos termos de uma das professoras participantes, por exemplo, este momento foi muito importante porque pudemos falar e ouvir os relatos de experiências dos colegas, fundamentais para percebermos que estamos na caminhada certa.

A Dinâmica do Painel Progressivo (DPP) temático, também foi avaliada de forma positiva, pois, um tema de estudo anteriormente citado pelas professoras, passou por uma discussão em dupla, em quarteto, em octeto até chegar ao grande grupo (DPP). Nesse momento foram discutidas fragilidades, potencialidades e propostas para as escolas multisse-



Figura 02: Professoras durante a oficina. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016

riadas acerca deste tema.

Várias outras atividades foram desenvolvidas com o tema “Água” como formulação de conceitos temáticos que era construído a partir de frases incompletas, o tangran crítico que tratava da integração e cooperação nos grupos de estudo envolvendo concentração e raciocínio abstrato em que figuras do campo eram recortadas anteriormente e entregues num envelope para serem reorganizadas; o croqui de atitudes teve o objetivo de analisar atitudes sobre o tema em estudo descrevendo o antes (croqui inicial) e o depois das discussões aprofundadas e, por último, as quadrinhas do conhecimento que eram espaços variados e estruturados, a partir dos quais as informações sobre o tema deveriam “caber” nos espaços pré-determinados numa folha de sulfite, fossem elas desenhadas ou escritas.

A oficina de contação de histórias chamadas pelo grupo de “Tramas, tranças e trilhos”, desenvolvida pelas professoras Danúbia Perozini Seibel, Maria da Penha Rebuli Borzan, Patrícia Vieira Lopes Galina, Regina Aparecida Hohmam Dutra, Tatiana Verdim Martins e nosso saudoso Max Weber D’Ávila Lessa (*in memoriam*), envolvia histórias infantis, figurinos e enredos. As tramas que dão vida às histórias, as tranças que falavam do figurino das princesas – ou não! – e os trilhos, representando os caminhos percorridos nas histórias e nos percursos pedagógicos. Com um baú, uma mala antiga, um violão e um tapete no chão,





Figura 03: Professora cantando histórias. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

vivenciamos lindas e fortes histórias, ao som de canções que produziram formulação de novos conceitos e práticas docentes.

Dentro de um saquinho de estopa havia palavras soltas ligadas ao campo. Ao retirá-las, cada professora contava a relação com aquela palavra. Histórias alegres, tristes, recordações de infância, dos tempos de escola, entre outras. A oficina propiciou a recuperação do prazer em ouvir e contar histórias, diversão com a música, dramatizações, transmissão de valores, releitura dos contos de fadas aproximando-os dos contextos rurais, e a preservação das histórias e das memórias.

A terceira oficina intitulada “Segredos do campo: sonhos pedagógicos” contou com o trabalho das professoras Bárbara Scárdua, Elizete Izabel Garcia, Marinete Burgaleri Peixoto, Magda Bromonschenkel Tofoli, Neide Maria Cuzzuol Bertolini. Esta oficina instigou os professores a reavivar, em cada um deles, o sentimento de sujeito pertencente à comunidade considerando os sonhos de uma Educação do Campo de qualidade.

Por ocasião das oficinas foi trabalhada uma história a partir da qual o professor descrevia um segredo e um sonho para a Educação do Campo. Discutiu-se amplamente o conceito de interdisciplinaridade e as sobreposições às divisões organizacionais frente ao desejo de novos espaços e novos tempos para as



Figura 04: Mural produzido pelas professoras oficinairas. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

escolas rurais. As professoras que participavam da oficina construíram uma linha do tempo, com a qual buscaram caminhos para que a escola se tornasse gestora independente de seus recursos financeiros. Nessa discussão, participaram técnicos das secretarias estadual e municipais de educação, envolvidos com a descentralização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do MEC. Eles apontaram caminhos para a criação dos Conselhos de Escola que, além de assegurar a participação da comunidade, apoiaria a gestão financeira, administrativa e pedagógica da instituição, auxiliando na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e acompanhando a evolução dos indicadores educacionais escolares.

Na última oficina, que estabeleceu a relação homem-natureza, as professoras Flávia Demuner Ribeiro, Leodete Aparecida Sipolatti Loss, Marta Comério e Maria Julia Gonçalves Bicudo Pereira fizeram um alerta sobre o cuidado com o ambiente: “Se ficar o lixo come, se correr o bicho pega”. Nela, foram tratadas questões de Educação Ambiental e consciência planetária coletiva, envolvendo a sensibilização e o engajamento das professoras e extrapolando os limites da visão ecológica ingênua para a formação de sujeitos críticos e autônomos na luta pela Educação Ambiental de qualidade.

Com a dinâmica “Se eu fosse... Eu seria...”, cada uma das professoras envolvidas lia o que havia escrito e dizia seu nome respondendo ao final “Eu me tornaria”, conforme o exemplo seguinte:

“Se eu fosse uma garrafa pet, eu seria útil, pois me tornaria um porta-trecos”  
(Professora Saionara, 2016).

Com essa atividade de criação, discutimos síntese de conteúdos significativos para a compreensão da Educação Ambiental, diagnóstico de conceitos cognitivos e a relação entre o homem e a natureza.

Aproveitamos o alvoroço para a realização do pique-cadeia, dinâmica na qual cada professora representava um ser da cadeia/teia ecológica: planta, animal herbívoro e carnívoro. Esta atividade foi realizada num ambiente externo à sala de aula, por esta razão, muito mais que o conceito de cadeia/teia alimentar as professoras compreenderam o sujeito na relação ecológica (uns eram moitas de capim, outros preás, outros onças) e alguns processos naturais e sociais (fotossíntese, aumento e diminuição populacional, oxigênio, aquecimento global, caça e pesca predatórias, consumo, alimentação,

entre outros), além de conceitos matemáticos envolvendo construção de gráficos, transformações dos seres vivos ao longo do tempo, os espaços impactados pelo homem, o instinto de sobrevivência, entre tantas outras questões.

Então, para tratarmos do olhar do outro, exploramos um pouco mais o ambiente externo. Nesta dinâmica, organizados em duplas, um dos participantes era a câmera fotográfica e o outro, o fotógrafo.

**AVALIAÇÃO OFICINA 03**

PROJETOS PEDAGÓGICOS/IDENTIDADE CULTURAL CAMPONESA/PERTENCIMENTO  
SEGREDOS DO CAMPO: SONHOS PEDAGÓGICOS

Certa vez, um grupo de professores se reuniram para repensar a Educação do Campo. Expuseram suas angústias, desejos, sonhos...

Sonharam em nossa oficina com...

- 1 - *Diálogo para valorização docente;*
- 2 - *Recursos pedagógicos e midiáticos;*
- 3 - *Políticas públicas voltadas para a escola e para o campo.*

Gostaram muito de...

*Das dinâmicas, do entrosamento, do diálogo. Enfim, foi bastante prazeroso e obtivemos bastante conhecimento e foi solucionadas inúmeras dúvidas.*

Disseram que poderia ser um pesadelo na oficina se *se menos amigos não estivessem lado a lado.*

Então, desejam *que tenha mais encontros, como esse para melhorar nossa prática e o nosso saber.*

marcaram como número lindo de sonho:

5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

*Amélia*

Figura 05: Documento de avaliação da oficina. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

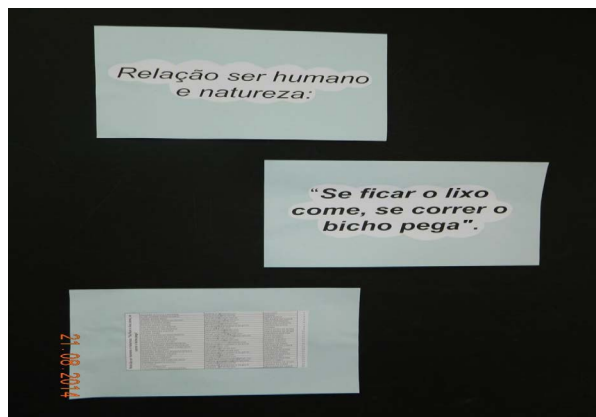


Figura 06: Mural de reflexão socioambiental.  
Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.



Figura 07: Atividade da relação ecológica.  
Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.



Figura 08: Dinâmica da fotografia. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.



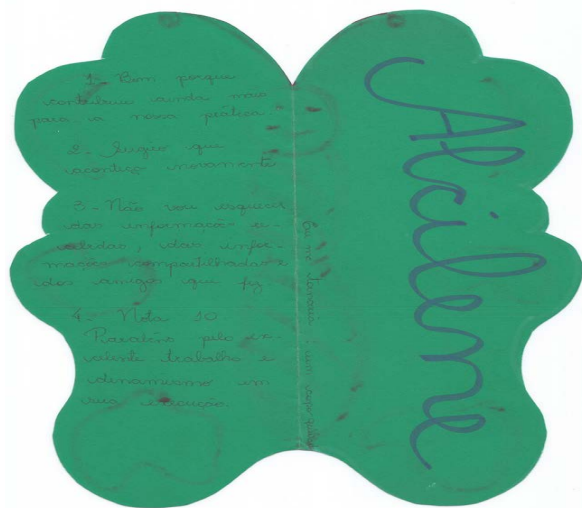


Figura 09: Instrumento de avaliação da oficina. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

Este direcionava a “câmera” para algo e o registro da “fotografia” no papel era feito por ela. A seguir mudavam de funções. Com a pergunta “o que minha máquina registrou?”, ambos “revelavam” as fotografias e então eram discutidas as diferentes visões de mundo, de paisagens e ambientes.

Ao final da dinâmica, cada uma das professoras participantes leu um texto sobre desenvolvimento sustentável envolvendo resoluções de problemas, operações, territórios, terremotos, consumo e hábitos alimentares, sustentabilidade, democracia, organização social, leitura, interpretação e inferências. Desta forma, ampliaram a discussão sobre a relação homem-ambiente.

## Perspectivas finais

Chegar ao fim desse momento com tantos aprendizados e reflexões, com aprofundamento de conceitos, discussões e metodologias diversas, nos possibilitou identificar o quão rico é pertencer a um lugar, e sentir-se constituinte dele.

Se relacionarmos o pensamento certauneano com o fato de os professores das escolas do campo se-

rem sujeitos de sua própria formação e da formação de seus pares, podemos pressupor que eles tenham construído sentidos diversos para suas práticas docentes, durante as oficinas realizadas nos macrocentros, que também possibilitaram processos de compartilhamento de experiências, e originaram usos e apropriações que transformarão as escolas do campo em espaços de formação dos próprios professores, da sua profissionalidade e da sua personalidade.

Desta feita, adotamos também, em nossa pesquisa sobre a experiência formativa do Macrocentro, o ponto de vista de Nóvoa, quando afirma que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1992, p. 13).

Assim, os usos e as apropriações que os professores participantes do Macrocentro Centro Serrano “Vozes do Campo” fizeram dos estudos nesse coletivo, quando lidos na perspectiva de Certeau, (re)inventaram o cotidiano das escolas do campo, tornando-as um lugar praticado, e transformando-as, pelas apropriações e usos que delas fazem em seus percursos cotidianos, em, também, espaço de formação de professores.

Buscamos pensar largamente nessa perspectiva, examinando as práticas, criações e artes no espaço do Macrocentro, conjecturando sobre suas invenções para desnudar a lógica de um cotidiano repleto das burlas certauneanas, especialmente na forma como pensam suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994).

Partimos dos aportes teóricos, mas em relação direta com as práticas que desenvolvemos sozinhos e que ao compartilharmos criaram asas e voaram para outros lugares, com palavras simples, uma utopia. São pistas, códigos, sugestões de como fazer, para copiar, para inovar, para inventar. Não estávamos preocupadas em seguir essa ou aquela concepção, queríamos aproximar cada uma e todas elas. E só assim foi possível tornar plural o que antes era singular.



## Referências

BRASIL, Senado Federal. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 18/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em 22/06/2018.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1577&dd99=pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1577&dd99=pdf)>. Acesso em 22/06/2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/az628100>>. Acesso em 22/06/2018.

NÓVOA, Antônio. Concepções e Práticas da Formação Contínua de Professores: In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Formação Contínua de Professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e preparação docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; MERLER, Alberto. *Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil*. Visioni LatinoAmericane, Anno VI, Numero 11, Luglio 2014.

VALLADARES, Marisa T. R. (org.). *Sinfonias de desejos e de possibilidades: Práticas metodológicas na docência das escolas do campo/Macrocentro Vozes do Campo*. Vitória/ES: Editora do Autor, 2014.













ARTIGO

## **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS COM OUTRAS LINGUAGENS COMO POSSIBILIDADES NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA**

*Regina Celi Frechiani Bitte*

*Pós-doutorado na Universidade Federal de Uberlândia.  
Docente da Universidade Federal do Espírito Santo.*

*Lucas Rodrigues Barreto*

*Bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrando em Ensino de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. Ex-residente do Programa Residência Pedagógica (2018-2019).*

*Clarisse Souza Barboza*

*Licenciada em História e mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista Capes na Rede de Pesquisa ComRioComMar.*



## Resumo

*Este artigo aborda relatos de experiências dos alunos do curso de Licenciatura em História, do Subprojeto Interdisciplinar História e Sociologia do Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela CAPES, realizado entre o período de agosto de 2018 e janeiro de 2020 em duas escolas públicas da rede estadual de ensino do Espírito Santo. O texto apresenta aspectos gerais do desenvolvimento das atividades realizadas e discussão sobre temática relacionada aos usos de outras linguagens como metodologia didático-pedagógica para o ensino de História. O objetivo deste trabalho é explicitar, na visão dos residentes do PRP, a percepção da realidade no ambiente educacional, suas experiências como docentes residentes na escola-campo e sua formação prática em consonância com a teoria, relacionando-as. A metodologia tem por base as narrativas dos residentes, registradas em diferentes momentos da realização do subprojeto, ancorada ao conceito de Consciência Histórica, de Rüsen (2011). Os principais resultados da Regência Pedagógica advêm, necessariamente, pela própria vivência da prática docente, isto é, lidar com a realidade escolar e propor novas visões para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma troca e ao mesmo tempo formação do professor-preceptor, que acompanha os residentes.*

*Palavras-chave: consciência Histórica; formação de professores; ensino de história; Programa de residência pedagógica.*

## Abstract

*This article addresses reports of experiences of students of the degree in History, of the Interdisciplinary Subproject History and Sociology of the Pedagogical Residency Program (PRP), financed by CAPES, carried out between august 2018 and january 2020 in two public schools in the state education network in Espírito Santo. The text presents general aspects of the development of the activities carried out and a discussion on the theme related to the uses of other languages as a didactic-pedagogical methodology for the teaching of History. The objective of this article is to explain, in the view of PRP residents, the perception of reality in the educational environment, their experiences as teachers residing in the school-campus and their practical training in line with theory, relating them. The methodology is based on the residents narratives, recorded at different times during the subproject, anchored to the concept of Historical Consciousness, by Rüsen (2011). The main results of the Pedagogical Regency come, necessarily, from the experience of teaching practice it self, that is, dealing with the school reality and proposing new visions for the teaching and learning process, allowing an exchange and at the same time training the teacher-preceptor, accompanying residents.*

*Keywords: Historical Consciousness; Teacher Training; History Teaching; Pedagogical Residency Program.*

## Introdução

O cenário em que se encontra a sociedade contemporânea é permeado por inovações tecnológicas que ressignificam os sujeitos. Isso nos permite problematizar o modo como os fatores relacionados às mudanças culturais, sociais e tecnológicas alteram as relações educacionais, de ensino e aprendizagem perante a juventude que, por outro lado, também é modificada nesse processo. Dessa forma, se torna

necessário pensar a formação inicial que dialogue com essas inovações tecnológicas e novas linguagens. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta relatos de experiências vividas pelos residentes, em sua prática docente, no programa Residência Pedagógica, no ano de 2019, ao se apropriarem e utilizarem de outras linguagens e metodologias no ensino de História. É importante que o futuro professor desenvolva a reflexão e a análise crítica em relação ao

conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais juntamente com os alunos, desvelando as possibilidades de aprendizagens, bem como o uso democrático e consciente da cultura digital.

Entendendo que a História não é feita somente do passado e dialoga com os sujeitos e seu presente, esta pesquisa se constitui tanto como um convite quanto como uma proposta de amplas possibilidades de se refletir a História para além do ambiente escolar, na qual ensino e aprendizagem podem ser vinculados aos interesses e ao cotidiano vivenciado pelos educandos.

Logo, quando um professor usa tecnologia em sua aula, como Youtube, animações, músicas, filmes, jogos eletrônicos entre outros, ele não pode ser considerado alguém diferente na ótica do ofício de ensinar; pelo contrário, está respondendo a uma sociedade que está em constante mudança. Afinal, jogar, por exemplo, também é uma linguagem.

Nesse contexto, cabe aos docentes atuantes e aos futuros professores estar atentos e conhecer, a todo momento, as novidades tecnológicas, assim podendo usufruir dos meios tecnológicos como materiais de apoio nas aulas de História. Destaca-se aqui, que é necessário realizar leituras, discussões e reflexões a respeito da interrelação entre ofício docente e meios tecnológicos da sociedade em rede.

Dito isso, são apresentadas neste trabalho três possibilidades de linguagens, experienciadas pelos licenciandos do programa Residência Pedagógica: o Youtube; os Games e o desenho animado Os Simpsons. Após essa abordagem, foi analisado como o estado do Espírito Santo tem contribuído para a inserção de novas tecnologias no preparo de profissionais, ou seja, na formação de professores. O objetivo desta pesquisa é promover um debate baseado em breves análises e experiências do uso dessas linguagens, mediante o ensino e a aprendizagem em História, lançando possibilidades para que isso tenha cada vez mais espaço no ambiente escolar.

## Youtube e as relações com as aprendizagens

A sociedade e os sujeitos da era digital são permeados por inovações tecnológicas. Dessa forma, se torna imprescindível analisar como as instituições educacionais acompanham essas mudanças e com elas se relacionam perante os alunos. Neste tópico, trata-se de uma pesquisa em que se investiga as relações entre as aprendizagens em História de alunos do Ensino Médio com os usos da plataforma YouTube, utilizando-se principalmente, a noção de aprendizagem histórica segundo o alemão Jörn Rüsen (2011).

A pesquisa investigativa foi realizada em uma escola estadual pública de Ensino Médio da Serra/ES, com as quatro turmas de 3º ano, no total de 67 alunos, por meio do Programa Residência Pedagógica. Desse modo, procurou-se compreender, por meio da aplicação de um questionário on-line, a percepção dos alunos mediante a utilização do YouTube para aprendizagens curriculares em História.

Neste tópico, destaca-se uma visão geral sobre questões específicas relativas às relações do YouTube com as aprendizagens dos alunos em História. São elas de caráter qualitativo, que norteiam noções de tempo, metodologias e noções de ensino e aprendizagens que permeiam tanto o âmbito escolar quanto o âmbito virtual em que se inserem videoaulas do YouTube. A partir do pensamento de Kenski (2007), aquilo que um dia já tenha sido considerado inovação tecnológica (mas não restrito apenas a meios virtuais) acaba, social e gradualmente, perdendo esse “título”, dando espaço para outras tecnologias, em que os alunos, mediante um novo contexto, ressignificam novas tecnologias em funções escolares.

Dessa forma, de acordo com Silva (2016), os alunos são jovens que se encontram conectados e rodeados por tecnologias a cada instante de seu cotidiano. Em relação a esta pesquisa, as 67 respostas foram positivas em relação ao acesso a meios virtuais para uso escolar. Sobre isso, infere-se que, ao mesmo tempo que se utiliza esse espaço, se “[...] produz maneiras

de vivenciar a identidade juvenil e também criar uma cultura própria, a cibercultura” (SILVA, 2016, p. 34). O autor aponta que o primeiro passo é entender que as tecnologias digitais alteram a forma de aprendizagem dos jovens conectados, ressignificando-os.

Percebe-se, ao longo da pesquisa, que o YouTube pode ser um recurso auxiliar para a compreensão dos conteúdos escolares, quando não aprendidas totalmente em sala de aula. Comparando o modo como o estudante se situa diante do professor, que atua na escola e diante do YouTube, observa-se que, na escola, o professor ministra aulas sobre diferentes assuntos em um mesmo dia para pessoas diversificadas, de uma maneira específica e com um tempo pré-estabelecido.

Já por meio do YouTube, o aluno pode escolher o perfil, ou melhor, o canal sobre um conteúdo com que mais se identifica. A maioria dos alunos respondentes (54 dos pesquisados) encontram satisfação e motivação em relação ao conteúdo que é disponibilizado na plataforma. As respostas obtidas com os questionários on-line apontam para a dinâmica, as metodologias, as formas de explicação, a objetividade ou a interatividade que são dispostas em diferentes aulas.

Por outro lado, Silva (2016) alerta que a percepção dos jovens não é homogênea, pois os alunos constroem suas identidades e culturas de formas diversas. Isso se evidencia, por exemplo, na justificativa dos alunos que não se identificam tanto com o modo com que os youtubers ensinam. Relatam que alguns não explicam bem, ou que fogem do assunto, ou até mesmo que podem causar tédio. Sob outra ótica, Kenski (2007) aponta como um grande desafio, a autonomia em relação às próprias aprendizagens do educando, que, além de administrar seu tempo de estudo, deveria saber selecionar os conteúdos que mais lhe interessam com criticidade.

Posto isto, indaga-se: seria possível ter aprendizagens por intermédio do YouTube? Conforme Rüsen (2011), o ensino e a aprendizagem estão relacionados à teoria e à vida prática, em que a História, por sua vez,

seria a mestre da vida. As questões trabalhadas por esse autor norteiam questões do presente, do passado e, também do futuro. No entanto, cabe destacar que o aprendizado histórico (RÜSEN, 2011) só é construído a partir de experiências e ações do/no presente.

Logo, infere-se, que o YouTube faz parte da vida prática dos alunos, permeando as relações de ensino, por um lado, e a aprendizagem, por outro. Na vida prática e cotidiana dos alunos, essa plataforma também possui seu papel social, seja de informação e comunicação, seja de entretenimento. É intermediário de relações com o conhecimento, mesmo que por meios virtuais. Nesse sentido, entende-se que o aprendizado histórico abrange outros sentidos, “[...] emocionais, estéticos, normativos e de interesses” (RÜSEN, 2011, p. 44).

Exemplificando essa relação, destacam-se dois relatos acerca da preferência entre livros ou vídeos:

Assistir [vídeos], assim “absorvo” mais as informações do que quando eu estou lendo, na leitura acabo me perdendo nos pensamentos e não consigo absorver o assunto tão bem. (Trecho da resposta ao questionário do aluno A, 17 anos – setembro de 2019).

Assistir vídeo. A eficácia em assistir a vídeos de ensino nos proporciona uma atenção maior, com as animações de vídeo, sons temáticos, dinâmicas etc. Já a forma de leitura também afirmo que seja boa, mas isso faz com que a mente canse bem mais rápido, fazendo com que o leitor disperse (Trecho da resposta ao questionário do aluno B, 18 anos – setembro de 2019).

O aprendizado histórico, para Rüsen (2011), é composto por suas ressignificações para as quais os sujeitos são dispostos. Nos relatos citados, percebe-se que o aprendizado pode não vir dos meios tradicionais, tais como eram apenas pelos livros. Provém das relações dos sujeitos com o seu presente, em que a aprendizagem histórica é “[...] a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para

ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2011, p. 79).

Dado exposto pela experiência, o interesse pessoal e o cotidiano dos alunos em relação à utilização do YouTube como algo positivo contribui para uma percepção diferente sobre o aprendizado histórico. Trata-se de um aprendizado histórico crítico, já que os problemas não são mais sobre o desconhecimento dos fatos históricos, e sim a respeito da noção crítica que se constrói com tais percepções geradas pela própria autonomia e subjetividade na escolha de videoaulas perante a aprendizagem histórica.

Nesse sentido, a inserção das tecnologias digitais nos processos educativos é algo inevitável e necessário ao aprendizado histórico, o que tangencia a necessidade de um novo perfil de professor, sobretudo que leve em consideração as nuances requeridas no novo contexto, segundo Kenski (2007). Tal contexto se caracteriza pela pluralidade cultural entre os jovens, vista nas novas tecnologias, como o YouTube e novas formas de aprendizagens.

## **Diálogos possíveis entre a história e os games**

Em 2018, de acordo com o estudo publicado pela Ubisoft, a indústria dos games obteve arrecadação de US\$ 134 bilhões ao redor do mundo. Em meio a essa estimativa, os games têm ultrapassado a indústria cinematográfica, resultado do crescente interesse de crianças e adolescentes, aqui considerados, como defendem Palfrey e Gasser (2011), nativos digitais, pelos jogos eletrônicos.

Nesse sentido, questiona-se: a História tem jogado com os games, também conhecidos como jogos eletrônicos? Essa questão foi levantada após observação de uma aula na turma do segundo ano do ensino médio de uma escola estadual na cidade de Vitória/ES. A observação e a intervenção das aulas de História realizadas nas escolas de Educação Básica

atendiam às exigências a serem desenvolvidas pelos residentes vinculados ao Programa Residência Pedagógica e às atividades da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em História da Universidade Federal do Espírito Santo.

Essa aula foi realizada no laboratório de informática, onde o professor propôs a utilização de computadores para a realização de atividades de pesquisa como forma complementar de acesso às ferramentas de edição de textos e apresentação. No entanto, os alunos e as alunas colocaram suas demandas em relação aos usos de ferramentas tecnológicas nas aulas de História. Objetiva-se, neste tópico, compreender como o professor de História tem lidado ou pode lidar com a inserção dos games como apoio didático para o ensino e o aprendizado dos educandos.

Inúmeros jogos têm como temática um cenário histórico, não só o cenário, mas também seu enredo. Diversas são as narrativas produzidas para encantar os jogadores, que consomem o tempo todo esse conteúdo. Dessa forma, o game com temática histórica pode ser apropriado pelo professor em ambiente escolar.

Em conversa com os alunos, eles acabaram explicitando seus desejos em poder trazer para sala de aula o próprio cotidiano, envolto em jogos. Infere-se, a partir da narrativa dos alunos, que o professor tinha pouco domínio sobre a utilização dos games, os quais tinham como temática um contexto histórico.

Ao ministrar uma aula, os alunos evocaram, para a discussão, games como *assassin's creed*, *Age of empire*, *Battlefield*, *Call of Duty*, entre outros. Foram destacados esses quatro porque eram os mais conhecidos na turma em questão. Nesse dia, o professor acabou se interessando em ouvir as narrativas e “jogadas” de seus alunos.

A partir do debate em sala de aula, o jogo eletrônico, quando utilizado de forma crítica, ou seja, quando questionado, além de proporcionar entretenimento e acesso à informação, pode ser espaço de construção de conhecimento. Resultado: o jogo



eletrônico pode ser um aliado para formação do indivíduo crítico, atualizado e que responde à sociedade conectada em que vive.

Destaca-se que um game, além de entretenimento, é o espaço que integra sons, imagens e textos que se inter-relacionam de forma a criar lugares e ser espaço de aprendizado. Dentro do universo dos jogos eletrônicos, cabe ao professor conhecer e desmitificar a ideia de que os games são espaços de alienação e criação de indivíduos egoístas ou violentos. Para Perrenoud (2000), os professores devem estar atentos aos usos da tecnologia:

Os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-las de modo bastante marginal. Neste último caso, não será por ignorância, mas porque pesaram prós e contras, depois julgaram que não valia a pena, dado o nível de seus alunos, da disciplina considerada e do estado das tecnologias. Pode ser mais simples e igualmente eficaz ensinar física ou história por meios tradicionais do que passar horas pesquisando documentos ou escrevendo programas, sem que se tenha tempo para pensar nos aspectos propriamente didáticos (PERRENOUD, 2000, p. 138).

Para que os jogos eletrônicos se tornem uma realidade na aula de História, o professor necessita de computadores e suportes que reproduzam os games; como smartphones, consoles, tablets, visto que tais materiais se tornam os mediadores entre o ser humano e a máquina.

Silva e Fonseca (2007) defendem que o uso dos computadores no ensino serve para auxílio das pesquisas, tanto do historiador quanto do professor de História, pois permitem uma interpelação de fontes, acrescidos das possibilidades da escrita da História com intertextos dos demais campos, como proposto

pela Escola dos Annales<sup>1</sup>

Um uso evidentemente consolidado do computador no campo da pesquisa histórica é o processamento de textos, que se beneficia dos recursos de memória e mesclagem, que imprimem um ritmo muito acelerado à escrita da História. Noutro patamar, o computador tem servido também de desenvolvimento de bancos de dados, o tratamento desses materiais em gráficos e estatísticas, e também o acesso a redes de comunicação. Essa riqueza instrumental não pode negligenciar articulações metodológicas, que derivam da capacidade própria ao pesquisador na formulação de problemáticas e sem seu encaminhamento. (SILVA, FONSECA, 2007, p. 112).

O uso do computador deve ser entendido como um facilitador do trabalho com as fontes e sua organização, mas o professor/pesquisador exerce papel importante na escolha dos temas, recortes e das problemáticas, enfim, nas escolhas e nos caminhos a perseguir durante uma pesquisa histórica.

Relacionando o ofício do historiador ao campo do ensino de História, cabe ao professor a mediação entre as tecnologias e seus usos por parte dos alunos. Compete ao docente sugerir sites didáticos e confiáveis, servindo de filtro de direcionamento das pesquisas. Usar as tecnologias, não somente como máquina, demanda trabalho de reflexão, articulação e raciocínio histórico. Nesse sentido, o professor de História precisa ser sujeito aberto a explorar as tecnologias.

Sabe-se que pensar o uso de tecnologias em sala de aula, em especial o uso de jogos eletrônicos de forma ativa, não é um processo fácil, principalmente porque muitas metodologias tradicionais já estão há

1 A Escola dos Annales, constituída no início do século XX, na França, por Marc Bloch e Lucien Febvre, elenca a noção de indivíduo como sujeito histórico, ampliando por meio de novos métodos pluridisciplinares a concepção de História. Essa corrente historiográfica integra os conhecimentos de História, Sociologia, Psicologia, Economia, Geografia para analisar o ser humano e sua participação na construção histórica ao longo dos tempos e suas relações entre o meio físico e o social.

décadas perpassando o espaço da sala de aula, mas não se pode esquecer que os jogos, por exemplo, com suas características essenciais de

[...] simulação, virtualidade, acessibilidade e a superabundância e extrema diversidade de informações — são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática (BELLONI, 2001, p. 27).

Esses aspectos devem ser explorados pelo professor, ao mesmo tempo que pode estar aberto a aprender com as gerações futuras, respeitando seu cotidiano, no sentido de tentar dialogar com as tecnologias utilizadas por esse público. Então, como relacionar o conhecimento histórico com o mundo dos jogos eletrônicos?

De acordo com Bittencourt (2008), na produção do conhecimento histórico, torna-se necessário relacionar o fato, o tema e os sujeitos, contornando a História que, por muito tempo, foi ensinada nos bancos escolares, uma História que não se preocupava com a realidade dos educandos, privilegiava os acontecimentos e os fatos isoladamente, deixando ao esquecimento as relações humanas com seu tempo.

Dentro da perspectiva de trabalhar as relações humanas, o ensino de História tem se preocupado com as novas abordagens, os novos problemas e as novas metodologias. Sendo assim, os jogos eletrônicos ganham espaço no ensino de História e, quando problematizados, podem servir de laboratório de experiência nas aulas de História e possibilitar a elaboração de conceitos junto os alunos.

Os games permitem a interação dos jogadores, que podem transcender para ambientes intocáveis, mas vistos, o que admite a construção de um conjunto de regras próprias por parte dos envolvidos durante uma partida de um determinado jogo digital.

Isso é importante, porque os alunos discutem entre si e criam suas regras para um bom desenvolvimento do jogo. Tal prática pode reverberar na vida prática da escola, em que as regras podem ser pensadas e elaboradas com a participação dos alunos. Se as regras na escola fossem elaboradas por todos, provavelmente a burla ou a resistência seria muito menor.

Para que haja engajamento e diálogo entre professores, ensino e alunos, cabe ao poder público a iniciativa de formação continuada de seus educadores, a criação de política pública que fomente a atualização das metodologias de ensino e dos docentes, possibilitando a integração das tecnologias, por exemplo, os jogos eletrônicos, ao espaço escolar.

Cabe à universidade, aliada com seus diversos campos do saber, propor pesquisas que têm por tema as tecnologias, em que os seus usos se tornem mais democráticos com participação mais consciente dos sujeitos na cultura digital.

As pesquisas acadêmicas, no âmbito da educação, podem proporcionar novos desdobramentos pedagógicos, reflexões entre alunos e professores, propiciando, entre os futuros professores e a Educação Básica, trocas de experiências e profícuos debates, análises e críticas sobre os usos dos games.

## Simpsintonizando a sala de aula

Neste subtópico, é exposta uma experiência de aula feita dentro do programa de Residência Pedagógica (Subprojeto Multidisciplinar de História e Sociologia da Universidade Federal do Espírito Santo [UFES]) que teve como base um episódio de Os Simpsons. Essa popular série teve início em 1987 nos Estados Unidos, como parte de um programa chamado The Tracey Ullman Show, mas se tornou um programa próprio em 1989 e continua no ar até os dias atuais (TUDO..., acesso em 25 maio 2019).

O episódio utilizado é intitulado Lisa, a Iconoclasta (episódio 16, 7ª temporada), no qual Lisa, ao realizar um trabalho escolar, descobre que o fundador

da cidade, Jebediah Springfield, não é uma pessoa boa como a história reproduz, mas sim um sanguinário pirata. Para desconstruir a imagem de Jebediah Springfield, Lisa conta com a ajuda de seu pai, Homer Simpson, para conseguir provas e convencer a cidade de que a História oficial não passa de um mito.

A partir desse breve resumo, já é possível observar as possibilidades de se ministrar uma aula sobre memória e História, tendo como base esse episódio. No entanto, antes de adentrar na experiência, algumas observações ainda são necessárias. A primeira se refere ao perfil da escola e às condições em que a aula foi realizada: a sede provisória da Escola Estadual Mansão X2 fica no município da Serra/ES, entre movimentadas avenidas, recebendo assim alunos de diferentes bairros e com diferentes realidades socioeconômicas, já que sua localização facilita o deslocamento do dia a dia. Ela possui salas ambiente com Datashow e sistema de áudio, facilitando o uso de fontes audiovisuais. A aula foi ministrada na sala de História por quatro residentes para as quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio do período matutino no mês de abril de 2019.

A segunda observação é acerca das nossas motivações. Como Henry Giroux (1995) afirma, as grandes empresas produtoras de animações estão incorporadas no mundo capitalista e, portanto, estão preocupadas com o lucro, não deixando de usar técnicas de marketing e sedução para vender produtos, difundir ideias e aumentar a audiência. Por isso, é fundamental problematizar e discutir as representações difundidas nas animações e estimular que os alunos pratiquem uma leitura crítica dessas fontes também.

Assim, as aulas foram preparadas com o objetivo de os alunos compreenderem e formularem os conceitos de memória e História. Para isso, utilizou-se um recorte do episódio (cerca de 12 minutos), recorrendo principalmente ao seu enredo e a poucas cenas específicas, e dialogando com outros exemplos mais próximos da realidade dos alunos para não dei-

xar a aula maçante. Desse modo, foi possível trabalhar a aula, dialogando com os alunos e trazendo para as discussões suas compreensões sobre o conceito de memória e História. Para o próximo encontro, ficou acordado com as turmas que os alunos fariam a leitura dos conceitos por eles elaborados. Assim, seria mais um momento para tirar possíveis dúvidas ou esclarecimentos em relação ao conteúdo trabalhado.

Para todas as aulas, foi utilizada a mesma metodologia. Exposição do tema da aula, memória e História para os alunos e reprodução do episódio Lisa, a Iconoclasta. Logo em seguida, foi feita a seguinte pergunta: “Quais foram as impressões gerais que vocês tiveram sobre o episódio?” As respostas dos alunos foram mais um julgamento sobre a estética do episódio. Isso levou a pensar que as respostas dos alunos poderiam ter sido caracterizadas pelo receio em emitir uma opinião mais elaborada ou que eles não viram a animação como uma possível fonte histórica.

Assim, foi feita uma segunda pergunta: “Vocês conseguiram identificar no episódio o que é História e o que é memória?”. As respostas variaram de turma para turma, mas em todas se chegou ao consenso de que a história compartilhada pela cidade era uma memória e a pesquisa feita pela Lisa era História. Entretanto, como o debate fluiu em todas as salas, tanto as perguntas como as respostas variaram. De tal modo, as perguntas feitas não seguiram um padrão, mas sim o fluxo da aula. Por meio delas, se chegou à conclusão de que a memória é uma matéria-prima e um objeto fundamental da história (LE COFF, 1990).

Estabelecida essa distinção, tornou-se necessário definir os principais tipos de memória. Foi perguntando se eles conseguiam definir qual é a memória coletiva exposta no episódio. Todas as turmas fizeram corretamente ao apontar a de Jebediah como fundador bondoso. Assim, foi possível chegar à definição de Pierre Nora, na qual memória coletiva é aquilo que fica e é propagado sobre o passado de determinados grupos (NORA apud LE COFF, 1990).

Para discussão do conceito de memória individual, se optou por sair do episódio e utilizar o recurso

2 Nome fantasia.

pedagógico Datashow. Foi exposta uma série de frases que demonstravam as experiências de uma pessoa de um lado, enquanto do outro, estava uma série de manchetes que entravam em contradição com essas experiências. O objetivo era demonstrar que a experiência individual de uma pessoa (ou seja, as suas memórias individuais) não necessariamente representam a experiência da população em geral. Dentre as frases, destaca-se a de uma mulher que dizia ser casada há muitos anos e que nunca tinha sofrido violência doméstica. Ressalta-se, que o depoimento dessa mulher não queria dizer que não existia violência doméstica na sociedade. Ao lado desse depoimento, mostra-se a manchete de um jornal, da mesma época, em que os casos de feminicídio tinham aumentado.

Ao tratar desses dois tipos de memória, é necessário, também, falar dos esquecimentos. Segundo Le Goff (1990), os esquecimentos estão presentes tanto na memória individual como na coletiva, mas, nessa última, há uma disputa entre diversos grupos que estão em busca do poder e que acabam por moldá-la. Quando indagados, os alunos apontaram que houve esquecimentos na memória coletiva exposta no episódio, mostrando que ela foi manipulada.

Apesar dessa manipulação, a memória coletiva influencia tanto a identidade de grupos como a identidade pessoal (LE GOFF, 1990). Para exemplificar isso, foi usado o fato de que as pessoas de Springfield tentarem ser melhores com base nos atos do fundador da cidade. Também ficam claros, os diálogos que acontecem entre a memória coletiva e a individual, já que diversas experiências individuais têm como base a memória coletiva. Além disso, a identidade gerada se torna tão importante que, no episódio, o prefeito pede que um sniper aponte a arma para Lisa quando ela está prestes a contar a verdade para todos durante o desfile.

Na aula, ainda foi exposto que todos esses processos, principalmente por causa dos esquecimentos, são perigosos, já que alguns grupos e etnias de determinada sociedade podem ser excluídos, sendo deixados, junto com a sua história, às margens da so-

cidade (POLLAK apud BARROS, 2009). Assim, ao final da aula, observou-se a importância do questionamento aos meios transmissores de mensagens.

### Formação continuada para uso de tecnologias na rede estadual de educação do Espírito Santo

Dadas as três diferentes maneiras de utilizar as tecnologias em sala de aula aqui expostas, surge uma importante questão: qual formação acadêmica os professores recebem para incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)<sup>3</sup> em suas práticas? Afinal, para além da motivação e do esforço do profissional, é preciso ter bagagem teórica para levar a cabo novas metodologias de ensino. Pensou-se aqui, não só a formação inicial de futuros professores, mas também a contínua, tanto de História quanto das demais disciplinas da Educação Básica, para adaptar e aprimorar suas práticas diante de um cenário de expansão das possibilidades tecnológicas.

Entende-se que a formação para lidar com as TIC em contexto escolar deve começar na graduação. Segundo Frizon e outros (2015),

[...] cursos superiores de licenciaturas precisam preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais, contribuindo com o aluno no desenvolvimento das capacidades cognitivas que são requeridas para que se concretize os processos de ensino e de aprendizagem (FRIZON et al., 2015, p. 10.193).

Concorda-se com as autoras sobre o papel estratégico da universidade na valorização do uso das tecnologias nas escolas, por meio da promoção de pesquisas acadêmicas. Ainda conforme as autoras, a formação para o uso das tecnologias não deve se res-

3 O termo mais atualizado para o tema é Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), mas em razão da utilização da nomenclatura antiga pelo documento que será aqui analisado, optou-se por mantê-la.



tringir à graduação: cursos de formação continuada também são necessários

[...] para utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais pressupõe que a formação de professores sinalize perspectivas para as novas formas de se relacionar com o conhecimento, com os outros indivíduos e com o mundo. A formação continuada de professores, deste modo, deve ser vista como a possibilidade de ir além dos cursos de cunho técnico e operacional, mas que assegure que o professor reflita acerca do uso das tecnologias digitais na e para a democratização da educação (FRIZON et al, 2015, p. 10.196).

As políticas de promoção da formação continuada podem ser de âmbito federal, estadual e municipal. Nesse sentido, é feita aqui uma breve análise do cenário no estado do Espírito Santo, a partir das Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, lançadas em 2014 sob o governo de Renato Casagrande (2011-2014).

As Diretrizes objetivam a unificação da formação continuada dos corpos docente, técnico e gerencial das escolas e unidades administrativas da Secretaria de Educação (Sedu), e sua implementação é assim justificada:

[...] as demandas educacionais imanentes da chamada “sociedade da informação” ou “sociedade tecnológica” têm lançado, para a escola e para seus profissionais, desafios cada vez mais complexos que, a seu turno, necessitam de respostas cada vez mais sofisticadas, nos campos da Pedagogia, da Didática, da Política e, sobretudo, no que tange às questões acadêmicas, sociais e éticas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO [SEDU/ES], 2014, p. 5).

Para tanto, são considerados os esforços promovidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE)<sup>4</sup>, órgão res-

ponsável pelas ações de formação continuada de professores da rede estadual (Capacitação, Aperfeiçoamento e Especialização). As Diretrizes também visam à descentralização dos focos de formação continuada da Grande Vitória, a região metropolitana, com polos localizados em outros municípios capixabas e ainda onze Núcleos Formativos Regionais, integrantes de cada Superintendência Regional de Educação.

Uma das características básicas estipuladas para as ações formativas é a Aprendizagem associada ao uso das TIC, “[...] com o propósito de apropriação pelos profissionais da educação das ferramentas tecnológicas e recursos digitais disponíveis para sua área de atuação, tornando-os aptos para o uso e a aplicação criativa e inovadora integrada à sua prática pedagógica” (SEDU/ES, 2014, p.18). Sobre o perfil esperado, especificamente do corpo docente da rede estadual, o documento determina que

[...] o professor deve possuir fundamentação em pressupostos que o levem não só a fazerem uma construção teórica a respeito do uso das TDICs (Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação), como também a construírem uma relação com as tecnologias, uma vez que compete a ele selecionar recursos de acordo com os objetivos da aprendizagem e as características de seus alunos, ter percepção apurada em relação às demandas e necessidades deles, estimulando-os e despertando-os para novos olhares, novos pontos de vista e reflexão de suas práticas. O uso de ferramentas digitais, tais como os ambientes colaborativos, jogos digitais, ambientes de inteligência coletiva, conteúdos digitais abertos, ambientes pessoais de aprendizagem, geoprocessamento e outros mais são exemplos de usos inovadores das TICs nas escolas (SEDU/ES, 2014, p. 24).

Dessa maneira, o CEFOPE estabelece dimensões e eixos formativos a serem considerados na forma-

4 Unidade da Sedu criada por meio da Lei nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013.

bro de 2013.

ção continuada de professores. Interessa-nos aqui o eixo Aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao Processo Ensino-Aprendizagem, inserido na Dimensão Profissional, pois propõe que o docente opere e explore com eficácia as TIC (digitais ou não) já existentes nas escolas e utilize tanto ferramentas interativas de autoria, para criação de portfólio eletrônico e formação de redes, quanto os ambientes virtuais, como forma de autoaprendizagem e colaboração. Nesse trecho, no entanto, percebe-se mais o uso das tecnologias no ato da formação do que em conteúdos programáticos que estimulem novas práticas de ensino.

A Sedu/ES também torna pública, em sua página na internet, a lista de ações de formação continuada realizadas desde a criação do CEFOPES, em 2013, até 2019. Destaca-se a realização, em 2013, do Curso de Especialização em Tecnologias na Educação, oferecido a professores com o objetivo de desenvolver a capacidade de articular ensino, aprendizagem e utilização de TIC em processos educacionais. Em 2014, as TIC foram tema de encontros formativos sobre a utilização de ferramentas como Google Drive e Lousa Digital.

No entanto, entre 2015 e 2019, o número de ações formativas direcionadas ao uso de tecnologias nas escolas diminuiu significativamente. Têm relevância os cursos relacionados ao uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), inclusive ensinando a utilizar a plataforma Moodle, geralmente utilizada para construí-los.

Com esse breve levantamento acerca da formação continuada promovida pelo CEFOPES em relação às TIC, especula-se que as ações tenham privilegiado aspectos técnicos e operacionais, justamente aqueles que devem ser superados, enquanto o diálogo acerca das possibilidades de uso foi deixado em segundo plano. Logo, no estado do Espírito Santo, as Diretrizes representam um significativo avanço na renovação de metodologias de ensino na rede públi-

ca, mas destaca-se que ainda existem desafios e possibilidades de avanços tanto para a formação inicial como para a formação continuada de professores no que se refere aos usos das tecnologias em sala de aula, seja da Universidade, seja da Educação Básica.

## Considerações finais

A análise proposta elencou uma reflexão profícua: a necessidade de uma formação inicial e continuada para além de questões técnicas e operacionais pressupõe uma formação voltada para inserção do professor na cultura jovem, marcada por uma heterogeneidade de relação com o ensino e o aprendizado, mediados pela tecnologia que cotidianamente envolve a vida do educando de maneiras diversas.

Nesse conjunto de ações para uma aprendizagem significativa, a utilização não só dos games, mas das Tecnologias de Informação e Comunicação como Youtube ou a televisão, integrada à abordagem histórica a partir de novos objetos de estudo, pode integrar e se mostrar, dentro desse contexto, uma estratégia viável no ensino de História e, por que não dizer, no ambiente escolar.

Assim, a utilização do Youtube, dos games ou de animações, como o exemplo citado dos Simpsons, representa importantes ferramentas para o ensino de História, mediando a relação do ensino e da aprendizagem sob a perspectiva significativa e problematizadora, além de se tornar um laboratório de experiências, abordando os conteúdos articulados em sala de aula com o mundo virtual e tecnológico. Isso significa relacionar o real com o virtual, acrescentando e analisando as TIC como um produto da ação humana que podem ser aliadas para a formação do senso crítico dos sujeitos.

Por fim, investir na formação inicial e continuada de professores, com vistas à cultura digital, é abrir espaço para reflexão e formulação de metodologias de ensino para os tempos atuais — 2021 —, tornando as aulas mais interessantes e conectadas ao cotidia-

5 Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/formacao-continuada>. Acesso em: 21 nov. 2020.

no e à realidade dos alunos quanto aos usos mais democráticos das tecnologias.

## Referências

- BARROS, José D'Assunção. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion*, v. 3, n. 5, p. 35-67, 2009. Disponível em: [https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/artigos/mouseion/2009\\_v3\\_n5/jdbarros.pdf](https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/mouseion/2009_v3_n5/jdbarros.pdf). Acesso em: 12 nov. 2021.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação? São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo. Vitória, 2014.
- FRIZON, Vanessa et al. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 12., 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015, p. 10.191-10.205. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806\\_11114.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf). Acesso em: 12 nov. 2020.
- GIROUX, Henry A. A Disneyização da cultura infantil. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 6 ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- LISA, a Iconoclasta. In: Os Simpsons. FOX, 1995. 7ª temporada, episódio 16 (23 minutos). Disponível em: <https://www.animalogonline/video/94013>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. Nascidos na era digital. Porto Alegre: Grupo A, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SILVA, Marco Polo Oliveira da. YouTube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ADUKYJ>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.
- TUDO sobre Os Simpsons. In: OMELETE. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/simpsons>. Acesso em: 25 maio 2021.













A grayscale background image showing a large, leafy tree on the left and a multi-story building with a central entrance on the right. The scene is outdoors, possibly a university campus.

ARTIGO

## **OS PRESSUPOSTOS DE CARLO GINZBURG E DE MARC BLOCH PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

*Miriã Lúcia Luiz*

*Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Centro de Educação da Ufes.*

*Maria Lúcia de Resende Lomba*

*Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).*

## Resumo

O artigo discute as apropriações do pensamento de Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) e de Marc Bloch (2001) para a leitura das fontes e produção da narrativa historiográfica da Educação, a partir de incursões realizadas durante as pesquisas de Mestrado (LOMBA, 2013) e de Doutorado (LUIZ, 2015). Ao pesquisar a constituição da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES, Lomba (2013), na intenção de produzir uma visita ao passado, a captura do movimento foi no sentido de rebobinar o filme (BLOCH, 2001) e ao promover o entrecruzamento de múltiplas fontes, considerou que os pontos de vistas sobre determinada realidade, além de serem intrinsecamente seletivos e parciais, dependem das relações de força que os condicionam. Ao investigar práticas de professores de História durante a Ditadura Militar, Luiz (2015) compreende como vestígio tudo aquilo que pode informar sobre o ser humano e ao “rastrear” os indícios, as pistas, os sinais não os toma como prontos, mas os problematiza, interrogando as fontes contra as intenções de quem os produziu. De modo ampliado, as duas pesquisas assumem um eixo comum: a prática historiográfica pautada no pensamento de Bloch e Ginzburg. Ambas apontam para o papel decisivo do trabalho do historiador da educação: a interrogação de diferentes fontes para a compreensão do campo investigativo e a escrita da história.

**Palavras-chave:** Historiografia da educação; Espírito Santo; Formação; prática docente.

## Abstract

The article herein deals with the appropriations of the thought of Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) and Marc Bloch (2001) for the reading of sources and production of the historiographical narrative of Education, based on incursions carried out during Master's research (LOMBA, 2013) and Doctorate (LUIZ, 2015). When researching the constitution of Early Childhood Education in the Municipality of Aracruz – ES, Lomba (2013), intentionally revisiting the past, the capture of the movement was in the sense of rewinding the film (BLOCH, 2001) and promoting a crossover from multiple sources, he considered that points of view about a given reality, in addition to being intrinsically selective and partial, depend on the power relations that condition them. When investigating the practices of History teachers during the Military Dictatorship, Luiz (2015) understands as a vestige everything that can inform about the human being and when “tracking” the clues, the signs do not take them as ready, but problematizes them, interrogating the sources against the intentions of those who produced them. Broadly speaking, the two researches assume a common axis: the historiographical practice based on the thought of Bloch and Ginzburg. Both point to the decisive role of the work of the historian of education: the interrogation of different sources for the understanding of the investigative field and the writing of history.

**Keywords:** Historiography of education, Espírito Santo, Training and teaching practice.

## Introdução

Neste artigo, apresentamos apropriações e interlocuções desenvolvidas durante as pesquisas realizadas durante o Mestrado (LOMBA, 2013)<sup>1</sup> e o Doutora-

do (LUIZ, 2015)<sup>2</sup> e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especificamente, revisitamos nossas apropriações das produções teóricas do historiador italia-

1 Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (2011-2013).

2 Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (2011-2015).

no Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) e do francês Marc Bloch (2001) para a leitura das fontes e para a produção da narrativa historiográfica da Educação.

Ao discutirmos o pensamento desses autores, compreendemos que nas obras de Carlo Ginzburg é possível perceber repercussões da proposta historiográfica de Marc Bloch, desenvolvida principalmente nas décadas de 1920 a 1940. Ressaltamos, como exemplo, a escrita da primeira dissertação de Ginzburg, sobre a escola francesa dos *Annales*, em 1958, que teve como inspiração a obra *Os reis taumaturgos*, de Marc Bloch. Sobre esse livro, Ginzburg afirma ter sido uma surpresa descobrir que um livro de História podia não ser enfadonho (PALLARES-BURKE, 2000).

Um dos legados essenciais de Bloch (2001) é a prática de “um método prudentemente regressivo”. Ele afirma que, a faculdade de apreensão do que é vivo, que se constitui como qualidade suprema do historiador, pode ser adquirida e exercida por um contato perpétuo com o hoje. Desse modo, a História do historiador começa a se fazer “às avessas”.

Nesse caminho, pensar a História como uma ciência do passado levaria a narrar desordenadamente acontecimentos que teriam como único elo terem ocorrido mais ou menos no mesmo momento. Em contrapartida, a compreensão da História como “a ciência dos homens no tempo”, abre possibilidades para se viver, pensar e ensinar a História. Nesse direcionamento, entendemos que o foco da História é compreender os homens e as mulheres (BLOCH, 2001).

O entendimento da História como ciência, nos faz considerar que ela possui sua própria estética de linguagem, que é permeada de poesia e arte. Além de se caracterizar pela busca da compreensão daquilo que é humano, o que se mostra como um desafio e faz da História a mais difícil de todas as ciências (BLOCH, 2001). Ao interrogar as professoras pesquisadas sobre como trabalham História, pudemos perceber como ela é pensada e ensinada e, de algum modo, essa relação acaba evidenciando como pensam a questão da temporalidade histórica.

Deparamo-nos, assim, com um dos importantes desafios que se apresenta a historiadores, que se refere à percepção da historicidade do presente. Desse modo, implica perceber que, antes de ser um tempo concebido ou histórico, o tempo é, pois, o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar da inteligibilidade. É, por natureza, um *continuum*. É também perpétua mudança (BLOCH, 2001) e o historiador possui a capacidade de transformar seu presente vivido em reflexão histórica.

A seguir, as pesquisas aqui apresentadas assumem um eixo comum: a prática historiográfica pautada no pensamento de Bloch e Ginzburg. Ambas apontam para questões que tocam intimamente no trabalho do historiador da educação: o desafio do trabalho com as fontes. Nessas pesquisas, compreendemos a História como ciência dos homens e mulheres no tempo, o entendimento de que todo vestígio se constitui em fonte e, ainda em sua preocupação em tornar a História compreensível tanto aos doutos como aos escolares (BLOCH, 2001).

Na primeira pesquisa, desenvolvida durante o mestrado, o objetivo foi o de investigar a configuração das orientações curriculares municipais e práticas pedagógicas que permearam tanto a criação, quanto a transição do Jardim de Infância Epifânio Pontin para o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no Município de Aracruz – ES (LOMBA, 2013). No segundo estudo, desenvolvido durante o doutorado, Luiz (2015) analisou práticas de professores de História durante a Ditadura Militar (1964-1985) no Espírito Santo, apropriando-nos de teorizações de Marc Bloch e Carlo Ginzburg, por meio de articulações entre as diferentes fontes para a compreensão do campo investigativo.

A seguir, apresentaremos notas do pensamento de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2004, 2006, 2007a, 2007b) na intenção de apreender conceitos presentes nos dois estudos abordados nos seguintes tópicos: a institucionalização da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES (1969-2009); e os professores de História em tempos ditatoriais no Espírito San-



to (1964-1985). E por fim, nas considerações finais, retomamos sobre as proposições de Ginzburg e Bloch: pistas para a pesquisa em História da Educação.

## Notas do pensamento de Marc Bloch e Carlo Ginzburg

Em nossa aproximação do pensamento de Marc Bloch (2001) e de Carlo Ginzburg (2002, 2004, 2006, 2007a, 2007b), buscamos nos apropriar de noções, cujos usos nos auxiliassem a ler as fontes e produzir narrativas acerca da história da educação capixaba. Assim, foi de importância salutar entender como os autores pensam a ciência História, bem como o ofício do historiador. Ao defender a cientificidade da História, Bloch argumenta que, ao lado de sua necessária austeridade, há os seus gozos próprios e aconselha que não se retire dela, sua parte de poesia. Assim, Le Goff, ao prefaciar a obra *Apologia da História*, afirma:

Escutemos bem Marc Bloch. Ele não diz: a história é uma arte, a história é literatura. Frisa: a história é uma ciência, mas uma ciência que tem como uma de suas características, o que pode significar sua fraqueza, mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas (LE GOFF, 2001, p. 19).

Ginzburg, ao mencionar a sua relação com a História, aponta as experiências que vivenciou com a arte, a literatura e os romances. O autor afirma que, durante a adolescência, queria ser romancista e mesmo desistindo, relata que o seu envolvimento com a arte ainda o constitui, de modo que, sua paixão pela ficção se tornou parte de sua paixão pela escrita da História (PALLARES-BURKE, 2000).

Postura sempre marcante das suas obras é o apurado tratamento das fontes. Partindo de sua compreensão acerca delas, da interlocução que propõe no âmbito da pesquisa histórica e da forma como desenvolve sua escrita, apresenta a preocupa-

ção com a verossimilhança. A esse respeito, o autor relata: “Há muito tempo trabalho como historiador: procuro contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objeto o falso)” (GINZBURG, 2007b, p. 7).

Ginzburg, ao perseguir os fios e os rastros, escreve a História buscando ler os testemunhos históricos a contrapelo, como sugere Walter Benjamin, contra as intenções de quem os produziu. Dessa forma, compreende que todo texto inclui elementos incontrolláveis: “[...] Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas” (GINZBURG, 2002, p. 43).

Prosseguindo nas proposições acerca das fontes, opõe-se à compreensão de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade.

As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos comparar a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo [...]. Mas a construção [...] não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa, não é incompatível com os desmentidos infligidos pela realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível (GINZBURG, 2002, p. 44-45).

Também Marc Bloch, ao tratar do trabalho do historiador frente aos testemunhos históricos, afirma que ele os reúne, os lê, avalia sua autenticidade e veracidade e, em seguida, os põe em movimento: “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79), e argumenta:

[...] a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento

em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (BLOCH, 2001, p. 78).

Bloch (2001) refuta a ideia de se iniciar o estudo histórico com a “coleta” de fatos. Defende a necessidade de que o historiador entenda que o fato histórico é produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema.

Além disso, Bloch (2001) enfatiza a necessidade de considerar os testemunhos involuntários.

[...] à medida que a história foi levada a fazer dos testemunhos involuntários um uso cada vez mais frequente, ela deixou de se limitar a ponderar as afirmações [explícitas] dos documentos. Foi-lhe necessário também extorquir as informações que eles não tencionavam fornecer (BLOCH, 2001, p. 95).

Podemos notar que Ginzburg (2007b), ao problematizar o cientificismo radicalmente antipositivista que ataca o caráter referencial dos textos, dialoga com Bloch afirmando o seguinte:

Contra o ceticismo positivista que punha em dúvida o caráter fidedigno do documento, Bloch fazia valer, de um lado, os testemunhos involuntários; de outro, a possibilidade de isolar nos testemunhos voluntários um núcleo involuntário, portanto mais profundo (GINZBURG, 2007b, p. 10).

Nessa perspectiva, para exemplificar as possibilidades de escavar os meandros dos textos, contra as intenções de quem os produziu, Ginzburg cita as vozes incontroladas das mulheres ou dos homens que, nos processos de bruxaria, escapavam aos estereótipos sugeridos pelos juízes. Também menciona os romances medievais, onde compreende ser possível

detectar testemunhos históricos involuntários sobre os usos e costumes, isolando da ficção fragmentos de verdade (GINZBURG, 2007b).

Nesse sentido, o falso, o não autêntico são termos que aparecem nas produções historiográficas de Bloch e Ginzburg. Ginzburg discorre sobre tais temas de modo mais aprofundado nos ensaios que compõem a obra *O fio e os rastros*. Ele afirma que, depois de Bloch escrever *Os reis taumaturgos*, há outra forma de perceber a importância de estudar falsas lendas, falsos acontecimentos, falsos documentos. Enfim, trata-se de uma tomada de posição inicial sobre sua falsidade ou autenticidade é sempre indispensável (GINZBURG, 2007b). Em *Apologia da história*, Bloch (2001) discute essa questão, ao desenvolver o capítulo *A crítica*, ao afirmar que nem todos os relatos são verídicos e os vestígios materiais, também podem ser falsificados.

Diante da presença do falso, na perspectiva do documento, das fontes, encontramos nos dois autores, a importância, primeiramente, da compreensão da existência do falso, em seguida, interrogando o documento, a necessidade de buscar compreender o que está nele implícito. Assim, um documento falso de determinada época pode informar algo sobre aquele momento.

A compreensão de documento – compartilhada pelos autores – baseia-se na ideia de vestígio. Assim, refutam o entendimento de documento apenas como aquele produzido oficialmente, mas ampliam essa concepção: [...] Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? [...] (BLOCH, 2001, p. 73).

Entendendo vestígio como tudo o que pode informar algo sobre o ser humano, considera-se uma diversidade de testemunhos históricos. Assim, se-

gundo Bloch, tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. O autor adverte, nessa direção, que seria uma ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponderia um tipo único de documento, específico para tal estudo.

Referindo-se à capacidade de busca do ser humano, Ginzburg problematiza a habilidade de enriquecer e transmitir esse patrimônio cognitivo. Assim, o autor afirma que na falta de documentação verbal para se colocar ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos, é possível recorrer às narrativas de fábulas, que às vezes podem transmitir um eco, mesmo que tardio e deformado.

As reflexões de Ginzburg conduzem ao que se denomina de “paradigma indiciário”, pois, este se refere à capacidade de “caçar”, de investigar, de modo minucioso e sistematizado. Nesse ponto, se poderia interrogar: Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? (GINZBURG, 2007a, p. 178). No tocante a essa questão, o rigor flexível do paradigma indiciário se mostra 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 pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 2007a, p. 179, grifo do autor).

É nessa perspectiva que podemos buscar em Marc Bloch, o entendimento da História como uma ciência que possui seus gozos estéticos próprios, mas que não pode se dissociar de seu necessário rigor, ligado à erudição e à investigação dos mecanismos históricos (BLOCH, 2001). Na perspectiva de “rastrear” os indícios, as pistas, os sinais, Ginzburg, na trilha do rigor necessário à investigação proposto por Bloch, não toma tais indícios e sinais como prontos, mas os problematiza. O autor trabalha com a desconstrução

sempre na perspectiva da (re)construção. Trata-se da constante interrogação das fontes.

Ginzburg (2002) nos adverte que no ofício de avaliar as provas, os historiadores devem considerar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si. Ademais, o autor trabalha com a ideia de uma retórica visual, que ele denomina de tipográfica. Neste caso, em vez de ler entre as linhas, o autor sugere a leitura do espaço em branco. Nessa perspectiva, ressalta:

O meu objetivo é [...] vencer os céticos no seu próprio terreno, revelando, por meio de um exemplo extremo, as implicações cognitivas das escolhas narrativas (incluindo as da narrativa de ficção). Contra a ideia rudimentar de que os modelos narrativos intervêm no trabalho historiográfico apenas no final, para organizar o material coletado, busco mostrar que, pelo contrário, eles agem durante todas as etapas da pesquisa, criando interdições e possibilidades (GINZBURG, 2002, p. 44).

Ao mencionar os esforços de pesquisa que vem desenvolvendo, Ginzburg busca a perspectiva cognoscitiva que parte da compreensão de que todas as fases que marcam a pesquisa são construídas e não dadas: “[...] a identificação do objeto e da sua relevância; a elaboração das categorias pelas quais ele é analisado; os critérios de evidência; os modelos estilísticos e narrativos por meio dos quais os resultados são transmitidos ao leitor” (GINZBURG, 2007b, p. 275-276). Conforme o autor, é significativo que a relação entre a dimensão microscópica e a contextual mais ampla tenha se tornado em ambos os casos, o princípio organizador da narração.

Na tentativa de propor um duplo eixo: micro e macro-história em suas investigações, Ginzburg, numa espécie de tapeçaria, propõe que as narrativas se constituam de todo o processo de pesquisa

do historiador, incluindo suas lacunas, os espaços em branco, os falsos documentos e um movimento constante de um âmbito microscópico e macroscópico. Para os autores aqui privilegiados, a História só pode ser feita com a ajuda mútua. Em *Apologia da história*, Bloch argumenta: “Toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento” (BLOCH, 2001, p. 50).

Assim, numa pesquisa em História da Educação, torna-se importante estabelecer um diálogo entre diferentes áreas disciplinares, no intuito de melhor capturar e compreender o problema de pesquisa que se pretende investigar, pois certamente, tal problema não se encontra localizado em apenas um campo disciplinar, do mesmo modo, não há um tipo de documento específico para cada problema de pesquisa.

Baseando-nos em Bloch, é possível entendermos que a História da Educação, assim como a História, só pode ser feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos e de técnicas. “[...] Poucas ciências, creio, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas distintas. É que os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros. É que o homem se situa na ponta extrema da natureza” (BLOCH, 2001, p. 81).

Nesse direcionamento, Bloch e Ginzburg apresentam uma ampliação do conceito de fonte. Os pesquisadores que se dedicam a investigações no campo da História da Educação têm se utilizado de uma gama variada de fontes para a apreensão de seu objeto de pesquisa. A esse respeito, Warde (1997) propõe a seguinte indagação:

Quem ousaria há umas décadas correr atrás de manuais escolares? Quem cogitaria elevar à condição de tema nobre as práticas elementares da escrita e da leitura? Quem poderia imaginar, lá para os anos 70, que a didática tem uma história que vale a pena ser contada? [...] (WARDE, 1997, p. 98).

Compreender todo vestígio como fonte e, nessa esteira, entender que todo vestígio, por mais que pareça óbvio, requer um questionamento, é também um legado de Bloch do qual Ginzburg se apropria em suas investigações. Assim, o autor procura interrogar os documentos, suas lacunas, fendas, “zonas opacas” e até mesmo o espaço em branco. Assegura, assim, que se faz necessário escovar o documento a contra pelo (baseado em Walter Benjamin), ou seja, contra as intenções de quem o produziu. Assim, abre-se a possibilidade de compreensão de relações de força que estão em jogo, bem como do que é irreduzível a elas.

A partir das apropriações apontadas, indicaremos pistas para a pesquisa em História da Educação, em busca de elucidar sobre os usos do pensamento destes autores em duas pesquisas realizadas no estado do Espírito Santo (LOMBA, 2013; LUIZ, 2015).

### A institucionalização da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES (1969-2009)

O recorte temporal da pesquisa intitulada *A constituição da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES: permanências e discontinuidades* (LOMBA, 2013) se situou entre o ano de 1969 e 2009. Esta definição considerou a data de fundação (1969) do primeiro Jardim de Infância destinado à Educação Infantil em Aracruz – ES até o ano de 2009, quando essa instituição se transformou em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI “Epifânio Pontin”. Com base nesse recorte, delineamos as seguintes questões que orientaram nossas buscas: como se deu a criação da primeira instituição de EI neste município; e como se configuraram as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas que permearam a criação e a transição do Jardim de Infância para o CMEI.

Durante o estudo analisamos a Proposta Pedagógica temas desenvolvidos no planejamento Pré-escolar (ARACRUZ, 1994) e da Proposta Pedagógica



da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (ARACRUZ, 1996, 2004); entrevistas semiestruturadas com três ex-professoras deste Jardim de Infância; convite de formatura da 2ª turma do Jardim de Infância Epifânio Pontin (1970); análise do Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças matriculadas nesta escola (1981; 1985; 2012); 23 textos denominados por histórico da instituição; fotografias; e recortes de jornais.

No intuito de produzir esta visita ao passado, a captura do movimento foi no sentido de rebobinar o filme, como propunha Bloch (2001). Esse método busca pela última imagem de uma película e a desenrola ao contrário, ou seja, compreendendo o historiador como homem de seu tempo, e por isso mesmo, influenciado por ele, seu ofício estaria definido por “[...] ‘compreender o presente pelo passado’ e, correlativamente ‘compreender o passado pelo presente’” (BLOCH, 2001, p. 25). O estudo se guia pela ideia de que o passado e o presente se interpenetram e que “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 63).

Percorrendo os muitos fios e rastros, a pesquisa fundamentou-se nas proposições de Bloch (2001) e Ginzburg (2004, 2006, 2007a, 2007b), em busca de visibilizar pontos de conflito, tensões e relações de forças. Nesta perspectiva teórico-metodológica, a intenção foi promover o entrecruzamento de múltiplas fontes, considerando que “[...] os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79). E ainda que a “[...] diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca pode e deve informar sobre ele [...]” (2001, p. 79).

De acordo com Ginzburg (2006, p. 16), mesmo “[...] uma documentação exígua, dispersa e renitente pode, portanto, ser aproveitada”, contudo, um dos desafios desta pesquisa foi em relação à dispersão das fontes. Tal questão refere-se aos acervos, ar-

quivos e ao movimento de conservação dos documentos. A compreensão de Bloch (2001) a respeito das condições de acesso aos documentos auxiliou na inclusão dessa dimensão nas análises realizadas. Esse autor compreende que: “[...] os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise” (BLOCH, 2001, p. 83).

Ginzburg (2007a) evidencia o olhar atento aos detalhes, aparentemente, sem importância, mas que são relevantes para a explicação científica. Argumenta sobre a importância de trazer à luz os detalhes negligenciados, os rastros mais tímidos, porém, reveladores. Aponta a prática de caça empreendida pelo ser humano por milênios, ou seja, trata-se de perseguir os rastros deixados pelo caminho em busca de pistas, de indícios, de sinais, dos vestígios deixados nas miudezas dos detalhes para compor outros fios na trama do tapete. Ainda de acordo com Ginzburg (2004, p. 14), é necessário: “[...] Ler a realidade às avessas, partindo de sua opacidade, para não permanecer prisioneiro dos esquemas da inteligência [...]. Enfim, tão importante quanto os vestígios encontrados precisa ser a leitura a contrapelo destes, do que aparentemente não estaria escrito ou que teria sido invisibilizado.

Nesse entendimento, não negligenciamos as ausências das fontes, as relações de forças e as escolhas. Os participantes da pesquisa relacionam esta ausência ao processo legal de incineração de documentos escolares, conforme Regimento Escolar Comum (2011), ou ainda à destruição do prédio da instituição provocada por forte chuva e vendaval no ano de 1991. No entanto, entre o período de 1991 a 2009, alguns registros também não foram encontrados. Na busca por pistas e indícios, os desafios e obstáculos surgidos sob forma de lacunas, espaços em branco e distorções presentes nas fontes, encontram-se neste relato, numa espécie de tapeçaria (GINZBURG, 2007a). O movimento é entre o micro e o macro, a história da

ei no município de Aracruz – es inserida na história da Educação Infantil do Brasil.

As fontes analisadas referentes à constituição da Educação Infantil no Município de Aracruz – es contribuem para a compreensão de um processo permeado por continuidades e descontinuidades. São vestígios de práticas multifacetadas que, ao longo do tempo, apontam para continuidades e descontinuidades na institucionalização da Educação Infantil neste município. Como permanência, encontrava-se, em 2012, a extensa lista de espera por vagas nas instituições municipais de ensino, bem como, a precariedade, inadequação e improviso da maioria dos espaços físicos destinados às crianças de zero a cinco anos. As descontinuidades, decorrentes principalmente da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), no que diz respeito à atribuição aos municípios da responsabilidade pela Educação Infantil, assim como a exigência de maior qualificação profissional dos/as professores/as; assim como as tentativas de rompimento com as atividades pedagógicas orientadas pelas datas comemorativas ou temas; o processo de avaliação das crianças; e a busca pela construção de uma nova proposta pedagógica municipal para esta etapa de ensino.

Sobre a produção dessa narrativa, retomamos as proposições de Ginzburg quando este afirma reconhecer que “[...] os historiadores são pessoas que falam a partir de um lugar – pertencem ao gênero masculino ou feminino, nasceram em determinado contexto etc. – e que, portanto, o conhecimento que produzem é localizado” (PALLARES-BURKE, 2000, p. 298). Foi assim que, a partir da escuta das professoras e do entrecruzamento de uma multiplicidade de fontes, foi possível, no entendimento daquele ano de 2012, a produção de uma narrativa historiográfica.

### Os professores de História em tempos ditatoriais no Espírito Santo (1964-1985)

Para a realização da pesquisa sobre as práticas de professores de História em escolas capixabas du-

rante a Ditadura Militar, privilegiamos interlocuções com Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b), atenta à forma como os autores trabalham a crítica externa e interna das fontes. Desse modo, partimos da compreensão de documento compartilhada por Bloch e Ginzburg, sustentada pela caça aos vestígios. Ao entender vestígio como aquilo que pode informar algo sobre o humano, consideramos uma possibilidade de testemunhos históricos infinita. Segundo Bloch, tudo o que o ser humano diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. Portanto, seria uma ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponderia um tipo único de documento, específico para aquele fim. Na investigação proposta, as narrativas dos professores são tomadas na interlocução com outros vestígios, outros fios e rastros (GINZBURG, 2007b) para a escrita acerca da compreensão da História, do seu ensino e da docência, no Espírito Santo, durante a Ditadura Militar.

No tocante ao desafio das fontes em relação à História da Educação, Bloch nos ajuda a operar, tanto com os documentos garimpados como com a escassez de fontes. Para ele, essa ausência deriva de intervenções humanas, não escapando de modo algum à análise, e adverte que os problemas que sua transmissão coloca tocam o mais íntimo da vida do passado. O que se encontra em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (BLOCH, 2001). Assim, a presente pesquisa localiza e analisa as fontes até então “negligenciadas” ou, até o momento, não encontradas.

Ao propor uma pesquisa tendo como recorte temporal a Ditadura Militar (1964-1985) e um espaço/lugar: o Espírito Santo, compreendemos que os desafios das fontes estão postos. Ressaltamos, assim, a experiência da historiadora francesa Maud Chirio (2012), quando desenvolveu uma pesquisa intitulada “A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira”. Ao buscar registros sobre as atividades repressivas e sobre as políticas das Forças Armadas brasileiras entre 1970 e 1974, ficou evidente para ela a ausência de documentos

desse período sobre o tema estudado. Destacamos as palavras da autora: “A falta de fontes escritas fragiliza a análise histórica, que só dispõe, como base, de depoimentos de protagonistas, unânimes em sua descrição da oficialidade sob os anos de chumbo [...]” (CHIRIO, 2012, p. 168).

Assim, interrogamos as fontes considerando as possibilidades de leitura, a problematização das “fendas”, das “zonas opacas”, pois os textos têm fendas. Assim, as análises mostraram também o que está fora do texto, abrigando-se entre as suas dobras (GINZBURG, 2002).

Especialmente ao investigar o período da Ditadura Militar (1964-1985), que se caracteriza pelo autoritarismo, pelo controle e pela repressão, a leitura das fontes considerou as relações de força, os silenciamentos e apagamentos. Assim, para além da análise interna da documentação, consideramos o contexto de produção e as intenções de quem a produziu, bem como as relações de força existentes.

Por compreender como fonte tudo o que pode dizer algo sobre o ser humano, torna-se possível pensar as pesquisas em História da Educação como investigações que podem se valer de uma multiplicidade de fontes. Assim, Bloch e Ginzburg refutam o entendimento de documento apenas como aquele produzido oficialmente, muito utilizado nas pesquisas desse campo. Desse modo, ao investigarmos práticas de professores de História no Espírito Santo, durante a Ditadura Militar (1964-1985) consideramos uma multiplicidade de fontes: obras historiográficas sobre o Brasil e o Espírito Santo, livros didáticos, programas curriculares, legislação, relatórios e estatísticas oficiais, revistas e jornais, documentação escolar manuscrita e impressa, cadernos escolares, pautas dos professores e também as narrativas de pessoas (professores e alunos) que vivenciaram esse período.

Fez-se necessário, portanto, compreender, que os documentos não são neutros;

[...] a informação que nos fornecem não é nada ‘objetiva’. Eles devem ser lidos como produtos de uma

relação específica, profundamente desigual. Para decifrá-los, devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto [uma sutil relação de forças]. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituíam o emaranhado desses diálogos (GINZBURG, 2007b, p. 287).

Na interlocução com Bloch e Ginzburg, reunimos e interrogamos os relatos e os documentos: “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79). Nesse sentido, propomos um diálogo entre as diferentes fontes para a compreensão do campo investigativo e, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, buscamos remontar uma realidade complexa e não experimentável diretamente (GINZBURG, 2007a). Compreendemos, assim, que todas as fontes são possíveis por meio de uma produção do historiador.

Bloch (2001) afirma que a presença ou ausência dos documentos em determinado contexto, revela a importância relegada ou não à passagem da lembrança através das gerações. Essa afirmação do autor remete a uma postura que vem se fazendo cada vez mais presente entre os pesquisadores da História da Educação: as reflexões sobre os acervos, os arquivos e todo o movimento de conservação dos documentos.

Assim como a pesquisa a partir de uma multiplicidade de fontes, os autores advertem para a possibilidade de uma investigação com uma escassez de fontes. Ginzburg (2007b) defende que, numa situação em que se tenha apenas um documento ou uma testemunha, enfim, uma fonte, faz-se necessária uma consistente análise interna e externa. No campo da História da Educação é frequente o pesquisador se deparar com a escassez de fontes, a dificuldade de acesso e a condição precária em que arquivos e acervos se encontram.

Ao tratar dessa escassez ou fragmentação, Ginzburg propõe que uma leitura aprofundada de um pequeno número de documentos pode ser mais

esclarecedora do que uma enorme quantidade de documentos repetitivos (GINZBURG, 2007b). Assim, a discussão sobre práticas dos professores de História durante a Ditadura Militar se insere numa problemática que vai além da questão de pesquisa propriamente, mas reflete sobre os desafios das fontes, buscando, sobretudo localizar e analisar as fontes até então “negligenciadas” ou até o momento, não encontradas.

Com efeito, as proposições dos autores nos auxiliaram a problematizar a ausência das fontes e a condição em que se encontram, propondo uma leitura criteriosa e aprofundada. Os autores argumentam, ainda, que esses desafios e lacunas precisam compor a narrativa historiográfica. Segundo Ginzburg (2007b), todos os limites da pesquisa, as pistas fragmentárias e distorcidas dos acontecimentos, as dificuldades enfrentadas pelo pesquisador devem se transformar em elemento narrativo.

Em nossas pesquisas, assim como “[...] os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala” (GINZBURG, 2007, p. 7), tecemos fios e farejamos rastros na composição historiográfica em torno das diretrizes curriculares propostas para o ensino de História por meio da Lei nº. 5.692/71, dos desdobramentos dessas prescrições na formatação de currículos e programas para o ensino de História no Espírito Santo durante o regime ditatorial no Brasil (1964-1985). Especificamente, buscamos investigar a concepção de História, do ensino e da docência produzida nos documentos prescritivos e nas narrativas dos professores capixabas durante a Ditadura Militar.

Ao longo do processo de busca e análise das fontes, experimentamos diferentes percepções e sensações: Em um primeiro momento, parecia-nos que os documentos acessados eram aleatórios, sem qualquer possibilidade de relação entre si. Após obtermos a autorização para acessarmos arquivos das escolas estaduais sob a jurisdição da Superintendência de Carapina, em 20 de fevereiro de 2013, fizemos

os primeiros contatos com as pautas de professores, notadamente das décadas de 1970 e 1980. Algumas se referiam a escolas estaduais extintas; outras eram do Colégio Estadual e da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo, todas elas vestígios que nos permitiram indiciar conteúdos disciplinares de História, ainda que não nos dessem a dimensão de como esse ensino se efetivava. Além disso, lidamos com a inviabilidade de localizarmos os autores dessas pautas. Entretanto, dentro desses limites, estabelecemos conexões dessas fontes com as Propostas Curriculares Estaduais, produzidas em 1974 e 1978, para investigarmos concepções de História e do seu ensino em escolas capixabas.

Paralelamente às análises das pautas, ouvimos sete professores que atuaram durante o período pesquisado. A partir dos relatos docentes, conseguimos entrelaçar alguns fios, que antes nos pareciam soltos e desconexos: por exemplo, a participação de professores entrevistados na elaboração de Propostas Curriculares produzidas no Espírito Santo e em cursos para treinamentos em recursos audiovisuais.

Assim, as análises das fontes que acessamos e analisamos apresentam pistas de como se configuraram as práticas dos professores de História, durante o período investigado. Apontam assim, indícios de um ensino caracterizado pelo que grande parte da literatura do ensino de História expressa, descrito como pouco problematizador, pautado essencialmente na memorização, com predomínio de conteúdos de cunho cívico e patriótico.

Por outro lado, há narrativas e atividades que se distinguem do prescrito e do que convencionalmente indica a História ensinada durante a Ditadura Militar. Por exemplo, aulas em que se ensinava *Corte e Costura*, os *Concursos de Bolo* e depoimentos de professores que revelaram críticas ao governo autoritário e resistência ao trabalho com as propostas curriculares das quais não participaram da elaboração.

Somamo-nos, portanto, a um conjunto de estudos (ALMEIDA NETO, 1996; MIMESSE, 2007, 2008; LOURENÇO, 2006, 2008; ANDRADE, 2009) que indi-



cam que a Ditadura Militar interferiu na prática pedagógica dos professores e em sua área de conhecimento, mas tais interferências não foram determinantes o suficiente para inibir toda e qualquer prática distinta daquilo que foi determinado pelo regime autoritário. Dessa forma, professores buscaram saídas para redimensionar os saberes curriculares que não dominavam e não produziam, para transformá-los em saberes práticos, por eles produzidos e dominados.

## Considerações finais

Ao investigarmos a constituição da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES, entre os anos de 1969 e 2009, assim como a investigação a respeito das práticas de professores de História durante a Ditadura Militar, as pesquisas apontaram para o papel decisivo do trabalho historiográfico produzido a partir da interrogação das fontes para a escrita da história da educação capixaba.

Ao discutirmos os possíveis usos de aportes teóricos da História, especificamente de Marc Bloch e Carlo Ginzburg, na pesquisa em História da Educação, tivemos em mente a seguinte recomendação: “Para decifrar documentos devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto, uma sutil relação de forças. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituem o emaranhado do contexto investigado” (GINZBURG, 2007a).

Em meio aos desafios, a escassez e dispersão das fontes, deixamos fios para futuras possibilidades de aproximação entre o pensamento dos autores Bloch e Ginzburg e de usos de suas teorizações para problematizar as pesquisas no campo da História da Educação, em geral e, no Espírito Santo, em particular. Ressaltamos uma interrogação com a qual Marc Bloch introduz o seu livro *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Trata-se de um questionamento feito por uma criança ao pai: “Papai, então me explica para que serve a história?” (BLOCH, 2001, p. 41). Ao proble-

matizar acerca dessa questão, Bloch desenvolve, ao longo da obra, várias argumentações que buscam discutir a intencionalidade da História, as possíveis justificativas para que um livro de História seja lido, e compreendido como um ofício legítimo.

Dentre seus apontamentos, Bloch (2001) defende que mesmo que a História fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém. Nesse direcionamento, pensamos as possibilidades do diálogo da História com as demais ciências, no sentido de que, ao buscar uma utilidade para a História, no campo da História da Educação, não há como negar os aspectos positivos desse encontro. Assim, da História, a História da Educação pode se valer dos métodos; da definição do problema de pesquisa, inserido no tempo, na perspectiva do movimento; do entendimento de fonte como todo vestígio humano; além da compreensão da própria processualidade da História.

Destacamos como fecundo, o movimento de aproximação dos historiadores da Educação aos historiadores do campo específico da História. Para além da escrita da História das ideias pedagógicas ou das instituições educacionais, o que se pretende apreender com as pesquisas em História da Educação, assim como em História, são as ações dos homens e das mulheres no tempo.

A partir das proposições dos autores, ressaltamos a possibilidade da escrita de uma História da Educação composta por uma narrativa fundamentada na prova, estética e teoricamente possível. Portanto, uma escrita com uma face literária, com gozos estéticos próprios de uma escrita histórica (BLOCH, 2001) e, imbuída de um rigor flexível, produzida pela via de fios e de rastros (GINZBURG, 2007b).

## Referências

- ALMEIDA NETO, Antonio S. *O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar*. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- ANDRADE, Raquel de Sá. *Professores de história no período pós-1964:*

percursos e práticas. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ARACRUZ. *Proposta Pedagógica*: temas desenvolvidos no planejamento Pré-escolar. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

ARACRUZ. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino*. Secretaria Municipal de Educação, 1996.

ARACRUZ. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino*. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ARACRUZ. *Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças*: 1981. Centro Municipal de Educação Infantil Epifânio Pontin. Aracruz, ES, 1981.

ARACRUZ. *Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças*: 1987. Centro Municipal de Educação Infantil Epifânio Pontin. Aracruz, ES, 1985.

ARACRUZ. *Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças*: 2012. Centro Municipal de Educação Infantil Epifânio Pontin. Aracruz, ES, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

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

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHIRIO, Maud. *A política nos quartéis*: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História & ensino de história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força*: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. *Nenhuma ilha é uma ilha*: quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*: verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

LEGOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 15-34.

LUIZ, Miriã Lúcia. *Dentro e fora da ordem*: diretrizes curriculares para o ensino de História em tempos autoritários (1964-1985). 2015. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *A constituição histórica da Educação Infantil no município de Aracruz* – ES: permanências e descon-

tinuidades. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013.

LOURENÇO, Elaine. A formação docente entre a legislação e o currículo: história e estudos sociais nos anos 1970. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2006. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

LOURENÇO, Elaine. Os grupos escolares do Estado de São Paulo nos anos de 1970: Entre CERHUE e a CENP. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. 8., 2008. *Anais...* São Paulo: Feusp, 2008. 1 CD-ROM.

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 26, p. 105-113, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MIMESSE, Eliane. As avaliações aplicadas pelos professores na disciplina história nas décadas de 1970 e 1980. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 30, p. 119-132, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. 22 ago. 2021.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história*. Nove entrevistas. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

WARD, Mírian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. 4. 1997, Campinas. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

eisa se faz para matricula nas academias do Imperio.

E' mais um serviço que prestará a instrucção publica desta Provincia o benemerito Dr. José Feliciano Horta de Araujo, a' quem temos a honra de nos dirigir.

Assim o esperamos.

## Gazetilha

A Redacção do « Sete de Setembro. » foi obsequiado com as seguintes offertas : pelo photographo J. Ayres, « vista da cidade da Victoria, convento de N. S. da Penha, villa do Espirito-Santo, e o vapor Alice. »

Estes trabalhos são com effeito uma obra prima, em que o mesmo artista es-

conspicuo os brios nos da Escola Militar lebre questão café, e que a'uelles que não bardes fossem privad

Ao nosso distincto desejamos que ventos duzam—o ao lugar que continue a estudar quando se fizer pre filhos da provincia. seus interesses, term aves de arribação ser rem o que nunca se natal.

## Litter

## FLC

## TRADU

Presedi aos d  
nossos filhos, ó  
da Aurora, gr



embro

los distintos alum-  
por causa da ce-  
querer a toda força  
se mostraram co-  
os de estudar.

to com provinciano  
s bonancosos con-  
de seu destino, e  
lar para que um dia  
ecizo o concurso dos  
para pugnar por  
os, e não vemos as  
rem acolhidas e se-  
riam em seu berço

atura

ORA

CCÃO

ias alegres de  
agradavel filha  
ráciosa Deusa ;

d'alem.

campos,

seio dos

surpreh

cascatas

nitos ;

ta suas

suas flo

ella vos

so irmã

anno, como

como vos o sois

vida ;

apreciai seus dons benifi-

cos como vossa idade. Os prados

serão vossa escola. as flores

vosso alphabeto, e a Flora [a

vossa instructóra.

ARTIGO

## AMOR AS LETTRAS: IMPRESSOS ESTUDANTIS E O VOCABULÁRIO SOBRE O ATHENEU PROVINCIAL (1873-1892)

*Meryhelen Alves da Cruz Quiuqui*

Mestre em História Social das Relações Políticas  
(2019). Graduada em História pela Universidade  
Federal do Espírito Santo (2010).

*M. Cacella.*

— «:» —

ANGELOS



## Resumo

*O presente artigo tem como objetivo analisar a participação dos estudantes secundaristas nos jornais que circularam pela província do Espírito Santo entre 1875 e 1889, além de analisar o vocabulário transmitido pelos jornais capixabas sobre o Atheneu Provincial. O marco temporal está compreendido entre os anos que o colégio esteve em funcionamento. Adotou-se como metodologia, para o cruzamento de fontes bibliográficas e documentais, a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2004). O trabalho insere-se no campo da História da Educação, na perspectiva da Nova História Cultural, utilizando-se de conceitos como cultura escolar de Dominique Julia (2001) e jornal estudantil de Giana Lange Amaral (2013). O estudo permitiu compreender alguns aspectos do universo discente, os temas abordados por eles em um periódico produzido em meio às efervescências de ideias no país, as agremiações estudantis, além de visualizar a importância do Atheneu dentro da província devido a inúmeras críticas e elogios que a instituição recebeu dos jornais, mesmo após o encerramento de suas atividades. Nota-se a configuração dos impressos como um possível meio de veiculação do pensamento estudantil.*

*Palavras-chave: Impresso Estudantil; Atheneu Provincial; Província do Espírito Santo.*

## Abstract

*This article aims to analyze the participation of high school students in the newspapers that circulated in the province of Espírito Santo between 1875 and 1889, in addition to analyzing the vocabulary transmitted by the Espírito Santo newspapers about the Atheneu Provincial. The timeframe is comprised between the years that the college was in operation. Laurence Bardin's content analysis (2004) was adopted as the methodology for crossing bibliographic and documentary sources. The work is inserted in the field of History of Education, from the perspective of New Cultural History, using concepts such as school culture by Dominique Julia (2001) and student newspaper by Giana Lange Amaral (2013). The study made it possible to understand some aspects of the student universe, the themes addressed by them in a periodical produced amid the effervescence of ideas in the country, student associations, in addition to visualizing the importance of Atheneu within the province due to the numerous criticisms and praise that the institution received from the newspapers. Note the configuration of printed matter as a possible means of conveying student thought.*

*Keywords: Student Form; Provincial Atheneu; Province of Espírito Santo.*

## Introdução

No contexto de transformações econômicas e culturais que marcam a sociedade do novo milênio com exigentes padrões tecnológicos e valorização da diversidade de gênero, étnica e cultural, a escola converteu-se em espaço de um saber em constante mutação. As pesquisas no campo da História da Educação tendem a se consolidar como lugar de reflexão dessa diversidade de experiências no tempo e abrem perspectivas para a discussão dos desafios enfrentados pelas escolas. Algumas técnicas naturalizadas como a separação em classes, intervalos de recreio, a segmentação do ensino, dentre algu-

mas práticas, pode ser problematizada a partir do levantamento no passado de sua implantação. Ao considerar historicidade de fazeres e saberes, as fronteiras da história vivida, da história escolar e da história acadêmica podem se transformar em espaços de diálogos e reflexões.

No âmbito da História da Educação secundária no Oitocentos, os estudos focaram no Colégio Pedro II, instalado no Rio de Janeiro e sob administração da Corte Imperial, relegando as outras instituições como simples cópias. Produções historiográficas recentes apontam para o crescente investimento nas problematizações da história das instituições esco-

lares, da produção dos sujeitos escolares, de modelos pedagógicos produzidos e postos a circular pelas províncias, das disciplinas escolares, da formação de professores secundário e da participação ativa dos alunos na sociedade que estavam inseridos. É nessa última temática que o presente trabalho se insere, ao utilizar a imprensa estudantil do Atheneu Provincial como objeto e fonte de investigação histórica, além dos jornais em circulação no período analisado.

Com a necessidade de criar uma instituição que pudesse contribuir para o preparo intelectual dos jovens capixabas, João Thomé da Silva, então Presidente da Província, reorganizou as diretrizes do ensino secundário, criando, em 20 de fevereiro de 1873, o Atheneu Provincial (Relatório..., em 5 de outubro de 1886). De acordo com o memorialista Basílio Daemon (2010), as aulas tiveram início em 29 de maio no mesmo ano e foi marcada com festa pública. Para a ato de inauguração, compareceram diversas autoridades políticas, familiares dos estudantes, além dos professores e demais funcionários públicos.

Para cumprir com o objetivo de levar progresso, expandir a instrução pública e preparar os jovens para as faculdades do Império, nos primeiros anos de funcionamento, o currículo escolar era formado pelas matérias de filosofia, geometria, história, francês, retórica, inglês, português, geometria, álgebra e aritmética, latim, música e dança (Relatório..., em 28 de 1877), onde a maior carga horária era dedicada ao estudo do latim, que deveria ocupar ao menos três horas para o dia proposto à matéria.

É interessante destacar, que o Atheneu Provincial surgiu para sanar uma demanda da elite local que necessitada educar seus filhos para adentrar nas faculdades do império. Ter o ensino secundário concluído não era pré-requisito para adentrar nas faculdades do império, mas fazia-se necessário passar nos exames de admissão (CONDRA; SCHUELER, 2008). A preparação para tais exames poderiam ocorrer de diversas formas: em casa com preceptor, com aulas particulares avulsas, autodidatismo ou nas escolas, de modo sistemático.

Assim, ao realizar um levantamento sobre os jornais capixabas estudantis em circulação durante a década de 1870 a 1890, foram encontradas referências à seis periódicos organizados pelos estudantes do Atheneu Provincial do Espírito Santo: *A Aurora* (1875), *A Liberdade* (1876), *Sete de Setembro* (1878), *Pyri-lampo* (1882), *O Athleta* (1885) e *O Semanal* (1889), mas somente o terceiro jornal encontra-se disponível para análise.

Delimitados os objetivos, cabe agora assinalar alguns referenciais teóricos e conceitos norteadores deste trabalho. Como ponto de partida destaca-se a perspectiva de Cultura Escolar, utilizado por Dominique Julia (2001), que a caracteriza como um conjunto de códigos e práticas que produzem conhecimentos e ensinam comportamentos de acordo com a época que está inserido, sendo, portanto, impossível estudar a história das instituições escolares e dos seus integrantes, sem levar em conta as relações políticas, religiosas, culturais e econômicas que os circulam. Para facilitar o desenvolvimento das pesquisas históricas com foco na cultura escolar, o autor divide o objeto em três eixos temáticos, sendo um deles a análise dos conteúdos ensinados e as práticas escolares. Para Julia (2001, p. 33), as pesquisas pautadas nesse eixo devem ir além da análise das disciplinas obrigatórias presentes no currículo escolar, pois como bem argumenta: “o ensino clássico no século XIX, comportava também toda uma educação moral contínua, através dos modelos propostos às crianças como exemplo na escola das versões, dos temas ou dos assuntos a serem desenvolvidos.”

Rosinete Maria dos Reis (2008, p. 2), mostra que as atividades escolares aplicadas em fins dos Oitocentos são um importante registro histórico das formas de aprendizagem dos alunos e poderiam indicar quais eram os conteúdos realmente ensinados nas salas de aula. Entretanto, é um material de difícil obtenção, já que não faziam parte dos documentos oficiais que deveriam ser arquivados pelas escolas e acabavam se perdendo no tempo. Outra forma de acessar os saberes adquiridos pelos alunos são os

jornais produzidos e postos a circular sob a responsabilidade desse grupo. Segundo Giana Lange do Amaral (2013), esse material pode proporcionar o entendimento das configurações da cultura escolar, ao se averiguar os desejos e anseios dos alunos, pois em suas páginas podemos encontrar denúncias e expectativas sobre a instituição escolar e da sociedade que eram integrantes, ou seja, os impressos estudantis trazem o olhar do aluno sob os elementos que compõem a Cultura Escolar. A partir da visão de mundo expressa nas páginas dos jornais, é possível identificar costumes e valores expressos pelo corpo discente de uma instituição.

Sobre o uso dos jornais como fonte histórica, Tania Regina de Luca, argumenta que até a década 1970 ainda havia uma aversão por parte dos historiadores quanto a sua utilização. Essa modificação terá início com a *Escolas dos Annales*, em 1930, ao realizar uma renovação temática no campo da pesquisa histórica (LUCA, 2008, p. 113). É evidente a relevância dos periódicos para o desenvolvimento historiográfico, já que por meio da imprensa escrita podemos compreender melhor alguns hábitos e condutas de uma dada sociedade. Assim, os jornais do século XIX podem servir como fontes para a pesquisa dos costumes e dos locais de sociabilização no meio urbano do Brasil (BEZERRILL, 2011).

Para o tratamento dessas fontes é essencial à análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2004). A autora ao descrever a importância da metodologia da análise de conteúdo, assevera que a apreciação estatística comungada a categorização - a técnica de classificação de elementos por diferenciação a partir de um conjunto e pelo seu posterior reagrupamento em pequenos grupos - permite a melhor apreensão da realidade, já que oferece uma técnica sistemática de objetividade do material analisado e uma apreensão clínica do conteúdo. Nessa perspectiva o paradigma indiciário, metodologia desenvolvida pela escola histórica italiana, também auxilia no trabalho com as fontes, pois torna possível a investigação dos pequenos indícios fornecidos pela

documentação e a percepção da atuação política e cultural do colégio e dos alunos capixabas.

## O ensino secundário capixaba no Oitocentos

A primeira instituição capixaba para os estudantes secundaristas que desejassem prosseguir os estudos no ensino superior foi o *Liceu da Victoria*, fundado em 25 de abril de 1854 (DAEMON, 2010, p. 389). O colégio não tinha um currículo propedêutico, o que tornava as matrículas nas disciplinas de filosofia, latim, retórica, álgebra, geometria e música, avulsas e de acordo com a conveniência do aluno. Devido à baixa frequência dos alunos, carência de professores habilitados e de recursos públicos, o colégio foi fechado em 1867. No ano seguinte foi criado o *Colégio do Espírito Santo*, que tinha a missão de formar professores para ministrar as aulas destinadas ao ensino primário, principal dificuldade da instrução pública naquele período.

Sentido necessidade de criar uma instituição que pudesse contribuir para o preparo intelectual dos jovens capixabas, João Thomé da Silva, então Presidente da Província, reorganizou as diretrizes do ensino secundário, criando, em 20 de fevereiro de 1873, o *Atheneu Provincial* (Relatório..., em 5 de outubro de 1886). De acordo com o memorialista Basílio Daemon (2010, p. 463), as aulas tiveram início em 29 de maio no mesmo ano e foi marcada com festa pública. Para a ato de inauguração, compareceram diversas autoridades políticas, familiares dos estudantes, além dos professores e demais funcionários públicos.

Para cumprir com o objetivo de levar progresso, expandir a instrução pública e preparar os jovens para as faculdades do Império, nos primeiros anos de funcionamento, o currículo escolar era formado pelas matérias de filosofia, geometria, história, francês, retórica, inglês, português, geometria, álgebra e aritmética, latim, música e dança (Relatório..., em 28 de 1877), onde a maior carga horária era dedicada ao

estudo do latim, que deveria ocupar ao menos três horas para o dia proposto à matéria. Pelo apanhado das matérias, percebemos a supremacia dos estudos ligados a humanidades em detrimento dos saberes científicos e matemáticos.

A mudança mais drástica na grade curricular ocorreu em 1882, durante o governo de Herculano Marcos Inglês de Sousa (SCHNEIDER, 2007), pois esse governante, acreditava que o ensino secundário deveria abranger outros públicos. Para tanto, foram criados três cursos no colégio: cursos normal, secundário e ensino especial. O curso normal formaria professores primários, o secundário ou letras, continuaria auxiliando os jovens para os exames preparatórios das faculdades do Império e o curso especial, capacitá-los-ia para o mercado de trabalho. Cabe ressaltar que nesse último era subdividido em curso de Comércio e Curso de Agricultura. Mas essas mudanças implementadas não duraram muito, no ano seguinte, com a chegada do novo Presidente da Província, Miguel Bernardo Ribeiros Amorim, as reformas mencionadas anteriormente foram extintas e voltou ao currículo dos primeiros anos de funcionamento. A justificativa para tal atitude foi ao alto custo financeiro para arcar com um ensino tão diversificado como o proposto por Inglês de Sousa (Relatório..., 12 de janeiro de 1884).

Com a advento dos tempos republicanos, o Atheneu Provincial passou por grandes alterações curriculares, tentando abandonar a educação humanística do período imperial, para acolher um novo público ligado ao ensino profissional e científico (SCHNEIDER, 2011, p. 262). Mas a reforma definitiva ocorreu em 4 de junho de 1892, quando José de Mello Carvalho Moniz Freire, Presidente de Estado, substituiu o Atheneu Provincial pelo Colégio Normal Pedro II, que passava a ter a função de preparar o magistério capixaba. Para o governante, todas as reformas curriculares que a instituição teve, não foram capazes de torná-la útil para a sociedade capixaba, que estava muito atrasada na área educacional. Moniz Freire mencionou ainda que o ensino preparatório

para os cursos superiores não poderiam ser o foco do governo antes da educação primária atingir grande parcela dos cidadãos. Ao esclarecer a supressão do Atheneu Provincial, o dirigente disse que a instituição “[...] nunca passou de um colégio de preparatório, onde raros moços de habilitaram para os cursos superiores, e outros frequentaram apenas duas ou três aulas para irem depois pretender empregos públicos” (Relatório ..., 23 de maio de 1896, p. 122).

Durante os dezenove anos que auxiliou na formação dos jovens, o Atheneu foi composto por um seleto grupo de professores e estudantes do sexo masculino, exceto os libertos, que pudesse pagar pelos estudos (*O Espírito Santense*, 1874, ed. 312, p. 4). Cabe salientar que até o ano de 1879, a instituição atendia a três grupos de alunos, a saber: pensionistas; meio-pensionistas; e, por fim, externos e após esse ano, somente atendia o último grupo. Como mencionado anteriormente, apesar de ser um colégio público, não era gratuito. No primeiro regulamento ficou determinado que os pensionistas e meio pensionistas pagariam mensalidade trimestrais, sendo para a primeira categoria a importância de 16\$000 réis e para a segunda, 10\$000 réis. Já os discentes externos precisariam desembolsar 10\$000 réis, referente a despesa de matrícula, dividido em duas parcelas a serem pagas no princípio e final do ano escolar (MOACYR, 1940, p. 43). Já que as famílias deveriam arcar com os valores das mensalidades, ficou colocado no regulamento de criação, que o colégio poderia conferir bolsas de estudo no valor da mensalidade para jovens pobres. A prerrogativa de concessão de bolsas cabia ao Presidente da Província.

Quanto aos professores, existiam algumas normas e deveres para sua atuação no colégio. Aos docentes cabia a avaliação dos alunos, advertir quando não cumprirem seus deveres, fazer relatórios sobre cada aluno, manter o silêncio e disciplina na instituição, além de seguir o programa de ensino de cada matéria (*O Espírito Santense*, 1873, ed. 230, p. 2). Para lecionar na instituição, era necessário ter curso superior, ser aprovado em concurso público e ser casado



| Periódico        | Ano de lançamento | Redatores                                                                                                                      |
|------------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A Aurora         | 1875              | Jose de Mello Carvalho Muniz Freire, Affonso Cláudio e João Monteiro Peixoto                                                   |
| A Liberdade      | 1876              | Jose de Mello Carvalho Muniz Freire, Candido Vieira da Costa, Affonso Cláudio e Cleto Nunes Pereira                            |
| Sete de Setembro | 1878              | Amâncio Pereira, Lydio Mululo e Pedro Lyrio                                                                                    |
| Pyrilampo        | 1882              | João Magalhães Junior, Aldano Paiva, Lydio Mululo e José Araujo Monjardim, amos integrantes da Sociedade <i>Amor as Letras</i> |
| O Athleta        | 1885              | Sociedade <i>Amor as Letras</i>                                                                                                |
| O Semanal        | 1889              | Affonso de Magalhães, Éneas Tagarro e Sebastião Barroso                                                                        |

Fonte: PEREIRA, Heráclito Amâncio. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo.

Vitória: Tipografia Coelho, 1922, p. 39 – 40; 1925, p. 30; 1926, p. 44 - 52.

(*O Espírito Santo*, 1881, ed. 86, p. 2), além disso era excluída a participação feminina no corpo docente.

A principal função da instituição era preparar os alunos para as provas das faculdades do império, que, de modo geral, eram parceladas, onde o aluno poderia fazer o exame das matérias determinadas uma de cada vez. Esse fato refletia no Atheneu, pois os alunos somente matriculavam nas matérias que tinham mais dificuldades ou que ainda não tinham obtido aprovação, tornando o ensino fragmentado.

## Os jornais estudantis

Em levantamento sobre a imprensa na Província do Espírito Santo, Heráclito Amâncio Pereira (1922, p. 39-40; 1925, p. 30; 1926, p. 44-52) constatou que 77 periódicos, incluindo os estudantis, foram postos a circular pelo Espírito Santo durante o período em que o Atheneu Provincial esteve em funcionamento. Concernente aos jornais produzidos pelos alunos do Atheneu, entre 1873 e 1890, circularam seis jornais científicos e literários, como se vê a seguir.

O primeiro impresso organizado pelo corpo estudantil foi o *A Aurora*. A edição de lançamento data

de 24 de setembro de 1875 e seus redatores foram José de Mello Carvalho Muniz Freire, Affonso Cláudio e João Monteiro Peixoto. Na época da inauguração, Muniz Freire tinha apenas 14 anos. A folha impressa tinha como objetivos debater ciência e literatura, além de melhorar a instrução pública da província (BASTOS, 2016, p. 278-280). O jornal, no entanto, teve duração curta e suas atividades encerraram-se naquele mesmo ano. Em carta enviada ao professor do Atheneu, José Joaquim Póvoa, Muniz Freire revelou que o jornal finalizou suas atividades no primeiro ano de funcionamento devido à oposição do Capitão Basílio Carvalho Daemon, redator e proprietário do jornal *O Espírito Santense*, em face das ideias progressistas dos jovens estudantes.

Ilmo. Sr. Dr. Póvoa. Eu e alguns colegas desejamos dar à luz um pequeno jornal, sem outras pretensões senão escrevermos alguma coisa, visto que aqui nesta cidade os moços pouco ou nada leem por falta de incentivo e a iniciativa deve haver. O ano passado começamos a escrever um periódico Aurora, mas retirando-se o Peixoto que era incansável, publicação dele parou; procuramos continuar este ano, mas como não desejamos fazê-lo na tipografia do

Sr. Capitão Daemon, atenta a oposição que ele fez na publicação da mencionada Aurora, em setembro de 75, aguardamos uma ocasião oportuna para tal. [...] Consentindo não só na publicação deste nosso periódico nos prelos do seu conceituado jornal, e também concorrendo com sua amestrada e hábil pena para o brilhantismo do mesmo. Aqui paro contando desde já com sua proteção e auxílio assino-me. Amº e abrº - José de Mello Carvalho Muniz Freire (SANTOS, 2013, p. 59).

Curiosamente, no jornal *O Espírito Santense* (1875, ed. 115, p. 3), a única menção ao referido periódico estudantil teve como propósito felicitar os jovens pela iniciativa e desejar longa duração, já que o jornal serviria de espaço para os estudantes porem em práticas os ensinamentos e se prepararem para o futuro. De acordo com a carta transcrita anteriormente, Muniz Freire não desistiu dos seus ideais e procurou seu professor pedindo proteção política contra Daemon e ajuda financeira para a confecção de novo jornal. Atendendo ao pedido, Póvoa cedeu a oficina e os materiais do jornal *Gazeta do Commercio* para a produção daquele que viria a ser o segundo periódico produzido pelos estudantes, *A Liberdade*. O novo jornal saiu à luz em 6 de agosto de 1876 e, de acordo com Heráclito Pereira (1922, p. 40) teve vida curta, sendo dirigida por Muniz Freire e Candido Vieira da Costa e com a colaboração de Affonso Cláudio, Cleto Nunes Pereira e outros jovens.

Ao que tudo indica, o embate entre Daemon e os estudantes não acontecia nas folhas d'*O Espírito Santense*, já que nenhuma crítica ao Muniz Freire, enquanto estudante, ou aos jornais sob sua direção foram localizadas nas páginas do impresso. Ao contrário, em nota d'*O Espírito Santense*, de 1877, fora mencionada a partida de Muniz Freire da província. Na ocasião, relatou-se que o jovem estudante optou por completar os estudos fora da terra natal e o editor desejava-lhe boa viagem (*O Espírito Santense*, 1877, ed. 15, p. 2).

O *Sete de Setembro*, terceiro jornal estudantil, foi lançado em 1878, na data comemorativa da Independência

do Brasil, e teve a primeira edição impressa em folhas verdes e amarelas em homenagem ao dia (PEREIRA, 1925, p. 30).



Capa do jornal estudantil *Sete de Setembro* (1878, ed. 10, p. 1). Fonte: Hemeroteca Digital, 2021.

A folha circulava aos domingos e era dirigida por Amâncio Pereira, Lydio Mululo e Pedro Lyrio, todos alunos do Atheneu. Como as outras tentativas, essa também contou com o auxílio do professor Póvoa ao utilizar a sua tipografia para a impressão. Deve-se mencionar que este é o único jornal disponível em acervos de pesquisa. Na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, consta duas edições do Sete de Setembro, o número dez, de 10 de novembro de 1878, e o número 18, de 16 de agosto de 1879. Na publicação, encontramos matérias ligadas às notícias corriqueiras da província, além de trechos de obras literárias traduzidas, anúncios, biografias, poemas e editorial sobre a instrução pública.

Alguns anos depois, viria a luz *O Pylampo*. Sua primeira edição data de 20 de agosto de 1882 e era publicado duas vezes por mês. O jornal pertencia à

sociedade Amor as Letras<sup>1</sup>, e tinha como redatores principais os alunos João Magalhães Junior, Aldano Paiva, Lydio Mululo e José Araújo Monjardim. O jornal *A Província do Espírito Santo*, ao abordar o lançamento do “jornalzinho estudantil”, comenta que ele foi recebido com festejos pela sociedade capixaba, pois em suas páginas trazia uma variedade de assuntos, como: poesias, notícias, charadas, folhetins, crônicas e artigos, tudo escrito pelos alunos e alguns colaboradores (*A Província do Espírito Santo*, 1882, ed. 68, p. 2).

Em 16 de agosto de 1885, começou a ser distribuído pela capital: *O Athleta*. O periódico que pretendia, em suas quatro páginas, “advogar pela instrução e auxiliar a mocidade estudiosa” (PEREIRA, 1926, p. 49), era publicado três vezes ao mês pela tipografia do jornal *A Folha da Vitória* e contava com a participação de integrantes da sociedade estudantil Amor as Letras. Apesar de escrito em Vitória, o jornal circulava por localidades distantes da capital. Em Cachoeiro de Itapemirim, região sul da província, o início de sua publicação fora noticiado em periódico local que ressaltou a atitude dos estudantes, afirmando que era “digno do maior apreço esse esforçado tentamento da mocidade espírito-santense ao encetar seu tirocino ao mundo das letras. Caminhai, mocidade!” (*O Cachoeirano*, 1885, ed. 38, p. 1).

*O Semanal* foi o último jornal organizado pelos alunos do Atheneu. Começou a ser impresso em 02 de abril de 1889, com o corpo editorial formado por Affonso de Magalhães, Éneas Tagarro e Sebastião Barroso, terminando em 18 de agosto de 1890, com 44 números publicados com a colaboração do diretor, lentes e normalista do Atheneu, além de outros professores da capital. *A Província do Espírito Santo*, que cedia sua tipo-

grafia para impressão *d'O Semanal*, observou em um dos seus números o lançamento da folha organizada pela “mocidade estudiosa que veio armar a tenda de combate nas duas gloriosas arraias da imprensa” (*A Província do Espírito Santo*, 1889, ed. 1908, p. 3).

Não obstante, na impossibilidade de analisar o conteúdo desses impressos devido à ausência de grande parte dos registros, é interessante notar o empenho dos alunos em produzir seu próprio jornal e contribuir para a esfera literária do Espírito Santo. É perceptível a importância da instituição para a vida intelectual da província, elemento comumente ressaltado nos demais periódicos inventariados quando o tema se referia ao Atheneu Provincial.

Segundo Karulliny Silverol Siqueira (2016, p. 75-83), os jornais capixabas publicados a partir da década de 1870 foram caracterizados pela diversidade de opinião política, podendo ser da ala liberal, conservador ou democráticos. Essa última denominação, embrião no movimento republicano, foi responsável por trazer uma nova vertente que pautava suas opiniões na ideia de “progresso, ilustração e ciência”.

Nas últimas décadas do período imperial brasileiro houve vigorosa circulação de teorias ligadas ao progresso e ciências, assim como novas ideias políticas (ALONSO, 2002). Karulliny Siqueira (2013) argumenta que a ampliação da área de alcance de jornais e livros em solo capixaba ocorreu, em grande parte, pela atuação da elite intelectual, que tinha acesso à instrução e ao ensino superior. A autora demonstra, ainda, que a imprensa foi um importante espaço de debate político, ajudando a ampliar a esfera literária e intelectual da província.

Ao analisar a esfera ou espaço público, Jüger Habermas (2014) esclarece que a opinião do público leitor teria a competência de dominar o exercício do poder político. O controle surge a partir da publicização das ações institucionais, fato que permitiu ao público supervisionar e criticar tais ações. Assim, para este estudo entende-se que os jornais tiveram a função de, “através da opinião pública (da esfera burguesa que era composta pelos proprietários e

1 A Sociedade Literária Amor as Letras foi criada em 1880 e tinha como objetivo estudar e discutir questões científicas e literárias. De acordo com o estatuto, existiam dois tipos de sócios: os efetivos e os honorários. Os efetivos eram formados por estudantes do Atheneu, maiores de 15 anos, que contribuíssem com a mensalidade de 500 réis e possuísem ao menos dois exames preparatórios para as faculdades concluídos. Para sócios honorários eram admitidos os professores e pessoas formadas ou que tivessem “distinto mérito literário” (*Esprito Santense*, 1881, ed. 41, p. 3).

leitores), intermediar as relações entre o Estado e as necessidades da sociedade” (2014, p. 93-95). Habermas destaca ainda que uma das funções da esfera pública diz respeito à formação da opinião dos indivíduos, pois compete a ela reconhecer problemas sociais e pressionar os políticos, de modo a influenciá-los nas questões que foram debatidas e problematizadas. É claro que a aceitação dessa opinião pode variar de acordo com o divulgador, sua qualificação como membro da sociedade, a argumentação e entre outras variáveis. Assim, grupos ou indivíduos com popularidade na sociedade podem utilizar de seus discursos, com maior poder de alcance, para facilitar a captação de adeptos para suas ideias e julgamentos. No entanto, para estabelecer uma opinião pública que possa influenciar a política é imprescindível que haja a participação das outras pessoas, inclusive dos leigos, pois estes também constituem a esfera pública.

## O Atheneu Provincial pelas letras da imprensa

Durante os anos que o Atheneu auxiliou no desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes, as notícias referiam-se à instituição como “a casa da instrução” (*O Espírito Santense*, 1890, ed. 2325, p. 2). A missão educacional da instrução pública era ressaltada nos periódicos. Para os redatores cabia ao colégio “separar o joio do trigo” (*A Província do Espírito Santo*, 1883, ed. 274, p. 3), formar “cidadãos úteis” (*A Folha da Victoria*, 1884, ed. 104, p. 4) e prover a “inteligência e ilustração provincial” (*O Estado do Espírito Santo*, 1890, ed. 2201, p. 2), ou seja, estabelecer a ordem e disciplina no Atheneu, transpassando esses ideais à sociedade.

Foi por causa da sua função que a reforma curricular do Atheneu em 1882 suscitou intenso debate entre três importantes jornais da província, a saber: *A Folha da Victória*, *A Província do Espírito Santo* e *O Horizonte*. Convém esclarecer, então, quem era o público divulgador dessas tentativas de mudanças.

Compartilhando a mesma opinião sobre a reforma de 1882, mesmo com posições políticas distintas, *A Folha da Victoria* e *A Província do Espírito Santo* eram favoráveis ao acréscimo das aulas normais e cursos complementares de Letras, Agricultura e Comércio na grade curricular do colégio. Sobre as características ideológicas desses jornais, Karulliny Silverol Siqueira (2016, p. 123-128) assevera que *A Folha da Victoria* foi um periódico conservador e se destacava por realizar intensos ataques políticos e por defender a exclusão do povo da participação política. Já *A Província do Espírito Santo* foi o jornal com a maior tiragem da província, produzindo cerca de 1.200 exemplares por dia, e filiado ao partido liberal.

Na visão de ambos os jornais, a instrução pública deveria ter como objetivo principal a formação de “cidadãos úteis” para o trabalho, atuando no ensino de uma profissão. Acreditavam que a instituição não poderia se limitar às atividades dos exames preparatórios de ingresso nas faculdades. O ensino, portanto, deveria ser voltado para o mercado de trabalho, substituindo o “ensino estéril, puramente oficial” (*A Província do Espírito Santo*, 1882, ed. 93, p. 1). Enquanto o currículo em execução era denominado como “antigo”, o novo currículo escolar fora considerado mais útil e importante por abrir “aos espíritos estudiosos um horizonte mais rasgado do que o atual”, e não se concentrar apenas na preparação para as funções administrativas dos governos e aos cursos superiores como a versão curricular até então em execução. Fica claro nesse discurso a ideia da instrução pública para todos os cidadãos, atendendo aos jovens que desejavam ingressar nos cursos superiores como para aqueles que somente queriam adentrar o mundo do trabalho.

Ainda sobre a reforma de 1882, *O Horizonte*, que teve Maximino Maia como redator, não aprovou as reformas. Para esse jornal, ligado ao partido liberal e lançado em 1882, a instituição tinha por obrigação ser “útil para a vida” intelectual, função que as aulas destinadas à formação do magistério não trariam, pois essa “nova política [teria] aniquilado e entorpecido a marcha regular do progresso” (*O Horizon-*



te, 1883, ed. 79, p. 2). O jornal esclarece, ainda, que o ensino secundário não precisava de professores formados pelo magistério, já que os atuais possuíam “os predicados físicos, intelectuais e morais, indispensáveis ao preceptor da mocidade”. Na opinião de Maximino Maia, os professores do Atheneu tinham condições de preparar os alunos para os exames das faculdades imperiais e formar bons cidadãos (*O Horizonte*, 1883, ed. 81, p. 2).

Karulliny Siqueira (2016, p. 134) aponta que Muniz Freire, Cleto Nunes e Maximino Maia faziam parte de um grupo de reformadores que discutiam o atraso da província e a necessidade do fim da escravidão, sem precisar cortar os vínculos com a monarquia. Para a autora, esse aspecto é evidente nas páginas d'*A Província do Espírito Santo*, pois os redatores tinham uma “linguagem ordeira” em suas publicações ao tentarem manter os preciosos vínculos ao partido Liberal sem se exaltar nas críticas ao governante. Quanto à instrução pública, Maia acusava seus companheiros de partido de aderirem ao tema por mero negócio político. Dez anos depois, veríamos que Maia estava enganado, já que Muniz Freire foi o responsável pela reforma definitiva do Atheneu. Percebe-se que nesse momento o futuro governador já demonstrava a fragilidade, em sua opinião, do ensino ofertado pelo colégio que atendia uma pequena parcela da população e não dava os frutos esperados. Nota-se, portanto, que sua crítica sobre a real função da instrução pública secundária já começava a ser elaborada na década anterior.

Quanto às publicações em tom de crítica ao Atheneu, é no periódico *A Folha da Victória* que se encontram o maior número. Nas suas páginas, foi possível verificar reclamações dos editores sobre a péssima condição estrutural do edifício, sobre a demora na efetivação dos contratos dos professores e a baixa frequência estudantil, além de protestos sobre a falta de itens básicos para seu funcionamento como água, material didático etc.

As páginas também eram utilizadas para denunciar o que os redatores consideravam os abusos

cometidos pelos dirigentes em razão de perseguição política. Um dos casos diz respeito à paralisação das atividades docentes do Padre Francisco Antunes Siqueira por 15 dias, devido à acusação de incivilidades com outros professores. Para *A Folha da Victória* (1884, ed. 101, p. 1-2), em 1884, reinava a desordem no Atheneu, e os lentes estavam submetidos a “mesquinhas vinganças” por conta de assuntos particulares. A prova de tal fato foi a substituição do reverendo pelo professor Miguel Teixeira da Silva Sarmento, que ministrava aulas de primárias de Português sem concurso. Por fim, o jornal conclamava a presidência da província para tomar medidas que visassem restabelecer a paz entre os professores.

Sobre o Padre Siqueira, convém destacar algumas informações. Nascido em terras capixabas em 1832, o padre ministrou aulas de Latim, Literatura e Língua Nacional entre 1876 e 1891 no Atheneu Provincial, além de ter atuado como professor do ensino primário em diversas escolas da região e diretor do colégio particular Nossa Senhora da Victoria (*Jornal da Victoria*, 1869, ed. 506, p. 4). Com o encerramento das atividades do Atheneu Provincial, o professor Siqueira passou a lecionar na Escola Normal como lente de Português, desempenhando também a função de diretor, cargo que ocupou até falecer, em 1897 (*O Estado do Espírito Santo*, 1897, ed. 282, p. 2).

Durante os 65 anos de vida, Padre Siqueira também se dedicou ao serviço público. Atuou como Inspetor das Escolas Públicas de Santa Cruz (*Jornal da Victoria*, 1867, ed. 330, p. 1), secretário do Atheneu (*A Folha da Victoria*, 1889, ed. 572, p. 4) e Deputado Provincial da província capixaba para a legislatura de 1862 (DAEMON, 2010, p. 413). No campo literário, o professor-padre teve vida ativa. Publicou diversos livros sobre religião, história do Espírito Santo e língua portuguesa, que estão descritos no Quadro 19 desta dissertação, além do poema em comemoração ao fim da Guerra do Paraguai, em 1870 (*Vida Capichaba*, 1940, ed. 506, p. 24).

Alguns jornais também desaprovavam que as lutas políticas fossem levadas para dentro do colégio, com prejuízo para a educação e manchando a decên-

cia do governo. Não consideravam aceitável que as querelas entre conservadores e liberais motivassem a exoneração do professor, como foi o caso da demissão do Lente de Português Aristides Brasileiro de Barcellos Freire. Argumentavam que o professor deveria ser punido pelos erros que cometesse como funcionário público, não por causa de fofocas políticas.

Não é o valor intrínseco do ato de demissão, mas o prejuízo que sofre a mocidade com essa violência, que abate a dignidade do governo. Puna-se o funcionário que falta ao cumprimento de seus deveres comprometendo o serviço público; mas não se constitua de resíduos de ódios e vinganças a ação do governo, porque tal procedimento prepara um futuro terrível. O sacrifício da justiça e a falta de reconhecimento ao mérito de um empregado público, abre fundas brechas nos governos, que não sabem reagir contra as ciladas da intriga. Não será a presente situação a última; o partido conservador ainda galgará, e talvez muito cedo, as alturas do governo; e só isso deve trazer sobressaltadas essas consciências, que de descuidam do futuro, que tão bons elementos vai recebendo do presente, exclusivamente consagrado ao sacrifício da lei e da moralidade. Não desesperem os nossos amigos. O partido conservador há de ter tempo de pagar com usura os excessos do atual governo (*A Folha da Victoria*, 1889, ed. 648, p. 1).

Corroborando essas ideias, *O Cachoeirano* (1889, ed. 43, p. 1) citava que os liberais censuraram as aulas do professor Freire até ele não ter condições de lecionar e ser demitido, perfazendo, assim, perda lastimável para a instrução pública. Esse jornal, que tinha como proprietário e redator João Loyola e Silva, surgiu em 1877 e defendia ideias mais progressistas, por exemplo, o alcance das classes menos favorecidas ao ensino escolar. Silva caracterizava seu jornal como “porta-voz de denúncias contra o governo” ao colocar os anseios da população em primeiro lugar. Logo, a demissão do professor era mais um abuso de poder cometido pelo poder público.

O jornal *A Província do Espírito Santo* (1883, ed. 277, p.2) publicou diversas notícias elogiosas à ins-

tuição. Algumas matérias tinham a clara intenção de parabenizar o esforço institucional para melhorar a instrução secundária, por exemplo, a iniciativa do diretor escolar em pedir ao inspetor das obras públicas brevidade na construção da calçada em frente ao prédio, assim como a reforma da fachada dele. O periódico noticiou ainda, em 1886, que a organização administrativa e escolar da instituição eram destaques na imprensa internacional. Anunciou que o Atheneu Provincial fora caracterizado na Escripta para a Exposição de Berlim como o “título de um bem montado estabelecimento de instrução pública secundária” (*A Província do Espírito Santo*, 1886, ed. 1235, p. 4). Trata-se da obra escrita por Joaquim Adolpho Pinto Pacca e que nela constaria a história do colégio.

Convém destacar que o Presidente da Província costumava visitar a instituição periodicamente. *N'O Horizonte* (1882, ed. 32, p. 3), foi noticiado que o Dr. Inglês de Sousa, acompanhado do secretário de governo, estivera na repartição da Instrução Pública, na Biblioteca Pública e no Atheneu Provincial, onde assistira as aulas de Inglês e Português, objetivando fiscalizar o bom andamento da educação provincial. As regulares visitas do diretor escolar nas aulas para examinar os materiais didáticos dos alunos também era destaques na imprensa local: “O Sr. Dr. Diretor do Atheneu, desde segunda-feira que tem estado examinando as cadernetas, e reunindo os alunos de cada aula, no seu gabinete, em presença do lente de cada língua ou ciências, tem separado o joio do trigo. Há ordem e disciplina tais no Atheneu, que parece que foi ali o campo de Troia!” (*A Província do Espírito Santo*, 1883, ed. 274, p. 3).

O Atheneu também era louvado por abrigar exposições. *O Constitucional* (1888, ed. 29, p. 2), de ideias conservadoras, comunicou, em 1888, com “grande animação e entusiasmo”, que a exposição organizada pela Sociedade Espírito Santense de Imigração estava há alguns dias de ser inaugurada no Atheneu, já que era local mais propício para receber a “festa do verdadeiro progresso”. Além de manifestações culturais, o edifício também era utilizado para as eleições

de vereadores e juízes de paz da capital (*A Província do Espírito Santo*, 1882, ed. 37, p. 4) e concursos para professores públicos do ensino primários e secundários da província (*A Actualidade*, 1878, ed. 64, p. 8).

Pelas folhas impressas, nota-se a visão de destaque dada aos professores no âmbito da instituição e do ensino da província. Ressaltava-se o protagonismo dos docentes e a função meritória da profissão. A linguagem utilizada pelos redatores quando se referiam aos catedráticos eram sempre adjetivos elogiosos. Aos docentes eram reservados vocábulos como “ilustrados lentes”, “mestres” e “preceptor da mocidade”, geralmente precedido pelo status acadêmico ou social.

Em editorial publicado no jornal *A Actualidade* (1878, ed. 42, p. 3 e ed. 44, p. 1), foi anunciada a revogação por parte do governo provincial da nomeação para lente efetivo do Atheneu pela ausência de ensino superior do “Sr. Adolpho de Siqueira”. Admitido para a cadeira de Geometria e Trigonometria do colégio em 9 de outubro de 1877, Siqueira teve sua nomeação questionada pelo referido jornal. Pautado na Lei de 12 de julho de 1867, o periódico argumentava que a nomeação de lentes efetivos sem concursos somente devia ocorrer para os formados em Academias do Império ou com grau acadêmico, o que não era o caso do referido lente. Para os demais professores, era necessário o concurso público para assumir o cargo. O jornal afirmava ainda que o “Dr. Francisco Gomes Azambuja Meirelles”, designado como lente efetivo de Aritmética e Álgebra na mesma data, não teve problemas para assumir suas funções.

O jornal *O Cachoeirano* (1877, ed. 20, p. 4) também fez questão de mencionar o status acadêmico de dois professores da instituição. Em carta assinada pelos docentes “Dr. Florêncio Francisco Gonçalves”, “Bacharel Eduardo Gomes Ferreira Veloso”, entre outros cidadãos, e enviada à redação, prestava-se homenagens aos bons serviços exercidos pelo então Presidente da Província, Antônio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama.

O comprometimento dos docentes com o colégio também era digno de nota. Nas páginas dos jor-

nais da província, era comum a divulgação de notícias relacionadas à publicação de livros pelos professores. Esse foi o caso da obra produzida pelo professor de Latim, o padre Antunes de Siqueira, por ocasião da impressão da *Syntaxe Latina*. A notícia publicada em 1885 pelo periódico *O Espírito Santense* (1885, ed. 89, p. 2) ressaltava o “acabamento que presta a nosso fraco juízo a obras didáticas esse luminoso trabalho”. Já o jornal *O Horizonte* noticiou as diversas publicações da Memória Histórica do Atheneu Provincial. De acordo com o Regulamento n. 152 artigo 19 § 9, organizado no ato de criação do Atheneu, a redação do livro ficava sob responsabilidade de um professor da instituição, escolhido pela Congregação de Lentes ao final de cada ano letivo (*O Espírito Santense*, 1873, ed. 230, p. 1). Para o ano de 1883, designou-se o Dr. Alfredo Paulo de Freitas para escrever a história do Atheneu do ano anterior (*O Horizonte*, 1883, ed. 13, p. 3).

Com efeito, ressaltava-se a capacidade intelectual dos docentes com os avanços do sistema de ensino. Era louvável para as instituições secundárias terem professores com ensino superior e ótimo relacionamento com a comunidade externa, como se registrou: “A instrução primária e secundária também deu um avanço e não pequeno: o Atheneu e o Colégio Nossa Senhora da Penha demonstram o grande melhoramento, pois que, hoje, lecionando nesses estabelecimentos professores de subida capacidade [...]” (*O Espírito Santense*, 1875, ed. 8, p. 4).

As notas de pesares pelo falecimento dos professores também revelam o prestígio social daqueles que atuaram no âmbito do Atheneu. Entre os professores cabe destacar a figura de Ignacio dos Santos Pinto, que faleceu em 1879 e, mesmo 46 anos após sua morte, ainda era lembrado com pesar pelos jornais. Em 1883, a *Folha da Victória* anunciou que há quatro anos “a mocidade perdia um preceptor modelo” (*Folha da Victoria*, 1883, ed. 8, p. 2.), por isso, era preciso prestar homenagens. Para tanto, foi redigido um documento assinado pelos mestres e discípulos do Atheneu pedindo ao diretor da instituição a permissão para colocar o retrato em óleo do professor

em uma sala de honra. Apesar do pedido negado, o jornal conclamou os interessados a não desistirem. Alguns anos depois, ainda eram publicadas notas lembrando o triste dia para a educação capixaba. *A Província do Espírito Santo* (1885, ed. 857, p. 3) argumentou que se perdeu um dos docentes com “inteligência culta e caráter [...] moldado pela severidade e pela honra” e o *Jornal Oficial* (1907, ed. 166, p. 1) anuncia que a memória do professor é sempre venerada por seus conterrâneos, mesmo 28 anos após sua morte. É curioso notar que o nome do professor não veio precedido por nenhuma titulação acadêmica, o que pode indicar que Pinto não fez o curso superior. Tal episódio pode ser explicado pelo fato de o professor ministrar as aulas Latim para o ensino secundário desde o tempo do Liceu, adquirindo status entre o governo provincial que o incumbiu da missão de ensinar aos jovens. Affonso Cláudio (*Vida Capichaba*, 1925, ed. 48, p. 17), que possivelmente teve contato com o lente durante sua passagem como aluno pelo Atheneu, ao publicar memorial sobre Ignacio Pinto, o descreve como homem sério que era costume lecionar vestido de sobrecasaca preta, cartola, de paletó, colete branco, gravata e calças pretas, e que provavelmente sabia as línguas gregas, hebraicas, inglesa, francesa e espanhola.

Outro professor que teve o falecimento divulgado nos jornais foi Francisco Gomes de Azambuja Meirelles. *O Horizonte* (1883, ed. 60, p. 2) e *O Cachoeirano* (1883, ed. 25, p. 2) comentaram que, mesmo sem o convite formal da família, número superior a duas mil pessoas acompanhou o sepultamento, algo que o jornal ressaltava como nunca visto na cidade. Os redatores o descreveram como “figura querida pelos capixabas”, que recebeu diversas homenagens por onde seu caixão passava, incluindo de professores e alunos do Atheneu, que ofereceram flores e fizeram discursos. Ernesto Vieira de Mello foi outro docente que mereceu destaque nos periódicos pelo seu falecimento em 1887. Os jornais *O Constitucional* (1887, ed. 51, p. 1) e *A Província do Espírito Santo* (1887, ed. 1495, p. 2) informaram que receberam o telegra-

ma vindo da capital do Império, anunciando sobre sua morte e que tal notícia foi sentida por todos da província. Com grande pesar, os redatores o colocaram como “cavalheiro de fino trato”, conhecido na província pela “generosidade e largueza dos seus sentimentos partidários”.

Aos docentes, cabia a tarefa de instruir os alunos, considerados “germem (sic) isolado que não cresce pela simples força nativa” (*A Província do Espírito Santo*, 1885, ed. 1118, p. 3), necessitando, assim, de um auxílio externo para despertar a inteligência. Para cumprir a missão, acreditava-se que os professores deveriam ter certos qualificativos como “dignos e morais”, “homens de inequívoca probidade”, “severidade bronce, espírito culto e dominado das boas maneiras” (*A Província do Espírito Santo*, 1882, ed. 59, p. 2). Como se nota, tratava-se de valores ligados à moral e bons costumes considerados essenciais para um bom professor.

Em oposição aos qualificativos considerados ideais aos docentes, as páginas dos impressos revelaram os valores imputados como prejudiciais à carreira do magistério e à educação dos alunos. Não são raras as denúncias referentes a práticas ilegais dos professores, como ocupar dois cargos públicos concomitantes, faltas sem justificativas e até a análise do método educativos utilizado dos professores.

A crítica mais recorrente aos professores nos jornais era o acúmulo de cargo público. Foram os casos de Benjamim Constant Pereira da Graça, Alfredo Paulo de Freitas e Manoel Goulart de Souza. Benjamim da Graça, durante o governo do Presidente da Província Domingos Monteiro Peixoto, foi nomeado para exercer as funções de Secretário de governo, professor de Retórica e Poética do Atheneu, membro do Conselho Central e Inspetor Geral, ambos da Instrução Pública. Para o Promotor Público, que publicou a acusação, Augusto Nogueira da Gama, a prática feria a Circular n. 573 de 10 de novembro de 1837, que permitia o acúmulo de cargo somente quando fossem de pequeno ordenado, o que não era o caso (*O Espírito Santense*, 1876, ed. 1, p. 3). Em outra situação, Basílio Daemon



assinou o editorial expondo a atitude do Presidente da Província no período, Miguel Bernardo Vieira de Amorim, que concedeu férias ao lente de Filosofia, Dr. Freitas, quando este se encontrava nomeado como cirurgião de um batalhão em Porto Alegre/RS. Daemon questionava como poderia o professor estar em duas províncias ao mesmo tempo? A prática, na visão do redator, era o “desrespeito patente tributado a moral” (*O Espírito Santense*, 1883, ed. 95, p. 1). Já o Dr. Souza recebeu um aviso do Ministério do Império, informando que devido a seu cargo de Inspetor da Saúde Pública, não poderia acumular os cargos de professor do Atheneu e de médico de partido da Câmara Municipal da Capital, pois o exercício da medicina necessitava de horas livres para atender aos chamados (*O Horizonte*, 1884, ed. 2, p. 2).

A forma de ensinar aos alunos também era questionada nos jornais. Em matéria assinada pelo indivíduo denominado de “Lycurgo”, expunha-se que o professor Miguel Sarmento não tinha capacidade para ensinar, já que suas aulas não preparavam os alunos para as provas de admissão no ensino superior. Contudo, para o assinante do editorial, o que mais chocava era a falta de atitude do Presidente da Província, Marcelino de Assis Tostes, que não tinha exonerado o professor Sarmento.

[...] Se S. Ex.<sup>a</sup> tivesse interesse pela província não havia de consentir que continuasse no Atheneu Provincial o Sr. Miguel Sarmento, que, sem método para o ensino, está prejudicando a mocidade, acarretando gastos aos pobres pais de família, que para poderem preparar seus filhos para fazerem exames, socorrem-se de professores particulares, em vista do atraso em que os mesmos se acham. [...]. (*O Espírito Santense*, 1881, ed. 84, p. 1)

O mesmo professor voltou a ser criticado pelo jornal *O Espírito Santense* (1881, ed. 86, p. 2) em algumas edições depois. Para o redator, mesmo que o professor aperfeiçoasse seu método de ensino, de nada valeria para assegurar sua permanência nas

instituições de ensino secundário, já que lhe faltava um dos requisitos exigidos pelo Regulamento da Instrução Pública: ser casado. O citado jornal era conservador e circulou entre 1870 e 1889 (PEREIRA, 1922, p. 37-38), tendo como objetivo atingir públicos variados ao abordar assuntos políticos e literários em suas páginas. A partir de 1874, sob a direção de Basílio Daemon, o jornal passou a dispor da cooperação de diversos intelectuais locais, inclusive daqueles que não pertenciam ao partido conservador, por exemplo, Pessanha Póvoa, Affonso Cláudio e Padre Antunes de Siqueira (SIQUEIRA, 2016, p. 77).

O professor Aristides Freire, lente de Literatura e Língua Nacional do Atheneu Provincial, também foi repreendido pelos métodos pedagógicos empregados nas avaliações. Para Basílio Daemon (*O Espírito Santense*, 1886, ed. 92, p. 4), o docente pecava ao aplicar avaliações com conteúdo não trabalhado em sala de aula e ao publicar textos dos alunos reprovados. O redator alertava ainda para a falta de concordância gramatical nos textos dos alunos mais avançados, questionando, assim, o estado em que estariam os estudantes iniciantes. Por fim, conjecturava que a “gramática [para Freire] não é mais a arte de falar e escrever corretamente, e sim a arte das figuras”.

Se para os professores havia uma dicotomia entre os qualificativos considerados ideais e dispensáveis ao profissional do ensino, para o corpo estudantil a situação foi semelhante. Os termos mais utilizados foram “mocidade estudiosa” em oposição a “meninos ardilosos” (*A Província do Espírito Santo*, 1883, ed. 357, p. 3; 1887, ed. 1291, p. 4; 1889, ed. 3, p. 2; *A Folha da Vitória*, 1883, ed. 3, p. 2). O primeiro termo era empregado, por exemplo, para congratular os estudantes pelos excelentes resultados nos exames gerais para ingresso nas faculdades do Império, a participação em sociedades literárias, como o Amor as Letras, e lançamentos dos jornais estudantis. É interessante perceber que a expressão também era utilizada pelos discentes. Foi o caso do Pedro Jorge Nolasco Pereira da Cunha ao anunciar o falecimento do também aluno Américo Espíndula Batalha Ribeiro no jornal A

*Província do Espírito Santo*, argumentando que “é mais uma luz que se apaga no luminoso céu da mocidade estudiosa espírito-santense [...]” (1887, ed. 1291, p. 4.).

O uso do termo “meninos ardilosos”, por sua vez, se restringia às notícias que relatavam certas traquinagens e travessuras dos alunos, buscando destacar a indisciplina e o mau comportamento dos jovens, como a divulgação da barulhenta reunião dos alunos perto da Igreja Matriz, a algazarra perpetrada na Repartição Geral do Correio na busca pelas encomendas e cartas e o relato do jornal *O Espírito Santense* de 1883 sobre algumas caricaturas coladas na Ladeira Pedro Palácio, esquina do Atheneu Provincial (*O Espírito Santense*, 1879, ed. 44, p. 4; 1883, ed. 94, p. 4 e ed. 35, p. 2).

Sobre esse último fato, *O Espírito Santense* comunicava que, entre os desenhos, havia um com referência ao Diretor do Atheneu, José Joaquim Pessanha Póvoa, representado na “figura de oficial, barbeado a inglesa, de óculos, espada em punho e regulamento na mão”, e outra alusiva ao porteiro, desenhado com “trajes de quem vai para a roça”. Em vista da desmoralização causada pelos “meninos ardilosos”, os redatores pedem a exoneração do diretor. Pelo tom da notícia, a crítica não girava em torno do mau comportamento dos alunos, apesar da reprovação, mas sim da baixa popularidade de Póvoa, que não teria capacidade para controlar e disciplinar os alunos, ocupando a direção “somente pelos ganhos financeiros”.

Nos impressos, torna-se evidente a missão da instituição em fornecer instrução e disciplina aos jovens. Para tanto, acreditava-se que as transgressões deveriam ser reprimidas e criticadas. Pelos jornais, nota-se, inclusive, que o mau comportamento dos alunos chegava ao conhecimento das autoridades provinciais, como o Presidente da Província. Este foi o caso da notícia “Sabonete oficial” que publicou o Ofício n. 25 enviado pelo Presidente da Província, Miguel Bernardo Vieira de Amorim, à diretoria do Atheneu.

N. 25 – Palácio do governo da província do Espírito Santo [...]. Chegando ao meu conhecimento que diversos alunos do Atheneu Provincial, infringindo as boas normas da educação escolar e doméstica, perturbam o sossego público, e ao mesmo tempo desrespeitam a disciplina desse estabelecimento, apupando (sic) pessoas estranhas que por ali passam e até alguns de seus professores, recomendo-lhes que sindicando do ocorrido sem perda de tempo de as mais enérgicas providências no sentido de fazer desaparecer esse desregramento de conduta dos referidos alunos, retomando-me circunstanciadamente do resultado de suas sindicâncias com os nomes dos infratores para posteriores providências (A Província do Espírito Santo, 1883, ed. 246, p. 3).

Para os redatores, a publicação do ofício é de enorme constrangimento para os “moços sérios e briosos”, que formavam a maioria da instituição, pois demonstrava o desrespeito de alguns alunos, que esqueceram os ensinamentos, baseados na moral e na ordem pública transmitidos pelos professores.

Em outro pequeno anúncio de apenas quatro linhas, impresso no jornal *A Província do Espírito Santo* (1884, ed. 507, p. 1), é possível perceber que as traquinagens dos “meninos ardilosos” transpassavam os muros do colégio e afetavam os moradores de Vitória. No anúncio intitulado “Cuidado” e assinado apenas com o codinome de “A represália”, encontramos a solicitação da comunidade pedindo para os jovens “menos convenientes que frequentam o Atheneu o favor de não incomodarem a vizinhança” com suas algazarras pelas ruas da capital. Como se vê, a ação dos alunos fora interpretada como infração às “boas normas da educação escolar e doméstica” e perturbadoras do “sossego público”, dignas de reprimenda pública do Presidente de província em exercício e da sociedade capixaba.

Com a finalização das atividades do Atheneu Provincial, em 1892, a instituição fora recorrentemente lembrada e citada nos periódicos. Os termos e adjetivos mais comuns para se referir ao colégio traziam em seu bojo o sentimento de saudosismo. Denomi-

nações como “saúdosa instituição” (*O Cachoeirano*, 1896, ed. 23, p. 2), “Pantheon das victorias litterarias da mocidade” (*Commercio do Espírito Santo*, 1892, ed. 494, p. 1), “lugar das mentes brilhantes” (*Commercio do Espírito Santo*, 1892, ed. 558, p. 1), “onde iluminaram-se os talentos de tantas gerações” (*Commercio do Espírito Santo*, 1892, ed. 665, p. 1) e “lugar de progresso” (*Commercio do Espírito Santo*, 1892, ed. 666, p. 1) eram empregados para indicar a magnitude da instituição e de onde “saíam tão aureoladas inteligências” (*Jornal Oficial*, 1905, ed. 216, p. 1). O Atheneu era descrito como o lugar para onde as famílias enviavam seus filhos para se instruírem, recebendo, inclusive, alunos de outras Províncias/Estados (*Jornal Oficial*, 1905, ed. 216, p. 1). O fim da instituição era então considerado o “golpe de morte desfechado contra o futuro da mocidade e contra as aspirações dos filhos desta terra” (*Commercio do Espírito Santo*, 1892, ed. 558, p. 1). Em outro editorial publicado n’*O Cachoeirano* (1917, ed. 4, p. 1), 25 anos após o fim do colégio, a instituição ainda era lembrada como o “histórico Atheneu”, indicando que naquele período a sociedade espírito-santense cultuava as tradições e valorizava os professores, que faziam do cargo um “sacerdócio”. Assim, Muniz Freire e a sua reforma da instrução pública eram acusados pelo aniquilamento da instrução secundária do Estado.

Importante é notar que a narrativa construída sobre o passado do Atheneu não ocorria num vazio institucional. A menção à “saúdosa instituição” acompanhava também severas críticas à Escola Normal, colégio que o substituiu. Logo após o fim do Atheneu, *O Commercio do Espírito Santo* (1892, ed. 558, p. 1) publicou matéria questionando para onde os estudantes, principalmente os de baixa renda, deveriam recorrer para se preparar para os estudos das Academias da República. *O Jornal Oficial* de 1905 (ed. 39, p. 1) argumentava que o colégio dedicado à formação de professores jamais poderia ser comparado ao Atheneu, já que os resultados obtidos estavam muito distantes das vantagens oferecidas pela instituição provincial, que formou diversos profissionais liberais e políticos. Para tanto, citava o exemplo de

Horácio Plínio, único docente diplomado pela Escola Normal até aquele momento e que fora aprovado no concurso dos Correios.

## Considerações finais

O Atheneu Provincial foi fundado em 1873 com o intuito de educar a juventude masculina da província do Espírito Santo, buscando inseri-los nas faculdades do Império, além de contribuir para a formação de mão de obra qualificada para os serviços públicos. O colégio serviu também para desenvolver os estudantes o gosto pela escrita jornalística e a participação política, tanto de alunos como de professores.

Ao analisar as informações localizadas sobre os impressos estudantis e as agremiações ligadas a eles, podemos identificar os primeiros passos dos estudantes na participação da vida cultural e política da província capixaba. Os discentes estavam envolvidos com o contexto político e artístico do seu tempo. As agremiações e jornais organizados pelos alunos contaram, muitas vezes, com o auxílio de professores e diretores do Atheneu, constantemente foram aplaudidos pela imprensa capixaba. Sobre o único jornal editorado pelos estudantes que temos acesso, é possível supor que, envoltos em um ambiente acadêmico e circunscrito por ideias liberais e, talvez, republicanas, os estudantes utilizaram as páginas do *Sete de Setembro* para pôr em discussão os ensinamentos recebidos em sala de aula, mas também todos os aspectos que envolvem a cultura escolar, que vai além das quatro paredes do Atheneu Provincial. Assim, ao analisar a participação estudantil nos jornais, observamos enorme participação estudantil na vida política e cultural da cidade. Podemos concluir que o desejo de ingressar no mundo das letras impressas, tem influência dos professores do colégio, pois muitos eram jornalistas e auxiliaram nos estudantes na criação dos jornais.

Durante os anos de funcionamento do Atheneu Provincial, localizou-se notícias elogiosas e crí-

ticas ao ensinamento ministrado. Pelas palavras e expressões utilizadas, percebe-se que a sociedade impunha ao colégio a missão de formar cidadãos participantes da vida política e prepará-los para ingresso nas faculdades do Império. Nos impressos publicados após o encerramento das funções educacionais do colégio, percebe-se que ele era louvado por ter preparado a mocidade e contribuído na formação de intelectuais que levaram progresso pelas atividades que desempenharam, como médicos, advogados e políticos. Por meio da análise de discurso, observa-se que as notícias publicadas nos jornais sobre suas atividades tinham o intuito de ressaltar que a Escola Normal em funcionamento não poderia contribuir com o avanço acadêmico da mesma forma daquele que fora interpretado como o “phantom das victórias litterarias da mocidade”.

## Referências

- ALONSO, Angela. Ideias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz & Terra, 2002.
- AMARAL, Giana Lange. Reflexões sobre a produção de jornais estudantis em escolas de ensino secundário (1930-1960): a contribuição da obra “jornais escolares” de Guerino Casasanta. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7, 2013, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá, Mato Grosso: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Ed. 70, 2004.
- BASTOS, Fabíola Martins. A política na antessala do parlamento: imprensa e sociabilidades na formação da esfera pública de opinião em Vitória/ES, nos anos de 1840 a 1889. 2016. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2016.
- BEZERRILL, Simone da Silva. Imprensa e política: jornais como fontes e objetos de pesquisa para estudos sobre abolição da escravidão. In: Simpósio de História do Maranhão Oitocentista, 2, 2011, São Luís. *Anais...* São Luís, Maranhão: Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista, 2011.
- DAEMON, Basílio Carvalho. *Província do Espírito Santo: sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística*. 2. ed. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura; Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2010.
- CONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. Educação, poder e sociedade no império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. 1. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2014.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Tradução de Gizele de Souza, n. 1, 2001, p.9-45.
- LUCA, Tania Regina de. A grande imprensa na primeira metade do século XX. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008, 149-175.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil, 1834-1889*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.
- PEREIRA, Heráclito Amâncio. História da imprensa no Espírito Santo. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo*, Vitória, n. 3, 1922, p. 28-40.
- PEREIRA, Heráclito Amâncio. História da imprensa no Espírito Santo. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo*, Vitória, n. 4, 1925, p. 22-31.
- PEREIRA, Heráclito Amâncio. História da imprensa no Espírito Santo. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo*, Vitória, n. 5, 1926, p. 41-90.
- REIS, Rosinete Maria. Vestígios de uma cultura escolar: as provas e os exercícios escolares das escolas isoladas de Mato Grosso. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008, Aracaju. *Anais...* Aracaju, Sergipe: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.
- SANTOS, Estilague Ferreira dos. José de Melo Carvalho Muniz Freire. Vitória, ES: Espírito Santo em Ação, 2012.
- SCHNEIDER, Omar. *A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do segundo império*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SCHNEIDER, Omar. Educação e instrução na província do Espírito Santo. In: CONDRA, José; SCHNEIDER, Omar (Org.). *Educação e instrução nas províncias e na Corte imperial (Brasil, 1822-1889)*. Vitória: EDUFES, 2011.
- SIQUEIRA, Karulliny Silveiro. Imprensa e partidos políticos na Província do Espírito Santo: 1860 – 1880. Vitória: IHGES, 2013.
- SIQUEIRA, Karulliny Silverol. *O Império das repúblicas: projetos políticos republicanos no Espírito Santo, 1870-1908*. 2016. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.





Núcleo de Estudos

ARTIGO

**REGISTRO DO CURSO  
PILOTO DE “FORMAÇÃO E  
PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
PARA RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS” ARTICULADO  
PELO NÚCLEO DE ESTUDOS  
AFRO-BRASILEIROS DA  
UFES E O MINISTÉRIO  
PÚBLICO DO ES**

*Patrícia Gomes Rufino Andrade*

*Professora Doutora em Educação e Diversidade pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Educação para Relações Étnico-Raciais Territorialidades e Novas Mídias. Diretora do Departamento de Políticas Extensionistas da Pró-Reitoria de Extensão da UFES.*

*Márcia Araújo Souza Beloti*

*Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Educação Básica do município de Serra—ES. Membro de Grupo de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais, Territorialidades e Novas Mídias.*



## Resumo

*Este é o registro do projeto piloto interinstitucional de formação em Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) no âmbito do Mestrado Profissional em Educação. O curso foi realizado em colaboração entre a Universidade Federal do Espírito Santo e o Ministério Público. Apresenta proposta de formação continuada por meio extensão universitária, fundamentada nos pressupostos legais para o desenvolvimento formativo da Lei nº 10.639/2003, e 11.645/2008 nas disposições legais da ERER. Discute a importância de se pensar a formação continuada em “redes” (ALVES, 2004, 2017) e articulação fundamental dos (NEAB's) na elaboração de propostas de formação antirracista (GOMES; JESUS, 2013). Aponta o Movimento Negro como protagonista central desse arranjo político e epistêmico para uma educação “decolonial” (OLIVIERA, 2018) em direção a um novo currículo antirracista. Como percurso metodológico utiliza a Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007) por meio da interação no coletivo de aprendizagem. Como resultado propõe investimento para o desenvolvimento das formações, além da continuidade das redes formativas ampliando resultados para um quantitativo maior de regiões capixabas, atingindo um quantitativo mais expressivo da comunidade.*

*Palavras-chave: Educação; Luta antirracista; Relações Étnico-Raciais; Redes Formativas.*

## Abstract

*This is the record of the interinstitutional training pilot project in Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) within the scope of the Professional Master's Degree in Education. The course was held in collaboration between the Federal University of Espírito Santo and the Public Ministry. It presents a proposal for continuing education through university extension, based on the legal requirements for the development of training in Law nº 10.639 / 2003, and 11.645 / 2008 in the legal provisions of the ERER. It discusses the importance of thinking about continuing education in “networks” (ALVES, 2004, 2017) and the fundamental articulation of the (NEAB's) in the preparation of proposals for anti-racist training (GOMES; JESUS, 2013). It points to the Black Movement as the central protagonist of this political and epistemic arrangement of a “decolonial” education (OLIVIERA, 2018) towards a new anti-racist curriculum. As a methodological path, it uses Action Research (BARBIER, 2007) through interaction in the learning collective. With this, it proposes investments for the development of training, in addition to the continuity of training networks, expanding the results to a greater number of regions in Espírito Santo, reaching a more expressive amount of the community.*

*Keywords: Education. Anti-racist fight. Ethnic Racial Relations. Formative Networks.*

## Composição dos dados para interlocução inicial

Pensar a formação de professores num contexto de Estado mínimo tem sido um grande desafio, principalmente se tomarmos como diretriz o enfrentamento ao racismo. A temática vem se reconfigurando nas últimas gestões de governo a partir das desmobilizações de secretarias, sessões e comissões. Portanto, os desafios vão desde os poucos investimentos nas políticas de formação de professores, à dificuldade de mobilizarmos a máquina administrativa para que se cumpra a Lei 10.639 de 2003, fazendo com que os

próprios sujeitos – agentes da lei – mesmo que gratuitamente possam se dedicar aos cursos de formação. Estamos diante de um quadro de perplexidade que, conforme aprofundaremos neste texto, vem se reconfigurando, e, para as formações de professores e professoras, nos parece razoável um novo diálogo tecido em redes.

Este projeto teve seu percurso iniciado em 2016 quando foi realizado pelo Ministério Público do Espírito Santo através do Centro de Apoio Operacional de

Implementação de políticas de Educação (CAPE), uma pesquisa sobre a proposta de implementação/exercício das Leis 10.639/03 e 11.645/08 como componentes curriculares nas escolas capixabas. Essa provocação, feita pela sociedade civil e Movimento Negro do ES se deu em função da necessidade de elaborarmos um diagnóstico que retratasse como se dá tal implementação das leis que exigem uma educação antirracista, e qual o impacto da mesma no Estado do Espírito Santo.

Para compreensão real do processo, os municípios bem como o Estado foram convidados a participarem respondendo a um questionário com questões relativas a esta implementação. As respostas, além de traçarem um panorama contextualizando as atividades realizadas, visavam compor uma proposta substantiva de implementação de ações em colaboração com Grupo de Trabalho do Ministério Público que visa a ações efetivas diretamente para prevenção ao racismo e consequentemente a todos os sentidos sociais negativos gerados por ele - múltiplas formas de violência, já que a Lei 10.639/03 contempla História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de sujeitos historicamente alijados dos processos de construção econômica, cultural e social, portanto as maiores vítimas da marginalização social concentrada no racismo estrutural. As medidas de implementação visam, portanto, à construção de uma sociedade mais justa, mais igual. Sendo assim, os resultados desse levantamento apresentaram os seguintes dados: dos 78 municípios consultados, apenas 65 responderam às questões, apresentando, em 34%, equipe responsável por tratar as diversidades, e dentre as principais questões que restringem sua total implementação, estão a falta de preparo, ou seja, necessidade de capacitações, investimento em material apropriado para pesquisa e a própria contextualização, pois muitos profissionais ainda não compreendem a realidade da população negra em termos de riscos sociais. Constatando e dando continuidade à pesquisa, é necessário que tomemos providências enxergando a enorme “falha” do Estado na implementação desta política pública social de educação, uma vez que sua principal

finalidade é atuar na ponta da formação e empoderamento da juventude negra quando do enfrentamento a este câncer social que é o racismo. Sendo assim, procuramos no contexto de uma ação interinstitucional, entendida aqui como “rede formativa”, contribuir para amenizar esse processo, alavancando ações entre parceiros que identifiquem a formação, a prática comunitária aliada a uma âncora maior que é o olhar para equidade. Esta ação então busca compreender todos esses limites, mas também propor alternativas possíveis para que destacadamente os educadores contribuam neste processo.

O percurso de pesquisa acadêmica no Mestrado Profissional em Educação tem propiciado o diálogo sobre processos formativos no campo das relações étnico-raciais e abordagens pedagógicas possíveis para concretização na Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que inclui, nos currículos escolares, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei 10.639 de 2003, altera os artigos 26-A e 79-B da Lei Nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incentivando novas abordagens pedagógicas retomando um outro formato para a história do Brasil, nos permitindo construir um outro olhar sobre as histórias da população negra e suas culturas, e como contribuíram para a construção desta nação.

Para Gomes e Jesus (2013), há uma série de desafios no campo da formação de professores e professoras para o estudo das relações étnico-raciais. Além da alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei Nº 9.394 de 1996 (LDBEN) pela Lei 10.639 de 2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, existem os encaminhamentos designados no Parecer CNE/CP 3/2004, sendo estes dispositivos legais

[...] considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade



de cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação, como seus dispositivos, podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Ainda assim, os autores apontam que, apesar da aprovação e lenta implementação da legislação, fomentada por pressões sociais e alavancada pelo Movimento Negro e demais aliados da luta antirracista, o processo tem sinalizado avanços nos direitos sociais e educacionais. No entanto, implica pensar sobre parâmetros como:

[...] o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Gomes e Jesus (2013) destacam, a importância das universidades e seus Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's), na contribuição de proposições para a formação continuada de professores e professoras na perspectiva da Lei. Produzem pesquisas, projetos e materiais para serem trabalhados nas escolas, nas formações e em diferentes *espaçostempos*<sup>1</sup>,

voltados para a diversidade étnico-racial, visando sempre à implementação da legislação. Desse modo, reforçamos a justificativa de nossa proposição e buscamos para além da legislação, fomentar a necessidade dessa discussão entre todos os envolvidos neste percurso formativo.

Desse modo, pensar no entrelaçamento das redes é promover encontros formativos potentes de maneira ampla e articulada, trazendo no centro das discussões as possibilidades pedagógicas de ações em relações raciais, discutidas em coletivo e problematizadas nos *espaçostempos* de atuação dos cursistas.

O Curso de Formação e Pesquisa objetivou refletir acerca das relações raciais na educação escolarizada e nos múltiplos ambientes institucionais, trazendo um diálogo problematizador sobre o racismo estruturado na sociedade, ampliando essa discussão nos processos pedagógicos com professores e professoras, ativistas militantes, técnicos nos seus espaços de trabalho. Essa reflexão tem como foco principal o reconhecimento da legislação como fio indutor de práticas pedagógicas antirracistas e a prática do reconhecimento dos racismos nos ambientes de trabalho. Porque pra nós, incidimos na tese que há um processo de reprodução e fortalecimento do racismo nas instituições.

Considerando sua relevância social, realizamos várias vezes o exercício dos questionamentos, sobre as práticas antirracistas, quando de fato eram realizadas nas instituições e por fim, entrelaçando conceitos defendidos por estudiosos do campo dos estudos raciais que se somam às novas pesquisas consideradas em nossas análises. Tais pressupostos, possibilitaram (re)criar caminhos metodológicos e buscar respostas para as indagações acerca dos estudos raciais inclusive pressupondo como a sociedade tem tratado essas questões, destacadamente a escola e suas práticas cristalizadas no currículo prescrito.

Para além do currículo prescrito, aquele oficial, que neste texto não é o alvo de nossas análises, é importante refletirmos sobre novas epistemologias fora dos padrões das grandes narrativas produzidas pela

<sup>1</sup> Tomamos o empréstimo do termo *espaçostempos* de Nilda Alves para expressar que as relações estabelecidas neles, por seus *praticantes-pensantes*, são *espaçostempos* necessariamente políticos, nos quais se fazem, se pensam e se criam políticas, onde forças múltiplas e complexas estão permanentemente em disputa e negociações (ALVES, 2017, p. 04).

hegemonia europeia (OLIVEIRA, 2018) dominante nos meios acadêmicos. Este foi um ponto nevrálgico no que se refere às rupturas necessárias para compreensão das estruturas. Desse modo, o diálogo é pautado pela via do engajamento pedagógico, produzindo “[...] conhecimentos e novas compreensões sobre a realidade [...] principalmente no que diz respeito à construção, formulação de conceitos e teorias [...] da enunciação epistêmica [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 83-84).

O diálogo sobre os *espaçotempos* de formação ganhou intensidade a partir do curso de extensão universitária – Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais – realizado no primeiro semestre de 2019, que teve o objetivo de construir possibilidades de pesquisa entre pares na área temática ERER. Esse curso foi a consolidação do projeto piloto organizado pós-pesquisa (2016), que apontou para necessidade de formação, porém, foi necessária toda uma repercussão, para que este saísse realmente do papel, e esta pressão, deve-se ao Movimento Negro Capixaba.

A relação histórica deste processo incita em pensarmos os percursos formativos de professores, principalmente na graduação, a proposição de enfrentamento às desigualdades e reflexões fundamentais a partir do que realizamos à *posteriori* durante a pandemia. Dessa forma, este texto é a síntese do que foi realizado de 2016-2019.

A proposição partiu de um questionamento direcionado pelo Fórum Estadual Permanente de Educação Afro-brasileira do Estado do Espírito Santo (FEPEAES) ao Ministério Público Estadual (MPE) sobre o cumprimento da lei 10.639/03, e atividades referentes à temática. Essa interlocução aproximou o (MPE) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) objetivando construir caminhos dialógicos em “redes formativas” (ALVES, 2004), com diferentes atores sociais fomentando ações para ampliar o quantitativo de interlocutores que atuam na construção dessas redes de enfrentamento ao racismo, numa abordagem plural, questionando a construção teórica, metodológica e analítica dos processos identitários afro diaspóricos.

Considerando as especificidades da Lei 10.639 de 2003, é importante compreender que sua implementação, depende sim, de uma série de ajustes entre pares para que se possa dar condições para o enfrentamento ao racismo, qualificando nossas ações e proposições. Desse modo, e educação escolarizada é o grande foco, porém outros agentes e setores sociais compuseram este trabalho para atender suas especificidades. Trata-se, porém, de descobrirmos como e quais são as possibilidades de constituirmos essa rede de parcerias.

Para além, a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERERS) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apontam caminhos para a efetivação de ações que implicam refletir sobre questões fundamentais que envolvem o racismo estruturado no Brasil.

A naturalização histórica da hierarquia de poder binária branco/preto influenciou diretamente na estrutura socioeconômica brasileira (FERNANDES, 2007) e se reproduz há anos nos currículos escolares, nos impedindo de fato de chegarmos ao cerne da questão racial sobre distribuição igualitária de poder. Neste propósito, algumas indagações são necessárias, tais como: De que maneira nossas escolas e nossos professores e professoras podem contribuir com um mundo mais igual? Como os micros espaços escolares podem colaborar como espaços formativos na ruptura do racismo estrutural?

As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais DCNERERS “[...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação [...]”, tendo como meta, “[...] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica no Brasil [...] rumo à construção de uma nação democrática” [...] (BRASIL, 2004).

De fato, muitos de nossos professores sabem deste direcionamento, mas esbarram nos cotidianos complexos de suas realidades escolares, e acabam

por acatar um currículo prescrito, universal, impossibilitando de questionarem as diferenças nos *espaços* e *tempos* escolares. Seriam os currículos oficiais menos importantes? Talvez não se trate aqui de maior ou menor importância. Trata-se da relação de poder intrínseca no processo hierárquico de construção do Estado, que imprime a real necessidade de contabilizarmos um grupo maior de pessoas negras em posições igualitárias, e esse é um dos motivos pelo qual chamamos atenção sobre as lutas em redes formativas pela equidade racial, produzidas historicamente pelos Movimentos Negros no Brasil.

Importante destacar que, quase duas décadas passadas da promulgação da Lei 10.639 de 2003, e, de todas as políticas indutoras posteriores que buscam fortalecer o campo educacional no que se refere à temática das relações raciais, identificamos numerosos desafios para implementação de ações (projetos, seminários, discussões, formações) nos espaços escolares, sendo assim, o que nos debruçaremos, refere-se à formação continuada de professores e professoras, secretários escolares, técnicos e gestores da região metropolitana de Vitória, juntamente com seu entorno. Gomes (2012) contribui ao dizer que a formação continuada é uma demanda que encontra ressonância em algumas instâncias governamentais, mas com algumas resistências que só serão vencidas quando realmente implementarmos um currículo intercultural, que respeite todas as diversidades.

Neste campo curricular, há uma indagação sobre “[...] os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder [...]” (GOMES, 2012, p. 106). Mas a questão é ainda mais ampla quando se trata de mudanças acerca da obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas de Educação Básica, uma vez que não podem ser confundidos como “novos conteúdos escolares a serem inseridos”, nem como disciplina. Trata-se de mudança “estrutural, concei-

tual, epistemológica e política” (GOMES, 2012), dessa forma a crítica recai sobre a condição conservadora da educação brasileira.

Desse modo, propomos pensar a educação escolar numa perspectiva de diálogo com concepções pautadas numa educação “antirracista” e “decolonial”, valorizando os saberes tradicionais, o acesso à terra, às políticas culturais - outros modos de produção de conhecimento. Destacamos assim, a importância das legislações, que entendemos necessárias para produzirmos novas epistemologias no campo das relações raciais. São fundamentais para impulsionarem mecanismos de ações pedagógicas que direcionem a prática escolar docente.

No entanto, o racismo tem sido o grande entrave de toda essa articulação, há uma discussão muito evidente neste processo: conseguimos articular formações, conseguimos articular materiais, no entanto, nenhuma das hipóteses supera a questão do racismo, que, para além do conservadorismo da Educação Brasileira, se reproduz sob a herança das hierarquias coloniais.

Nossos estudos têm apontado o quão se faz necessário refletirmos sobre o quão o “racismo estruturado” (FERNANDES, 2007), enraizado na sociedade brasileira, impede a ascensão social do negro, por configurar-se num racismo velado, mantendo a população negra às margens da plenitude de seus direitos. Por outro lado, Fernandes (2007) nos convoca a refletir que não é somente uma “democracia racial” que o Brasil precisa constituir, mas, sobretudo:

[...] toda a democracia na esfera econômica, na esfera social, na esfera jurídica e na esfera política. Para que ela também se concretize no domínio das relações raciais, é mister que saibamos clara, honesta e convictamente o que tem banido e continuará a banir a equidade nas relações [...] (FERNANDES, 2007, p. 40).

As conclusões de Fernandes (2007) contradizem a hipótese de que o Brasil “[...] constitui um caso neutro na “discriminação racial” [...]” (FERNANDES,

2007, p. 39). Foi através de pesquisa que um grupo de estudiosos brasileiros, entre eles Florestan Fernandes, chegaram a essa conclusão no final do séc. XIX e início do séc. XX<sup>2</sup>. O sociólogo desmistifica a suposta “democracia racial”, traduzida por ele como um “mito”, inexistente, sendo uma criação ideológica e política de segregação. Para Fernandes (2007), a ideia de “democracia racial” no Brasil, “[...] constitui uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão dos mestiços no núcleo legal das “grandes famílias” [...], essa “elasticidade”, composta dos extratos raciais dominantes, torna a miscigenação “[...] índice de integração social e sintoma, ao mesmo tempo, de fusão e de igualdade raciais” (FERNANDES, 2007, p. 43), sendo que o aspecto de como é entendido e tratado o preconceito e a discriminação racial no Brasil, mais contribuem para sua manutenção, do que para sua eliminação.

Para Kabengele Munanga (1999), é preciso construir uma nova consciência de autoidentificação, em contraposição ao grupo alheio, indagando sobre ‘quem somos’ e ‘quem são’, desencadeando um processo de construção de identidade individual e coletiva, servindo de plataforma mobilizadora. No entanto, importa destacar que:

[...] Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. (MUNANGA, 1999, p. 14).

Essa premissa, assumida historicamente pelos movimentos negros, tem papel fundamental neste processo constitutivo de identificação, tomando

como partida as peculiaridades de cada grupo e principalmente trazendo à tona:

[...] o passado histórico como herdeiros escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela sua negritude física e culturalmente (MUNANGA, 1999, p. 14).

Uma tarefa de numerosos obstáculos e de muita complexidade por conta do histórico da população negra no Brasil e do estigma inferiorizado e perpetuado por gerações sobre a verdadeira história da negritude.

No campo educacional, a urgência em construir caminhos propositivos nos coloca frente a questões que estão fortemente enraizadas na sociedade, mas que são de extrema necessidade que sejam destacadas e problematizadas nos espaços coletivos de formação docente, por entendermos a educação escolarizada um lugar de formação humana.

Considerando os referidos aportes, nossa experiência vem demonstrando que as redes formativas são possibilidades e alternativas na colaboração do processo decolonizador (em âmbito educacional).

Portanto, trabalhar com “redes formativas” nos coloca a refletir amplamente sobre a história da população negra brasileira, promovendo uma discussão mais rigorosa do que em nosso processo de escolarização, intencionalmente, foi negado em favor de um currículo colonizador, branqueador.

A branquitude<sup>3</sup> do currículo traz como demar-

2 A tese de Kabengele Munanga, publicada no livro “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra” (1999), apresenta um repertório histórico das obras de alguns estudiosos no Brasil e como o processo de formação da identidade nacional brasileira recorreu aos métodos eugenistas, visando ao embranquecimento da sociedade.

3 O conceito de branquidade inspirado em Vron Ware “o conceito de branquidade pode ser difícil de definir e, à medida que atravessou lentamente os céus da consciência acadêmica na última década, foi interpretado como tendo significados diferentes.[...] (p. 9) A recente guinada para um *critical whiteness studies* (estudo crítico da branquidade) nos Estados Unidos e Reino Unido, por exemplo, abarca a tentativa de descobrir vínculos entre os diferentes tipos de racismo: a hipocrisia e a



cador a estrutura colonial, construída sobre o mito da democracia racial, que tem na universalização dos temas culturais e históricos a forja das identidades brasileiras, o que nos leva a acreditar na mestiçagem como projeto de nação universalizante em que a equidade se faça presente. Nesse sentido, o currículo se torna palco vigente de articulações identitárias falsas. Resta-nos pensar as produções colaborativas com multiplicidade de sujeitos que imprimam nos currículos as rupturas desse processo intencionalmente hierárquico.

Alves (2017), abre um leque para possibilidades de trabalho em rede na qual ela se refere como espaços de “*prácticasteorias*”, como:

[...] a das ‘*prácticasteorias*’ da formação acadêmica; a das ‘*prácticasteorias*’ pedagógicas cotidianas; a das ‘*prácticasteorias*’ das políticas de governo; a das ‘*prácticasteorias*’ coletivas dos movimentos sociais; a das ‘*prácticasteorias*’ das pesquisas em educação; a das ‘*prácticasteorias*’ das manifestações artísticas; a das ‘*prácticasteorias*’ de produção e ‘usos’ de mídias; e a das ‘*prácticasteorias*’ de vivências nas cidades, no campo ou à beira das estradas (ALVES, 2017, p. 4).

São essas diferentes redes que estamos chamando de “redes formativas”, as quais possibilitam que as compreendamos como articuladoras em processos formativos conjugados.

Porém, como definido pelos movimentos negros, é a partir da formação, da construção sócio interativa da educação formal que ampliaremos a construção do processo decolonizador, que pressupõe a intensificação da conscientização racial. Passamos a discorrer sobre os percursos e processos decolonizadores para uma efetiva Educação Antirracista, que

aponta a partir das experiências vivenciadas na formação continuada com os diferentes atores sociais envolvidos, questões que se destacam: como a escola percebe o racismo estrutural nas diferentes relações cotidianas? E, a partir desse reconhecimento: como produzem estratégias para uma educação antirracista e decolonial? Quais caminhos possíveis para uma abordagem didático-pedagógica de valorização e enfrentamento ao racismo por meio de práticas e ações conscientes nas instituições?

## Por uma Educação Antirracista e Decolonial

Mas o que seria uma educação decolonial? Para Oliveira (2018), decolonizar é a insurgência de uma práxis educativa propositiva, não uma denúncia, mas de fato a construção de novos parâmetros sociais, políticos e de pensamento. “Uma visão pedagógica para além de transmitir saberes, mas construir pedagogias contra hegemônicas” (OLIVEIRA, 2018). Propõe pensar sobre:

[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização [...] Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder o do saber (OLIVEIRA, 2018, p. 54).

Decolonizar, portanto, é mais do que do que um argumento teórico, é um espaço epistemológico de promoção de conhecimentos subalternizados que questiona a invisibilidade do debate racial.

Portanto, uma educação antirracista pensada pela via do Movimento Negro, considera fundamental o exercício democrático a partir da materialização da equidade racial. Gomes (2017), reforça a educação como um importante espaço escolhido pelos movimentos sociais para se trabalhar a superação do racismo; um lugar de intervenção e interação. Cabe,

perversidade da Ku Klus Klan, a prática pela polícia, de visar pessoas de outras raças que não branca durante as ações policiais com sansão do governo, o fornecimento de livros didáticos ultrapassados aos professores primários dos bairros suburbanos e segregados, e a postura defensiva dos que imaginam que, de algum modo, ser classificados como brancos é a orma, e todas as outras pessoas é que são racializadas (Vron Ware, 2004, p. 9).

portanto, a exigência de mudanças na práxis pedagógica e curricular, dando tratamento digno ao povo negro e à questão racial no cotidiano escolar.

A educação é compreendida pelo Movimento Negro, como um direito dos que lutam pela verdadeira democracia racial, mas que também entendem a necessidade da nação brasileira chegar ao estágio de democratização e fortalecimento consciente desta proposição. Assim, a aposta na produção de conhecimentos, na valorização dos diferentes sujeitos sociais, seus saberes e suas culturas de forma dialógica, visa fortalecer a formação cidadã e o posicionamento político contra qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, o Movimento Negro configura-se, como um ator coletivo e político das demandas educacionais voltadas para a população negra, uma vez que “[...] ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social.” (GOMES, 2012, p. 735). A autora reforça que o Movimento Negro é:

[...] protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais. Colaboram, para o reconhecimento dessa problemática social e para a construção de uma política para a diversidade e para educação das relações étnico-raciais na escola [...] (GOMES, 2012, p. 23).

Desse modo, a proposta de formação e pesquisa, objetivou potencializar o estudo das relações étnico-raciais e a aplicabilidade da Lei Nº 10.639, de 2003 que envolve múltiplas questões na escola e em diferentes setores da educação e da sociedade, que em muitos casos, não estão preparados para lidar com os novos arranjos políticos e educacionais. Sendo assim, com a formação, contribuímos com a socialização dos saberes e propusemos projetos e práticas pedagógicas que, produzidas nessa formação, possam ser

aplicadas em salas de aulas ou em diferentes espaços destinados à socialização de saberes, produzindo novos diálogos a partir da temática em educação das relações étnico-raciais entre os profissionais de ensino de redes de educação básica e os diferentes atores sociais envolvidos neste processo formativo.

Nesta pesquisa, a discussão prima por uma abordagem dialógica que pressupõe o rompimento de práticas cristalizadas que estiveram e ainda estão presentes no currículo escolar brasileiro e nas práticas pedagógicas. Santos; Silva e Coelho (2014, p. 114) nos alertam que:

[...] para que essa lei se efetive nos currículos das escolas, é imprescindível um empreendimento na formação inicial e continuada de professores, gestores e técnicos em educação, desdobramento que se faz necessário para a superação das indiferenças, injustiças e desqualificação sob as quais comumente são tratados os negros brasileiros, atitude reforçada pela ideologia dominante.

Nessa abordagem, dialogamos com Oliveira (2018), que aponta um caminho consolidado de estudos no campo das relações raciais e de abordagem epistêmica. Para o autor, a produção de conhecimento de novas compreensões sobre a realidade tem a ver com “engajamento” e “militância”, principalmente no que diz respeito à “[...] construção e formulação de conceitos, *prácticasteorias*,<sup>4</sup> ou, em outros termos, da enunciação epistêmica que se propõe a disputar espaços políticos contra padrões hegemônicos de conhecimento” (OLIVEIRA, 2018, p. 84). Portanto, ao nos apropriarmos das elucidações de Oliveira (2018), entendemos que essa enunciação epistêmica se relaciona com nossa maneira de entender a urgência de legitimação no que tange o reconhecimento da

4 Movimento aglutinador de palavras endossado pelos pesquisadores com o Cotidiano da UERJ. Os termos aglutinados vislumbram dar materialidade à palavras justapostas que não se contradizem e que caminham sempre juntas ex: *teoriaspráticas* (não há prática sem teoria e não há teorias sem práticas)

contribuição da população negra na construção social e cultural brasileira e desta forma, os currículos, as práticas sociais e a escola como um todo precisam enfrentar as lógicas do racismo. Trata-se, portanto, no campo educacional, político, prático formativo, de mudanças nas abordagens didático-pedagógicas, de postura humana diante das desigualdades estruturantes que assolam o país.

### **Análise de dados: discutindo o entrelaçamento das redes formativas**

A rede formativa que propusemos construir no curso de formação e pesquisa se deu a partir de diálogos com alguns gestores municipais de ensino da região metropolitana de Vitória – ES e entorno e foi composta para atender 30 cursistas de sete municípios do Espírito Santo, sendo eles: Serra, Cariacica, Viana, Vila Velha, Guarapari, Anchieta e Piúma; compondo um coletivo de professores e professoras, técnicos de secretarias de educação, representantes de movimentos sociais e estudantes universitários, e ainda, técnicos e promotores do Ministério Público Estadual e demais autarquias. O objetivo de envolvermos região mais ampla foi pensarmos a implementação da Lei, sendo os cursistas, multiplicadores em seus *lôcus* de trabalho, promovendo deste modo, o compartilhamento de conhecimentos para novos saberes e fazeres problematizados com outros profissionais nos *espaçostempos* de diálogo. Os *saberesfazeres* trazidos aqui, conforme Andrade (2013) são *saberesfazeres* afro-diaspóricos que “[...] não necessitam ser descobertos, estão aí, diante de nossos olhos, cravados nas atitudes, na linguagem nas diversas formas de expressão”. E são sobre estes saberes e fazeres que dialogamos em “rede formativa”.

O termo “rede formativa” advém do conceito de Alves (2017), que aposta nas “redes educativas múltiplas” nas diferentes maneiras de se pensar a educação, formação, e, no nosso caso, pensamos a pesquisa sob o mesmo prisma, como mecanismo for-

taledor dos diálogos formativos na área educacional. As nossas “*prácticasteorias*” visam promover uma reflexão epistemológica da práxis pedagógica para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar e demais espaços da sociedade.

Por envolver um quantitativo amplo de atividades nas comunidades escolares, o curso – “Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais”<sup>5</sup> foi proposto na modalidade extensão, com carga horária de 120 horas, contando com atividades presenciais, não presenciais – via Plataforma Moodle e Oficinas. Os subsídios para discussões partiram dos módulos I- Contextualização da questão racial – conceitos e histórico: O movimento Negro no Brasil e a luta antirracista; Oficina 01- Religiões de Matriz Africana. Módulo II – Quem é negro no Brasil – Cultura, estética, Literatura afro-brasileira: Oficina 2 – Juventudes e Mulheres Negras; Módulo III – A política de Cotas Raciais no Brasil; Orientação e Pesquisa - Desenvolvimento e aplicação de projetos; Seminário de Avaliação e encerramento.

Nosso diálogo com Alves (2017), acontece no intuito de refletirmos sobre a potência das “redes formativas” no âmbito da formação continuada. Neste formato, desenvolvemos essa perspectiva entendendo a esteira de sujeitos que se reorganizam a partir da mesma discussão: escolas, coletivos, famílias, técnicos e demais atores sociais, cada grupo ampliando o processo em rede.

Desse modo, entendemos ainda, que toda essa transformação social se relaciona também nas múlti-

5 O Curso surgiu como provocação do Movimento Negro ao Ministério Público do Espírito Santo, que tinha como Procuradora Geral Dra. Catarina Cecin Gazele e nas regionais Dr. Gustavo Ribeiro Bacellar (Regional Sul) e Dra. Helaine da Silva Pimentel Pereira (Regional Noroeste), contou ainda com apoio e frequência das Dras. Luciana Gomes Ferreira de Andrade e Dra. Cláudia R. Santos Albuquerque Garcia. A Coordenação geral do curso foi incumbência da profª Dra. Patrícia Rufino (coordenadora do NEAB 2016-2020 e professora do Mestrado profissional em Educação na linha ERE) e vice-coordenação da profª Dra. Cleyde Rodrigues Amorim (coordenadora do NEAB 2013-2016 e professora do Mestrado profissional na linha ERE) com suporte técnico das mestrandas: Alessandra Fonseca Machado, Yamília de Paula Siqueira, Márcia Araújo Souza Beloti e Ione Aparecida Duarte Santos Dias.

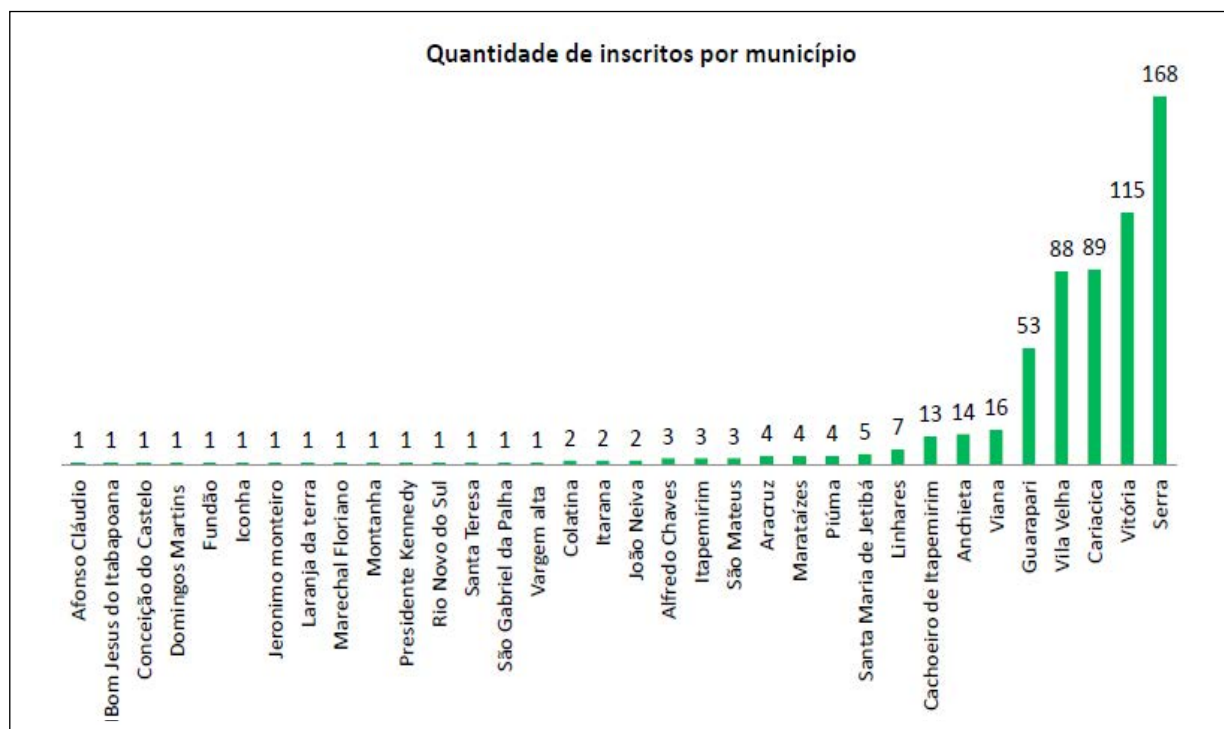


Gráfico elaborado a partir da captação dos dados do Formulário de Inscrição do Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais (2019).

plas redes sociais de comunicação e informação, que implicam em mudanças na sociedade e são refletidas diretamente na escola. Esse reconhecimento nos permite elaborar novas propostas formativas contrárias aos padrões hegemônicos que a prática pedagógica vem nos aprisionando.

Desse modo, firmamos a construção de um corpo de trabalho dialógico, com grande impacto sobre as relações étnico-raciais, fortalecidas por meio das redes, com especial atenção às questões que tangem as relações nas escolas. Pairava em nós a seguinte questão: Como professores e professoras constroem seus arcabouços teóricos para realizarem suas abordagens pedagógicas com as crianças e adolescentes? Prestando atenção à obrigatoriedade de se contemplar no currículo escolar a riqueza das culturas e histórias afro-brasileiras e africanas, entendemos como fundamental um trabalho de aplicação prática, portanto, nessa proposição, reservamos um quantitativo de 20 horas para orientação de projetos. Não obstante, objetivamos renovar práticas e ampliar o repertório docente para o ensino, aprendizagem e os

seus universos simbólicos afro-brasileiros, em consonância com a legislação, o que chamamos de Educação Antirracista.

Assim, a proposta de formação continuada em “rede formativa”, reforça os estudos de Gomes e Jesus (2013), uma vez que, conforme registros de inscrição, os dados do curso nos revelaram ampla busca de formação na temática. Recebemos grande número de inscritos em diferentes regiões do estado do Espírito Santo, totalizando 610 inscrições, conforme registro acima.

No entanto, há de se perceber que, muito embora tenhamos uma grande procura por inscrições, a grande concentração dos cursistas indicou a região metropolitana como lócus dos profissionais inscritos e apontou para uma diversidade de 0,01% nos demais municípios capixabas. Esta procura se abre para um outro debate sobre as formações realizadas na universidade pelo próprio NEAB, tanto em seminários quanto em formação interna de professores.

Uma outra avaliação, é que este foi considerado um projeto-piloto, sendo assim, as avaliações



dos impactos foram acontecendo durante o processo de organização, trabalho e do próprio desenvolvimento do curso.

Diante do demonstrativo do interesse que se apresentou por meio dos dados de inscrição, foi possível no coletivo das discussões com os participantes, compreendermos que se tratava de uma necessidade de formação continuada ampla, constituindo em nossa ótica de pesquisa acadêmica, uma lacuna na sociedade e na oferta de formação continuada em educação, aos estudos raciais em nível macro – Estado. Os dados registrados apresentam inscrições em 34 municípios do estado do Espírito Santo, dos 78 municípios que o compõe e em diferentes regiões. Urge contemplar o grande número de inscritos, no entanto, tornou-se inviável atendê-los já que não houve disponibilidade de infraestrutura, nem mesmo logística para transportes.

Sendo assim, contamos com o que tínhamos em mãos, e muita boa vontade de toda equipe. Por outro lado, entendemos que é urgente a realização de novas parcerias para concretizarmos ainda mais, novas ações que atendam profissionais em outras regiões do estado.

### **Caminhos formativos, inventivos e criativos em ERER**

O estudo apontou caminhos para uma abordagem metodológica de Pesquisa-Ação fundamentada em Barbier (2007), com concepções pedagógicas a serem compartilhadas no âmbito da formação continuada de professores e professoras da Educação Básica, ao qual requer pensarmos em uma perspectiva de produção de conhecimento coletivo e reflexivo.

No engajamento pedagógico, a produção de conhecimento de acordo com Oliveira (2008), não se faz na “neutralidade axiológica”, aquela que “[...] exige a isenção de valores numa investigação [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 66).

Na argumentação epistêmica refletida por Oliveira (2018) “[...] os sujeitos produtores de conhe-

cimento são mobilizados por uma inquietação intelectual, que tem sua matriz na realidade concreta em que o mesmo está implicado (OLIVEIRA, 2018, p. 67).

Na Pesquisa-Ação, o sujeito coloca-se no processo, contribuindo, ouvindo e criando espaços dialógicos que culminam e valorizam novas epistemologias, pensadas aqui como caminho para a valorização dos estudos raciais.

A Pesquisa-Ação “[...] está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico [...]”, não dissociando a produção de conhecimento aos esforços para a mudança, mantendo temas de trabalho de interesse dos participantes (BARBIER, 2007, p. 53).

O papel do pesquisador, nessa abordagem, consiste em contribuir com o coletivo na busca de detalhamentos do problema como caminho para uma tomada de consciência dos sujeitos envolvidos no problema em ação coletiva, buscando mudanças por meio de atitudes num sistema interativo e dialógico (BARBIER, 2007).

Desse modo, a proposta formativa nesta abordagem, utiliza-se de curso de extensão universitária de “Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais”, composto de 120 horas, envolvendo 30 profissionais (professores, técnicos, sociedade civil, em serviço), dialogando sobre temáticas diferenciadas em Educação das Relações Étnico-Raciais com aulas presenciais quinzenais, oficinas e atividades diversas não-presenciais.

Propusemos atividades intercaladas na Plataforma do *Gloogle Classroom* (Sala de Aula do Google) com acompanhamento das pesquisadoras do Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE).

Visualizamos os resultados nas atividades produzidas, nas proposições elaboradas nos projetos de intervenção e no envolvimento dos cursistas verificados na realização das atividades não-presenciais. Todo o aprendizado no percurso do curso foi levado aos diferentes *lôcus* de trabalho, tanto nas escolas e nas secretarias de educação por meio de

formações continuadas nas redes onde os cursistas atuam e/ou formação nas escolas e ações pedagógicas em salas de aula.

Elaborado em formato semipresencial, o curso utiliza em sua metodologia a exposição dialogada, vídeos, músicas, oficinas, aula campo, proposições de atividades práticas e estratégias pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e elaboração de projeto de intervenção a partir de levantamento de dados por meio de formulário de pesquisa, que visa realizar um diagnóstico do público de pesquisa de intervenção do cursista.

Para além, realizamos parcerias com professores da universidade e fora dela para compor o quadro docente do curso. As temáticas foram realizadas em três módulos, contemplando a temática e os estudos afro-brasileiros. Foram contemplados nos módulos: 1 - Contextualização da questão Racial: Conceitos e Histórico; 2 - Quem é o negro no Brasil e 3 - Lei Nº 10.639 de 2003, trabalhados pelos professores e professoras parceiros que atuam neste campo de pesquisa.

A proposta permitiu que construíssemos diálogos consistentes acerca de diferentes posturas pedagógicas e da necessidade de transpor os conhecimentos adquiridos e compartilhados no curso nos *lôcus* de atuação dos cursistas. As possibilidades pedagógicas construídas com os pares possibilitaram novos engendramentos na constituição de epistemologias diversas no que se refere ao currículo escolar que se institui no cotidiano.

Ao final deste percurso formativo, cada cursista apresentou proposta de intervenção e como foi realizada a execução. Os trabalhos foram apresentados no Seminário de Socialização da Práticas em ERER e culminaram em mudanças estruturais na matriz curricular destes *espaçotempos*, conforme apresentado pelos cursistas.

O maior impacto foi identificarmos dos 30 estudantes cursistas, 26 trabalhos envolveram atividades com alunos, três com instituições governamentais e um com autarquia. De fato, foi bem complexo mensurarmos o impacto gerado pela ação, porque, no

processo formativo, a pesquisa foi realizada pelos alunos na proposta de intervenção que organizaram. Assim, a finalização foi apresentar no salão do MP as atividades realizadas, dentre elas destacam-se campanhas, formações e projetos com alunos nas escolas. Entendemos que o entorno das atividades tenha triplicado sua abrangência por envolver o tripé: sujeito-família-comunidade.

Todo esse movimento do percurso formativo se completa com as reflexões de Gomes (2012), quando em sua escrita, preconiza que todo o processo de luta dos movimentos sociais culminaram nas conquistas atuais no campo das diretrizes e textos legais, considerados um passo importante na descolonização do currículo. A autora ressalta que:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

E acrescenta:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

É nesse sentido, que apostamos nesta proposta, acreditando que o trabalho coletivo crítico, consciente e desmistificador, possibilita argumentações maiores

acerca da política hegemônica que tem influenciado nossas escolas e nossos estudantes, e que logicamente no campo institucional as avaliações são processuais, precisam ser reavivadas, revisadas e revisitadas. A perspectiva de uma educação decolonial segue nesta direção “[...] denunciando as amarras coloniais [...] o que requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade [...]” (OLIVEIRA, 2018).

Partimos dessa prerrogativa para investir em formação continuada, apontando caminhos e possibilidades pedagógicas.

## Considerações Finais

Realizamos algumas considerações sobre esta proposição e refletimos que os dados nos revelam que há uma busca em formação continuada que requer atenção e principalmente organização de novas parcerias e ações que implementem em outras regiões do estado a formação continuada para profissionais da educação e de outros campos que estão mobilizados e/ou desejam dialogar sobre possibilidades pedagógicas em ERER. Os dados, por sua vez, apresentam subsídios para iniciar esse novo campo de atuação.

As redes formativas são um percurso pedagógico, escolha política. Porém, a grande pérola desse processo, foi compreender que muitas coisas são questionadas enquanto ações sociais, mas também são negadas pelo próprio estado. Isso que questionamos e compreendemos como racismo estrutural. No nosso caso, tentamos organizar o projeto-piloto, com todos os sujeitos, todas as atividades parcerias em todos os sentidos, mas no entanto não tínhamos uma previsão de orçamento para este tipo de investimento em formação. Seria fundamental que o Ministério Público, pudesse fomentar recursos para um processo formativo de temáticas, digamos, “emergentes” urgentes.

Faz-se necessário um investimento em formação que atenda todo esse público e reforce a implementação da Lei Nº 10.639, de 2003, e, o entendimento de

toda a estrutura hegemônica instaurada no Brasil desde o tempo colonial, sendo imprescindível que façamos uma reconstrução dessa história para entendermos a lógica social e racial à qual estamos inseridos.

Uma outra questão necessária, é pensar essa parceria compreendendo que os sujeitos podem e devem fazer parte dessa formação escalada regionalmente em todo o Estado do Espírito Santo, num período específico, com equipes multidisciplinares e subsídios de infraestrutura, transporte, ações presenciais, semipresenciais e on-line, atividades pra acompanhamento e um pacote diversificado de ações para implementação institucional.

Trouxemos o debate do racismo em questões que foram identificadas e conduzidas a uma reflexão epistemológica, política e formativa dialogando sobre a necessidade de compreensão na e pela escola, da abordagem em diferentes áreas de conhecimento, sobre a contribuição histórica do negro em todas as esferas da sociedade.

Nos permitimos dizer que a escola, fomentada a refletir sobre as relações cotidianas e sobre o racismo estruturado na sociedade, passa a entender a necessidade de mudanças nas relações entre todos que estão convivendo nela, e, a partir desse reconhecimento, utilizam os caminhos legais para conduzirem seus processos para uma abordagem didático-pedagógica de valorização da cultura e história afro-brasileira, construídos a partir de reflexões produzidas nas formações continuadas em ERER, trazendo deste modo, uma educação para a equidade racial.

## Referências

- ALVES, Nilda. *Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004. Editora UFPR.
- ALVES, Nilda Guimarães. *Formação de docentes e currículos para além da resistência*. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e 227147 2017.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394,

de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: (s.n) 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>.

BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, MEC, SECADI, 2013.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 419-441.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações Étnico-Raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões*. In: Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFP.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Educação e Militância Decolonial*. 1 ed. Editora Selo Novo, 2018.

RUFINO, Patrícia Gomes. *Circularidade: discutindo inclusão nas perspectivas da educação das relações étnico-raciais (erer) afro-brasileiras*. A Cor da Cultura. Publicado em 15/10/2013.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03? In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho (et al.) (orgs.). *A Lei Nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. Coleção Formação de professores e relações étnico-raciais. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

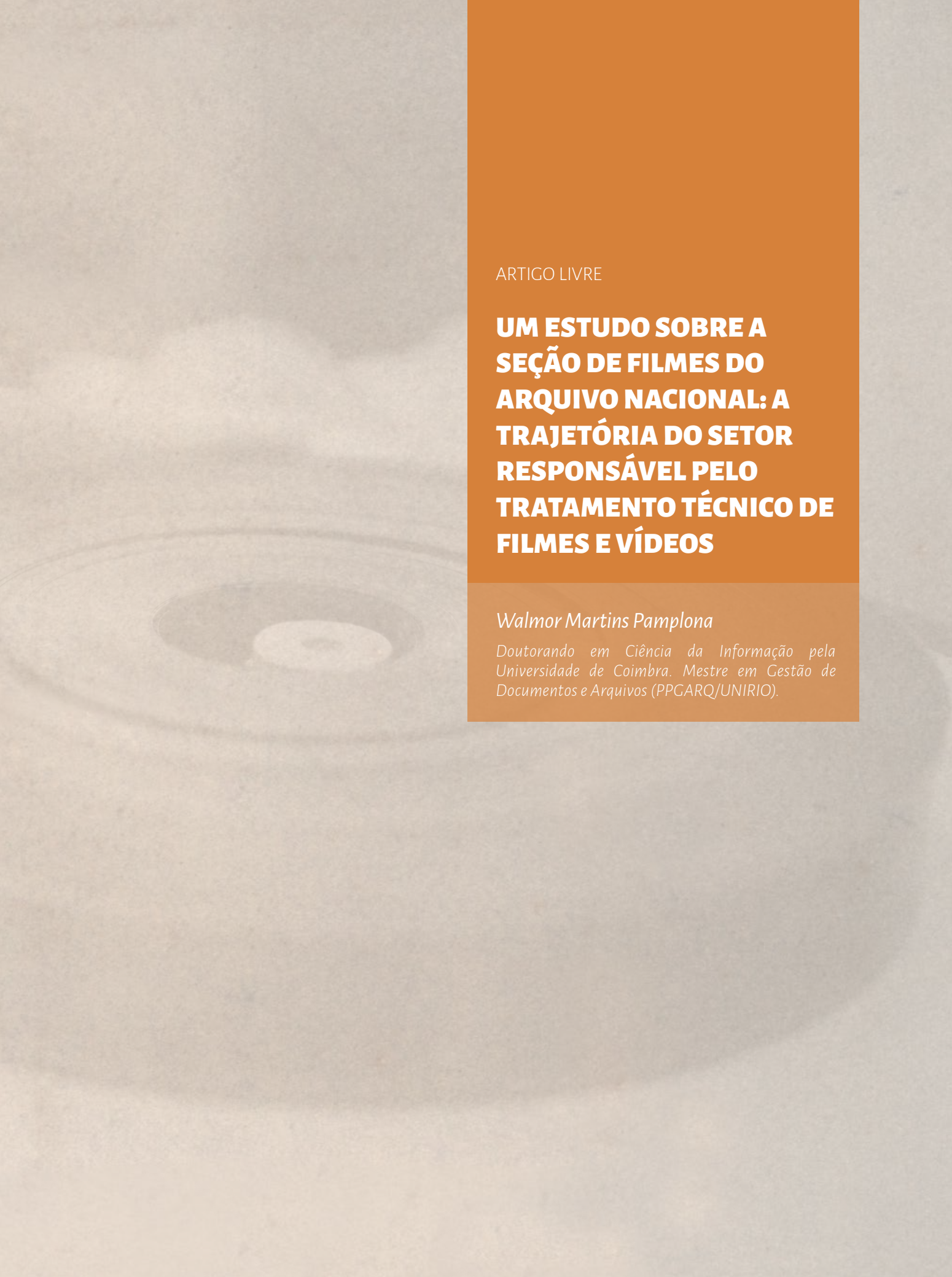
WARE, Vron. *Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.











ARTIGO LIVRE

**UM ESTUDO SOBRE A  
SEÇÃO DE FILMES DO  
ARQUIVO NACIONAL: A  
TRAJETÓRIA DO SETOR  
RESPONSÁVEL PELO  
TRATAMENTO TÉCNICO DE  
FILMES E VÍDEOS**

*Walmor Martins Pamplona*

*Doutorando em Ciência da Informação pela  
Universidade de Coimbra. Mestre em Gestão de  
Documentos e Arquivos (PPGARQ/UNIRIO).*

## Resumo

*O tema e o objeto de estudo da dissertação “Documentos audiovisuais nos arquivos: um estudo sobre a trajetória da Seção de Filmes do Arquivo Nacional” (PPGARQ/UNIRIO), que deu origem a este artigo, são inéditos e ganham relevância, no momento em que a preservação de filmes e vídeos no país vive grandes desafios. Para descrever e analisar fatos e contextos, fez-se ampla pesquisa documental em relatórios, mensários, publicações, instrumentos de pesquisa e organogramas. Para preencher lacunas, realizou-se uma série de entrevistas, com base na História Oral, com alguns dos atores do processo de institucionalização do audiovisual, no Arquivo Nacional. O conceito de audiovisual, adotado pela pesquisa, pressupõe imagens em movimento, com som ou não, o que abarca documentação filmográfica e videográfica, a mesma premissa adotada pelo objeto de estudo — o setor que dá tratamento e acesso a filmes e vídeos, na principal instituição arquivística do país, em nível federal. Uma revisão bibliográfica dá consistência a uma pesquisa embasada em fontes, referências e narrativas.*

*Palavras-chave: tratamento arquivístico; documentos arquivísticos audiovisuais; seção de filmes; Arquivo Nacional.*

## Abstract

*The theme and object of study of the dissertation “Audiovisual documents in the archives: a study on the path of the Film Section of the National Archives” (PPGARQ/UNIRIO) are unprecedented and gain relevance, at a time when the preservation of films and videos, in Brazil, faces great challenges. In order to describe and analyze facts and contexts, extensive documentary research was carried out in reports, publications, research instruments and organizational charts. To fill in gaps, a series of interviews were carried out, based on Oral History, with some of the actors of the audiovisual institutionalization process, at the National Archives. The concept of audiovisual, adopted by the research, presupposes moving images, with sound or not, which includes film and video documentation, the same premise adopted by the object of study — the sector that provides treatment and access to films and videos, in the main archival institution in the country, at the federal level. A transdisciplinary literature review gives consistency to research based on sources, references and narratives.*

*Keywords: audiovisual, audiovisual archives, Film Section, Brazilian National Archives.*

## 1 Introdução

O objeto de estudo da pesquisa é a Seção de Filmes (SF) do Arquivo Nacional (AN) e a experiência no tratamento técnico do acervo audiovisual, sob sua guarda. O resultado constitui-se em um estudo sobre como foram tratados esses documentos, em que condições e a partir de que tradições, ou seja, com base em que referências preexistentes, com que instrumentos e visões, a partir de que cenários político-institucionais.

Tal pesquisa pressupõe que a história dos métodos e práticas adotados, ao longo da trajetória do setor audiovisual do AN, pode se tornar uma referência importante para qualquer profissional ou pesquisador, traduzindo-se num ponto de partida para o

tratamento de acervos audiovisuais, não importa se públicos ou privados. Uma análise dessa trajetória lança luz sobre uma memória de atuação técnica importante de ser sistematizada, divulgada e discutida, como forma de refletir sobre o tratamento desses arquivos.

Pressupõe-se ainda que documentos arquivísticos audiovisuais exigem um tratamento que contemple as especificidades da documentação audiovisual. Os audiovisuais são documentos gerados a partir de uma variedade de documentos anteriores — roteiros de cena e filmagem, cronogramas de produção, autorizações prévias, contratos, orçamentos etc. —, ao mesmo tempo que são geradores de outros docu-

mentos — sinopses, peças promocionais, trailers, fotografias etc., com uma ampla diversidade de tipos, em seus processos de criação e produção.

Documentos audiovisuais apresentam ampla variedade de suportes que, por sua vez, geram múltiplos formatos. Filmes (material emulsionado), vídeos (base magnética) e formatos digitais; transmissões de TV, videogames e outros registros de imagens em movimento têm suscitado, entre os profissionais que refletem sobre esses acervos, que dão tratamento e acesso a eles, questões quanto à maneira de selecioná-los, de tratá-los, numa perspectiva de entendimento de quais serão seus usos e usuários. Outro ponto delicado é a preservação tanto dos documentos, diante da facilidade de degradação física e química, quanto dos dispositivos essenciais para reproduzir tais documentos (PAMPLONA, 2020).

Vale elucidar que não serão abordados documentos com base na imagem como meio de informação, a exemplo dos documentos iconográficos, cartográficos etc. A investigação debruça-se sobre aqueles documentos, e respectivos arquivos, que contenham imagens em movimento, sonorizadas ou não, não importa o suporte, ou formato, abrangendo analógicos e digitais.

Este estudo justifica-se pela ausência de trabalhos com foco no Arquivo Nacional e sua atuação na área dos arquivos de filmes e vídeos. Embora não sejam consideradas instituições arquivísticas, outras duas entidades de guarda de acervos audiovisuais já foram abordadas por trabalhos acadêmicos. A Cinemateca<sup>1</sup> Brasileira é objeto de estudo da tese do pesquisador Carlos Roberto de Souza (2009): “A Cinemateca Brasileira e a preservação de filmes no Brasil”. Já a Cinemateca do MAM-RJ é tema da dissertação do pesquisador José Luiz de Araújo Quental (2010), “A

preservação cinematográfica no Brasil e a construção de uma cinemateca na Belacap: a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro”. Enquanto isso, nenhum estudo mais consistente sobre os arquivos audiovisuais do AN foi realizado.

A dissertação, a que se refere este artigo, representa contribuição relevante para a história da preservação audiovisual, no Brasil, ao estudar a instituição que, com a Cinemateca Brasileira (SP), e a Cinemateca do MAM-RJ, constitui o trio de membros brasileiros da Federação Internacional de Arquivos de Filmes (FIAF).

A pesquisa partiu da investigação documental e bibliográfica para dar embasamento à coleta de informações sobre a trajetória desse tratamento no Arquivo Nacional, servindo-se também dos depoimentos registrados. É uma pesquisa exploratória que procurou entender os processos institucionais e a evolução dos métodos, práticas e recomendações, aplicados à documentação audiovisual. Analisou documentos que registram a história arquivística dos documentos audiovisuais no arquivo corrente da instituição, entre outras fontes primárias.

## 2 Documento audiovisual: uma definição

Ray Edmondson, curador emérito do *National Film and Sound Archive*, arquivo audiovisual da Austrália, recorre ao “Glossário do direito de autor e dos direitos vizinhos” da Organização Mundial da Propriedade Intelectual para definir obra (documento) audiovisual:

Uma obra que apela simultaneamente à visão e à audição e que consiste numa série de imagens ligadas, acompanhadas por sons registrados em material adequado (fixação audiovisual), com o fim de ser representada por meio de instrumentos apropriados. A sua recepção é sempre feita por forma idêntica, diferentemente da representação de obras dramáticas que apelam à visão e à audição, por formas que

<sup>1</sup> Entidade encarregada de colecionar, armazenar e conservar documentos cinematográficos, sem levar em consideração sua proveniência ou seu valor arquivístico. Também é responsável pelo atendimento a usuários que queiram assistir aos filmes, e que são projetados em sessões especiais; biblioteca de filmes, documentação cinematográfica (CUNHA; CAVALCANTI, 2008, p. 101).



dependem da cena que se representa no momento. São exemplos de obras audiovisuais as obras cinematográficas com som e todas as obras expressas por processo análogo, tais como as produções de televisão ou qualquer reprodução de imagens com som registrado em fitas magnéticas, discos, e também obras que consistem em jogos de diapositivos acompanhados de sons (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL, 1983, p.16).

O glossário da Câmara Técnica de Documentos Audiovisuais, Iconográficos e Sonoros (CTDAIS), do Conselho Nacional do Arquivos, define documento audiovisual como “gênero documental integrado por documentos que contêm imagens, com finalidade de criar a impressão de movimento, associadas ou não a registros sonoros” (CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS, 2014, p. 8), marco conceitual adotado por esta pesquisa. Mesmo não tendo som, os documentos de imagem em movimento se enquadram no conceito de documento audiovisual, de acordo com um ponto de vista em que as imagens em movimento prevalecem como pré-requisito, o que acaba por excluir os documentos somente sonoros ou fonográficos.

O australiano Ray Edmondson, em sua obra “Arquivística audiovisual: filosofia e princípios” (EDMONDSON, 2017), discute com profundidade o tema e defende a importância do patrimônio audiovisual dentro do contexto da preservação e do acesso.

Os documentos audiovisuais são tão importantes — em alguns casos mesmo mais importantes — quanto outros tipos de documentos e artefatos. A relativa novidade de sua invenção, seu caráter frequentemente popular e sua vulnerabilidade às rápidas mudanças tecnológicas não diminuem sua importância. Sua conservação e o acesso a eles devem ser garantidos, assim como os recursos necessários para isso. O custo e a complexidade de financiamento dessas atividades não devem ser usados como óbice econômico para que não sejam realizadas (EDMONDSON, 2017, p. 9).

Quanto à atividade em si, Edmondson (2017) não poderia ser mais preciso:

A arquivística audiovisual é, então, um campo que abarca todos os aspectos da guarda e recuperação de documentos audiovisuais, a administração dos locais onde eles são guardados e das organizações responsáveis pela execução dessas tarefas. Ela adquiriu suas próprias gradações particulares à medida que se desenvolveu e à medida que os termos preservação e acesso, no seu âmbito, ganharam significados particulares (EDMONDSON, 2017, p. 19).

Ao comentar a terceira edição de sua obra, ele faz uma análise conjuntural da atividade e vislumbra um futuro desejado, sendo indiscutível a importância do pensamento de Edmondson:

A terceira edição desta obra é bastante diferente da que a antecedeu, porque os anos entre elas foram ricos em mudanças e aprendizagem. A mudança para a tecnologia digital reformatou a prática da preservação e a natureza do acesso. A tipologia dos arquivos audiovisuais expandiu-se. O leque das habilidades necessárias ampliou-se. A filosofia e os princípios da arquivística audiovisual serão sempre uma obra em processo. Talvez, quando outra versão, qualquer que seja, substitua a presente edição, haja ficado para trás uma parte da atual desigualdade na distribuição de recursos que afeta os arquivos audiovisuais e a tarefa esteja mais bem compartilhada e apoiada de maneira mais uniforme em todo o mundo. Tenhamos essa fervorosa esperança e lutemos para que assim aconteça (EDMONDSON, 2017, p. 82).

Como vamos tratar do recorte definido em torno dos arquivos audiovisuais públicos, faz-se necessário examinar os aspectos normativos e jurídicos da matéria no Brasil, tal como a Resolução nº 41, do Conselho Nacional de Arquivos, que estabelece diretrizes sobre o tema para os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Arquivos (SINAR):

§ 1º Implementar política de gestão arquivística de documentos integrando todos os gêneros documentais, incluindo os audiovisuais, iconográficos, sonoros e musicais, independentemente do formato e do suporte em que estão registrados, por meio da classificação e avaliação arquivística, bem como dos procedimentos e operações técnicas referentes à produção, tramitação e uso (CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS, 2014).

O presente trabalho busca discutir o tratamento dos arquivos audiovisuais, que está na raiz da criação da Câmara Técnica de Documentos Audiovisuais, Iconográficos e Sonoros (CTDAIS), do CONARQ:

Considerando a inexistência de uma terminologia própria e normalizada referente à documentação audiovisual, iconográfica e sonora, que o tratamento técnico desses documentos carece de metodologia específica, que as instituições arquivísticas e não arquivísticas não possuem critérios definidos e padronizados de avaliação dessa documentação, que a descrição arquivística referente a esses documentos necessita de especificidades próprias e que esses documentos, por possuírem características particulares, necessitam de procedimentos específicos para sua guarda e preservação, foi criada a CTDAIS (SIQUEIRA, 2016, p. 20).

Aprofundando ainda um pouco mais a discussão, o estudo pretende contribuir para preencher as lacunas identificadas por Siqueira (2016):

Embora o número de pesquisas sobre documentos visuais e sonoros no âmbito da arquivística esteja em crescimento quantitativo e qualitativo, ainda são poucas as reflexões que fogem do lugar comum de estudos de caso ou relativos à preservação dos mesmos. Análises sobre a percepção de tais documentos inseridos no contexto orgânico da produção e acumulação de um determinado produtor, no qual desempenham funções decorrentes de atividades

específicas imbricadas na inter-relação com outros documentos, ainda são escassas e, normalmente, sem profundidade científica (SIQUEIRA, 2016, p. 30).

Portanto, o documento audiovisual arquivístico, ao qual a Seção de Filmes, objeto deste estudo, dedica seu trabalho, é entendido como aquele que contém imagens em movimento, acompanhadas de som ou não, produzido em ambiente analógico ou digital.

### 3 Seção de filmes do Arquivo Nacional: 40 anos de atuação

É na década de 1980 que a Seção de Filmes começa a dar tratamento a filmes e vídeos, no âmbito do AN. O marco transformador é o início do recolhimento, em 1982, do fundo Agência Nacional<sup>2</sup>, extinta agência de notícias federal, resultado da iniciativa da então diretora-geral, Celina Vargas, que liderava um processo de modernização na instituição, à época.

O impacto do recolhimento da Agência Nacional fez a SF atuar efetivamente no que previa o regimento de 1958, o primeiro que citou a seção: gerenciar documentos fílmicos e videográficos de valor histórico. Ou seja, somente após 24 anos guardando microfilmes, a SF passou a fazer o que aquele regimento previa.

Outra marca desta década é o recrutamento e a capacitação, no Brasil e no exterior, de profissionais que assumiram a responsabilidade pelo tratamento de filmes e vídeos. Esse diálogo com experiências anteriores, no Brasil e no mundo, permitiu que os pioneiros sedimentassem métodos e procedimentos próprios, de acordo com as demandas institucionais

2 Quando recolhidos, os fundos Agência Nacional e Empresa Brasileira de Notícias (EBN) confundiam-se, mas acabaram separados conforme o tratamento avançou. Em relação ao fundo EBN, o respectivo catálogo ficou disponível em 2000. São sete filmes, inicialmente agregados ao conjunto do acervo da Agência Nacional (ARQUIVO NACIONAL, 2002, p. 7). O catálogo do fundo Agência Nacional reúne 694 filmes — em sua maioria, cinejornais que, por sua vez, contêm diversas reportagens de época (ARQUIVO NACIONAL, 1989, p. 27).

específicas. Esse período conheceu muitos avanços no tratamento técnico do acervo de filmes, tanto no que tange à sua conservação e preservação, quanto em relação ao tratamento da informação identificada a partir do material recolhido.

A década de 1990 significou o amadurecimento do setor de filmes e vídeos, na qual estiveram, em debate institucional, questões atinentes à preservação do acervo, pontualmente o controle da climatização do depósito; à formação de uma comissão de avaliação, visando à eliminação de filmes irrecuperáveis; e aos diálogos com a Cinemateca Brasileira (SP) e a Cinemateca do MAM-RJ, para a construção de recomendações e diretrizes próprias, voltadas às peculiaridades do acervo de filmes, assentadas nos princípios arquivísticos. Destacamos, nesse período, a chegada do acervo da TV Tupi<sup>3</sup> e do fundo César Nunes<sup>4</sup>.

Os dez anos seguintes da equipe responsável pelo tratamento de filmes e vídeos do Arquivo Nacional — os anos 2000 — foram marcados por dois acontecimentos transformadores. O primeiro deles é a crise da Cinemateca do MAM-RJ, que fez com que, a partir de 2002, até 2005, o AN fosse inundado por uma profusão de obras cinematográficas de produtores e diretores do cinema nacional. Com esses fundos, desembarcou na instituição o regime de comodato, sob o qual as obras continuam sendo propriedade privada, mesmo estando sob a responsabilidade de tratamento do Arquivo Nacional. O outro

episódio marcante da década é a realização de um concurso público, em que a chegada de novos servidores foi a base de uma importante reconfiguração na equipe do setor. Entre outros fatos que merecem destaque, está a chegada de uma geração de instrumentos de pesquisa dos acervos à Sala de Consultas da instituição, para acesso.

O período mostra o aumento repentino do tamanho do acervo de filmes, sob a guarda do AN, decorrente da crise ocorrida na Cinemateca do MAM-RJ, em 2002. O concurso público, em 2005, representa a chegada de um importante reforço nos recursos humanos da instituição, tendo em vista as demandas de um acervo que aumentou muito, ao longo dos três anos anteriores. A experiência da Cinemateca Brasileira foi, mais uma vez, decisiva na capacitação da equipe de filmes e vídeos do AN, que acabava de ter suas responsabilidades aumentadas e aprofundadas com a crise do MAM-RJ. Mais um lote do fundo TV Tupi dá entrada no AN, em mais um capítulo do esforço pela preservação de tal patrimônio audiovisual. A chegada de uma geração de instrumentos de pesquisa colaborou para a ampliação do acesso ao acervo, finalidade basilar de uma instituição arquivística. Depois do MAM-RJ, quase 30 fundos deram entrada no AN.

Ao longo da segunda década do século XXI, o ambiente digital vem merecendo progressivamente mais atenção da equipe de filmes e vídeos do AN, principalmente no que se refere à digitalização de originais, em película ou em fita magnética, para fins de preservação e acesso. Os relatórios de atividades, nesse período, tiveram uma mudança importante. Os relatórios escritos, contemplando uma estrutura acadêmica consagrada, com introdução, desenvolvimento e conclusão, foram, em sua maioria, substituídos por planilhas, que identificam o fundo e a etapa de tratamento em que se encontra, nas diversas frentes de trabalho.

O ambiente digital é um dado de realidade incontornável para a equipe de imagens em movimento do AN, uma vez que filmar em suporte analógico é uma raridade hoje em dia. O equipamento e os

3 “Conjunto de emissoras de televisão, inauguradas em setembro de 1950 em São Paulo, e em janeiro de 1951 no Rio de Janeiro. A TV Tupi de São Paulo foi a primeira emissora de televisão do país e da América do Sul. Pertencia aos Diários Associados, rede de empresas jornalísticas de Assis Chateaubriand. A Rede Tupi foi extinta em julho de 1980.” ALDÉ, Alessandra. **TV Tupi**. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, [20--]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tv-tupi>. Acesso em: 7 set 2020.

4 Aígor César Nunes iniciou, em 1940, a Produções Cinematográficas César Nunes Ltda., produtora de jornais cinematográficos e documentos. A empresa funcionou até a década de 1980, cobrindo eventos políticos, sociais e culturais do estado do Rio de Janeiro, em especial de Petrópolis e Niterói. ALVES, M.V.P. Uma proposta de tratamento do acervo César Nunes. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2003.

processos de produção e pós-produção audiovisuais mais acessíveis e viáveis financeiramente são os digitais, uma vez que hoje a revelação de filmes de acetato de celulose (tecnologia usada no filme original de câmera virgem, em ambiente analógico) e a geração de cópias em poliéster (tecnologia mais avançada de exibição e preservação analógicas) representam um nicho muito caro. Principalmente, levando em conta toda a simplificação e banalização dos meios de produção que as tecnologias digitais impuseram à cadeia produtiva do audiovisual. Daqui para a frente, a equipe a cargo dos documentos audiovisuais vai passar a receber cada vez mais documentos digitais do que analógicos, que tendem ao desaparecimento, prospectivamente. O “Guia de Fundos e Coleções de Imagens

em Movimento”, lançado no segundo semestre de 2020, representa um importante passo no controle do acervo e no acesso ao seu conteúdo.

De acordo com a apresentação do guia, o acervo sob custódia do AN é o segundo mais numeroso do país, com aproximadamente 50 mil latas de filme, 10 mil fitas vídeo-magnéticas e imagens em movimento digitais, sem elucidar quantidades quanto às

| <b>Trajatória institucional da área de filmes e vídeos, no âmbito regimental do AN</b> |                               |                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ato legal</b>                                                                       | <b>Período</b>                | <b>Estrutura: área/coordenação</b>                                                                                                                                |
| Decreto Executivo nº 44.862                                                            | Entre 21/11/1958 e 15/10/1975 | Seção de Filmes/ Serviço de Documentação Cartográfica e Fonofotográfica                                                                                           |
| Portaria nº 600-B                                                                      | Entre 15/10/1975 e 02/03/1977 | Seção de Filmes/ Divisão de Documentação Audiovisual                                                                                                              |
| Decreto Executivo nº 79.329                                                            | Entre 02/03/1977 e 25/09/1978 | Seção de Filmes/ Divisão de Documentação Audiovisual                                                                                                              |
| Decreto Executivo nº 82.308                                                            | Entre 25/09/1978 e 08/01/1991 | Seção de Filmes/ Divisão de Documentação Audiovisual                                                                                                              |
| Lei Ordinária nº 8.159                                                                 | Entre 08/01/1991 e 08/04/1992 | Seção de Documentos Sonoros, Cine e Vídeo/ Divisão de Documentos Audiovisuais e Cartográficos                                                                     |
| Portaria nº 173                                                                        | Entre 08/04/1992 e 17/08/1994 | Sector de Documentos Sonoros, Cine e Vídeo/ Divisão de Documentos Audiovisuais e Cartográficos                                                                    |
| Portaria nº 617                                                                        | Entre 17/08/1994 e 04/07/2001 | Sector de Documentos Sonoros, Cine e Vídeo/ Divisão de Documentos Audiovisuais e Cartográficos                                                                    |
| Portaria nº 16                                                                         | Entre 04/07/2001 e 24/10/2011 | Seção de Documentos Sonoros e de Imagens em Movimento/ Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos – CODAC                                             |
| Portaria nº 2.433                                                                      | Entre 24/10/2011 e atualmente | Área de Imagens em Movimento/ Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos – CODAC                                                                      |
| Portaria nº 583                                                                        | Entre 13/11/2017 e atualmente | Equipe de Processamento Técnico de Documentos Audiovisuais, Sonoros e Musicais/ Coordenação de Documentos Audiovisuais, Cartográficos, Sonoros e Musicais – CODAC |

**Tabela 1** — Histórico regimental do setor de imagens em movimento.  
Fonte: (SISTEMA DE INFORMAÇÕES DO ARQUIVO NACIONAL, [20--?]).

últimas. O guia objetiva ser um instrumento de pesquisa complementar ao Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), segundo diz a apresentação (ARQUIVO NACIONAL, 2020, p. 6).

O guia afirma abarcar a totalidade de fundos e coleções com imagens em movimento, sob a guarda do AN, à exceção daqueles que estão em processo de incorporação à instituição. O instrumento de pesqui-



sa apresenta a estrutura a seguir: título, código de referência cadastrado no SIAN e forma de entrada (ARQUIVO NACIONAL, 2020, p. 7). Ao todo, são 165 fundos e coleções, dos quais 113 comodatos, 31 recolhimentos, 20 doações e um depósito (guarda temporária).

## 4 Considerações finais

Este trabalho ambiciona preencher uma lacuna identificada, por meio de investigação preliminar, que revelou não existir, anteriormente, um estudo acadêmico que descreva a trajetória da Seção de Filmes (seu primeiro nome), apreendendo, a partir da experiência do Arquivo Nacional, como se deu o tratamento do gênero documental audiovisual, no âmbito do principal ator institucional arquivístico do país. Tratou-se da construção de uma narrativa ao mesmo tempo descritiva e analítica, embasada por uma estrutura temporal cronológica linear sobretudo nos anos compreendidos entre a década de 1980, com a modernização do Arquivo Nacional e o ano da produção do estudo, 2020. Voltando a Cook (2018, p. 20), no texto em que afirma que o passado é prólogo, afirmamos que conhecer a forma como foram tratados esses documentos, sob que tradições arquivísticas ou referências externas à área de arquivos, com que instrumentos e visões, inseridos em que contextos político-institucionais, parece-nos caminho crucial para elaborarmos uma trajetória dessa experiência. Espera-se, com esta pesquisa, colaborar para atenuar a escassez de pesquisas nessa área.

Ao examinar a história dos métodos de tratamento adotados, no âmbito de uma trajetória do setor audiovisual do AN, esse estudo pode tornar-se uma referência para qualquer profissional ou pesquisador, traduzindo-se num ponto de partida para o entendimento de problemas centrais no tratamento de filmes e vídeos, não importa se públicos ou privados. Uma análise dessa trajetória lança luz sobre uma memória de atuação técnica importante, uma vez sistematizada, divulgada e discutida como forma

de ajudar a pensar tanto no presente quanto no futuro do tratamento desses arquivos.

## Referências

- ALBERTI, Verena. Fontes Oraís. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155-202.
- ALDÉ, Alessandra. *TV tupi*. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, [20--?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tv-tupi> Acesso em: 7 set 2020.
- ALVES, M.V.P. Entrevista concedida a Walmor Martins Pampolina. Rio de Janeiro, 29 abril 2020. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice "A" desta dissertação]
- ALVES, M.V.P. Uma proposta de tratamento do acervo César Nunes. *Revista Acervo*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2003.
- ANCINE. *Termos técnicos cinema audiovisual*. Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.ancine.gov.br/media/Termos\\_Tecnicos\\_Cinema\\_Audiovisual\\_28032008.pdf](https://www.ancine.gov.br/media/Termos_Tecnicos_Cinema_Audiovisual_28032008.pdf) Acesso em: 3 set 2020.
- ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. Documentos Sonoros e de Imagens em Movimento. *Catálogo de Filmes da Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002b.
- ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. Seção de Documentos Sonoros e de Imagens em Movimento. *Catálogo de Filmes do Fundo IPES: Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2000b.
- ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. Área de Documentos Sonoros e de Imagens em Movimento. *Relatório de 2002*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. Área de Documentos Sonoros e de Imagens em Movimento. *Relatório de transição 2000-2002*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002a.
- ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. Área de Filmes. *Relatório 2004*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005a.
- ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. Área de Imagens em Movimento. *Relatório de atividades 2005*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005b.
- ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. Área de Documentos Sonoros e de Imagens em Movimento. *Relatório de 2002*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. *Relatório 2012*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012.
- ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais

e Cartográficos. Área de Imagens em Movimento. *Catálogo de Filmes da Agência Nacional (1950-1979)*. Volume 1. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2007a.

ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. Seção de Documentos Sonoros e de Imagens em Movimento. *Catálogo de Filmes da Agência Nacional*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2000a.

ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos. Área de Imagens em Movimento. *César Nunes: Catálogo de Filmes*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2007b.

ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos (CODAC). *Relatório de Gestão (1980-1984)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1985b.

ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos (CODAC). Equipe de Processamento Técnico de Documentos Audiovisuais, Sonoros e Musicais. *Apresentação*. 2018. 22 slides.

ARQUIVO NACIONAL. Coordenação de Documentos Audiovisuais e Cartográficos (CODAC). Equipe de Processamento Técnico de Documentos Audiovisuais, Sonoros e Musicais. *Apresentação*. 2018. 22 slides.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. *Relatório anual de 1987*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1987.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. *Relatório anual de 1988*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1988.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. *Relatório de gestão 1985-1989*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1989.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção de Filmes. *Relatório de janeiro de 1983*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1983a.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção de Filmes. *Relatório de fevereiro de 1983*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1983b.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção de Filmes. *Relatório de março de 1983*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1983c.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção de Filmes. *Relatório de abril de 1983*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1983d.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção de Filmes. *Relatório de maio/junho de 1983*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1983e.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção de Filmes. *Relatório de julho/agosto de 1983*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1983f.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção de Filmes. *Relatório de setembro de 1983*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1983g.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Se-

ção de Filmes. *Relatório anual das atividades de 1983*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1984.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção de Filmes. *Relatório anual de 1985*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1986.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção de Filmes. *Relatório de gestão (1980-1984)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1985a.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção Iconográfica e Cartográfica. *Relatório semestral de 1981*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1981.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentação Audiovisual. Seção Iconográfica e Cartográfica. *Relatório de outubro de 1982*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1982b.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentos Audiovisuais. Setor de Documentos Sonoros, Cine e Vídeo. *Relatório de atividades janeiro-dezembro de 1994*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1994.

ARQUIVO NACIONAL. Divisão de Documentos Audiovisuais. Setor de Documentos Sonoros, Cine e Vídeo. *Relatório de atividades janeiro/julho 1995*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

ARQUIVO NACIONAL. Equipe de Processamento Técnico de Documentos Audiovisuais, Sonoros e Musicais. *Guia de fundos e coleções imagens em movimento*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2020.

ARQUIVO NACIONAL. Equipe de Processamento Técnico de Documentos Audiovisuais, Cartográficos, Sonoros e Musicais. *Relatório de Atividades Dezembro de 2017*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2017.

ARQUIVO NACIONAL. *Mensário do Arquivo Nacional*. Rio de Janeiro, 1982a. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

ARQUIVO NACIONAL. *Relatório de Atividades 2018*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2019.

ARQUIVO NACIONAL. *Relatório de Atividades de 2006*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2007c.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520. *Informação e documentação: citações em documentos; apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724. *Informação e documentação: trabalhos acadêmicos; apresentação*. Rio de Janeiro, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. *Informação e documentação: referências; elaboração*. Rio de Janeiro, 2018.

BRANDÃO, Ana Maria de Lima Brandão; LEMES, Paulo de Tarso Dias Leite Paes. Documentação especial em arquivos públicos. *Acervo*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, jan./jun. 1986.

BRASIL, Ministério da Justiça. Centro de Informação de Acervos dos Presidentes da República. *Apresentação*. Brasília, DF, [20--?]. Disponível em: [http://www.an.gov.br/crapp\\_site/default.asp](http://www.an.gov.br/crapp_site/default.asp). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a polí-

tica nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 455, 9 jan. 1991.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5, no inciso II do § 3 do art. 37 e no § 20 do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, ed. Extra, 18 nov. 2011.

BRASIL. Medida Provisória Nº 2.049-20, de 29 de junho de 2000. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 41, 30 jun. 2000.

CIRNE, M. T.; FERREIRA, S. M. A ética para os profissionais da informação audiovisual: o dever tecnológico amoldar uma atitude. *Cadernos de Biblioteconomia Arquivística e Documentação Cadernos BAD*: Revista da APBAD, Lisboa, n.1. p.115-129, 2002.

COMISSÃO NACIONAL DE ENERGIA NUCLEAR (CENEN). *Quem somos*, [20--?]. Disponível em: <http://www.cnen.gov.br/quem-somos>. Acesso em: 3 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (CONARQ). *Glossário da Câmara Técnica de Documentos Audiovisuais, Iconográficos e Sonoros*. Rio de Janeiro: 2014b.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (CONARQ). Resolução nº 41, de 9 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a inserção dos documentos audiovisuais, iconográficos, sonoros e musicais em programas de gestão de documentos arquivísticos dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Arquivos SINAR, visando a sua preservação e acesso. *Diário Oficial da União*: 11 de dezembro de 2014a.

COOK, Terry. Arquivologia e Pós-modernismo: novas formulações para velhos conceitos. *Informação Arquivística*, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 123-148, jul./dez. 2012.

COOK, Terry. O passado é prólogo: uma história das ideias arquivísticas desde 1898 e a futura mudança de paradigma. In: HEYMANN, L.; NEDEL, L. (Org.). *Pensar os arquivos: uma antologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 17-81.

COSTA, Célia. O Arquivo Público do Império: o legado absolutista na construção da nacionalidade. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, 2000, p. 217-231.

COSTA, Rostand; SOUZA FILHO, Guido Lemos de; BECKER, Valdecir; MALAGUTI, Alvaro. Estratégias para criação de uma rede nacional de preservação digital para acervos audiovisuais brasileiros. In: Heffner, Hernani; Hallak, Raquel; Hallak, Fernanda. (Org.). *Reflexões sobre preservação audiovisual/10 anos da Cineop: mostra de cinema de ouro preto*. Belo Horizonte: Ed. Universo Produções, 2015. (Coleção Cinema sem Fronteiras.).

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. *Dicionário de biblioteconomia e arquivologia*. Brasília: Briquet de Lemos, 2008. xvi, 451 p.

DURANTI, Luciana. Registros documentais contemporâneos

como prova de ação. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 49-64, 1994.

EDMONDSON, Ray. *Arquivística audiovisual: filosofia e princípios*. Paris: UNESCO/UNISIST, 2017.

EISENSTEIN, Sergei. O sentido do filme. Tradução: Teresa Ottoni. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

JARDIM, José Maria. O cenário arquivístico brasileiro nos anos 1980. In: MARQUES, A. A. C.; RODRIGUES, G. M.; SANTOS, P. R. E. (Org.). *História da Arquivologia no Brasil: instituições, associativismo e produção científica.*, Rio de Janeiro, Associação dos Arquivistas Brasileiros, 2014.

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. Tradução: Paulo Neves, Sheila Schwartzman. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MOLINARI JÚNIOR, Clóvis. Depoimento concedido à ONG SER Cidadão. Rio de Janeiro, 19 mar. 2019. [A entrevista encontra-se transcrita no Anexo "A" desta dissertação].

MOLINARI JÚNIOR, Clóvis. Entrevista a Viviane Gouvêa. *Revista Arquivo em Cartaz*, Rio de Janeiro, p. 92-99, 2017.

NASCIMENTO, Luana de Almeida. *A preservação da organicidade da informação arquivística*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

NEVES, Agnaldo. Entrevista concedida a Walmor Martins Pamplona. Rio de Janeiro, 5 maio 2020. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice "B" desta dissertação]

Organização Mundial da Propriedade Intelectual. *Glossário do direito de autor e dos direitos vizinhos*. Genebra: OMPI, 1983.

PAMPLONA, Walmor Martins (2020). *Documentos audiovisuais nos arquivos: um estudo sobre a trajetória da Seção de Filmes do Arquivo Nacional*. Dissertação (Mestrado em Gestão de Documentos e Arquivos) — PPGARQ, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

PAULA, Christiane Jalles de. *O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais: IPES*. Rio de Janeiro: FGV CPDOC online, [20--?]. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O\\_Instituto\\_de\\_Pesquisa\\_e\\_Estudos\\_Sociais](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_Instituto_de_Pesquisa_e_Estudos_Sociais). Acesso em: 3 set 2020.

QUENTAL, J. L. A. *A preservação cinematográfica no Brasil e a construção de uma cinemateca na Belacap: a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

RODRIGUES, José Honório. *A situação do Arquivo Nacional*. Rio de Janeiro, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1959.

SANTOS, Paulo Roberto Elian dos. *A arquivística no laboratório: história, teoria e métodos de uma disciplina*. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Paulo Roberto Elian dos. Administração pública, arquivos e documentação no Brasil: a presença do Departamento Administrativo do Serviço Público nas décadas de 1930 a 1950. In: MARQUES, AAC; RODRIGUES, GM; SANTOS, PRE (org.). In: *História da Arquivologia no Brasil: instituições, associativismo e produção cien-*

tífica. Associação dos Arquivistas Brasileiros, Rio de Janeiro, 2014.  
SANTOS NETO, A. L.. Entrevista concedida a Walmor Martins Pamplona. Rio de Janeiro, 20 maio 2020. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice "C" desta dissertação]

SILVA, L. A. S.; MADIO, T. C. C. Documentos audiovisuais são arquivos? Reflexões a partir de conceitos clássicos e contemporâneos. Florianópolis, *Agora*, v. 23, p. 35-56, 2013.

SILVA, Luiz Antonio Santana da. *Abordagens do documento audiovisual do campo teórico da arquivologia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

SIQUEIRA, Marcelo Nogueira de. A câmaratécnica de documentos audiovisuais, iconográficos, sonoros e musicais do Conselho Nacional de Arquivos. In: BLANCO, Pablo Sotuyo; SIQUEIRA, Marcelo Nogueira de; VIEIRA, Thiago de Oliveira. *Ampliando a discussão em torno de documentos audiovisuais, iconográficos, sonoros e musicais*. Salvador: EDUFBA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20828>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES DO ARQUIVO NACIONAL (SIAN). *Estrutura*. Brasília, DF: [20--?]. Disponível em: [http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/Pesquisa\\_Mapa\\_Livre\\_Painel\\_Resultado.asp?v\\_orgao\\_id=8594&v\\_CodigoOrgao=258%20-%20%20-%20arquivo%20nacional&v\\_aba=1](http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/Pesquisa_Mapa_Livre_Painel_Resultado.asp?v_orgao_id=8594&v_CodigoOrgao=258%20-%20%20-%20arquivo%20nacional&v_aba=1). Acesso em: 28 mar. 2020.

Souza, Carlos Roberto de. A Cinemateca Brasileira e a preservação de filmes no Brasil. 2009. Tese (Doutorado) – Departamento de Cinema, Televisão e Rádio, Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2009.

THOMASSEM, Theo. Uma primeira introdução à Arquivologia. *Arquivo & Administração*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, jan./jul. 2006.

VIEIRA, Thiago de Oliveira. *Os documentos especiais à luz da Arquivologia Contemporânea: uma análise a partir das instituições arquivísticas públicas da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação de Documentos e Arquivos (PPCARQ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.











ARTIGO LIVRE

## **“A ODISSEIA” SEM HOMERO: DA EXORTAÇÃO DE PAES BARRETO À CONSTRUÇÃO DE UMA SEMÂNTICA DO PASSADO NA BUSCA PELO ‘SER CAPICHABA’**

*Filipe Savelli Pereira*

*Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas (PPGHis) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). Bacharelado e Licenciado em História pela mesma instituição. Membro do Laboratório de História das Interações Políticas Institucionais (HISPOLIS); desenvolvendo pesquisa em História Regional do Brasil, especialmente História do Espírito Santo. Também possui formação em Música-Trombone, pela Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), nos Cursos de Formação Musical, em especialização em Trombone Erudito e Popular.*

*João Paulo dos Santos de Souza*

*Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas (PPGHis) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). Bacharelado e Licenciado em História pela mesma instituição. Membro do Laboratório de História das Interações Políticas Institucionais (HISPOLIS), desenvolvendo pesquisa em História Regional do Brasil, com ênfase em História do Espírito Santo. Possui também Bacharelado em Teologia pela Faculdade Unida de Vitória.*

## Resumo

O Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (IHGES), inaugurado sob a Exortação de Dr. Carlos Xavier Paes Barreto, mobilizou um coletivo de homens intelectuais a constituírem uma historiografia capixaba — ou “capichaba” — atribuindo sentidos para o passado local. Compreender a noção de um ser capichaba, da inauguração do instituto às campanhas hodiernas pelo orgulho local —, por meio da pesquisa documental, buscou-se: (I) problematizar elementos constitutivos do passado local evocados no tempo presente; (II) situar a contribuição e legado do IHGES, revisitando-se seu discurso fundação; e (III) relacionar a semântica de passado (CARVALHO, 2018), caracterizada pela busca do ser capichaba. Sob os modos de ser do “dasein” heideggeriano (HEIDEGGER, 2012), inscreve-se uma narrativa crítica do Espírito Santo (NASCIMENTO, 2018), da recepção didático-pedagógica (PIROLA, 2008) à vanguarda intelectual e vultos pátrios (COSTA, 2010; BIGOSI, 2018), de pensamentos hegemônicos a problemas da historiografia local.

**Palavras-chave:** capichaba, capixaba, Espírito Santo (estado), IHGES, Heidegger, passado.

## Abstract

The Historical and Geographical Institute of Espírito Santo (IHGES), inaugurated under the exhortation of Dr. Carlos Xavier Paes Barreto, mobilized a collective of intellectual men to constitute a capixaba historiography — or “capichaba” — attributing meanings to the local past. Understanding the notion of a capichaba being, from the inauguration of the institute to today's campaigns for local pride —, through documentary research, we sought to: (I) problematize constitutive elements of the local past evoked in the present time; (II) situate the contribution and legacy of IHGES, revisiting its foundation discourse; and (III) relate the semantics of the past (CARVALHO, 2018), characterized by the search for being capichaba. Under the modes of being of the Heideggerian “dasein” (HEIDEGGER, 2012), a critical narrative of Espírito Santo (NASCIMENTO, 2018) is inscribed, from the didactic-pedagogical reception (PIROLA, 2008) to the intellectual vanguard and national figures (COSTA, 2010; BIGOSI, 2018), from hegemonic thoughts to problems of local historiography.

**Key words:** capichaba, capixaba, Espírito Santo (state), IHGES, Heidegger, past.

## Introdução

O historiador veio para ressuscitar o tempo e escalar os mortos, as condecorações, as liturgias as espadas, o espectro das fazendas submergidas, o muro de pedra entre membros da família, [...] os negócios de trapaça as ilusões jamais confirmadas nem desfeitas (ANDRADE, apud SCHAYDER, 2016, p. 489).

O alvorecer do século XX apresenta um Estado que, até então “considerado um fardo para o conjunto da federação, experimentava momentos de grande prosperidade e otimismo”. Aos significados políticos e econômicos locais sob à Primeira República (1889-1930), oportunizou-se a criação do Instituto

Histórico e Geográfico do Espírito Santo — IHGES — em 1916, apropriando-se do programa republicano, que dentre outros fatores, “colocava a educação como condição *sine qua non* para o progresso” (OLIVEIRA, 2017, p. 123). Dr. Carlos Xavier Paes Barreto<sup>1</sup>, cujos

<sup>1</sup> “Dr. Carlos Xavier Paes Barreto – Nasceu em Recife (PE) no dia 12/11/1881. Formou-se em Direito em 1906. Ocupou o cargo de promotor de Justiça nas comarcas de Formosa e Recife. Em 1908, foi transferido para o Espírito Santo, onde ingressou no Ministério Público como promotor da comarca de Afonso Cláudio. Também foi Procurador Geral, Secretário de Estado, Consultor Jurídico, bem como professor de alguns colégios de Vitória. Em 1911, conseguiu ingressar na magistratura do Estado e em 1926 foi promovido a Desembargador do Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo. Fundou em 1916 o IHGES e em 1930 a Faculdade de Direito do Estado, lecionando ali. Publicou inúmeros artigos em diferentes jornais e revistas, dentre elas, a Revista do IHGES. Foi o segundo ocupante da Cadeira no. 1 da Academia Espírito-santense de

maiores destaques mostram-se na parte final desse texto, foi o intelectual responsável por realizar o curso de fundação do IHGES; apresentou uma *Exortação* para a organização de uma historiografia por excelência capixaba<sup>2</sup>.

Esse fato é oportuno, a pretexto dos significados do passado regional implantados por um determinado grupo. Consideradas as formas da consolidação do imaginário republicano apropriadas pelas elites brasileiras (CARVALHO, 1990) — pensando-se a construção de bandeiras, heróis, hinos e simbologias —, importa aqui, precisamente, uma meditação segundo a qual a (re)construção de um passado glorioso serve para formatar uma narrativa, de modo a legitimar uma nação, ou mesmo um ente federado, como o Estado do Espírito Santo.

Pode-se notar uma forma possível de se interpretar um papel do historiador e da história — conforme a alusão epigráfica: uma visão de si, ressuscitando o tempo pelo escalar dos mortos e, por fim, devolvendo-os à vida. Pode-se pensar, aliás, segundo Michelet — trazendo a ideia de 'Renascença' em sua obra, recuperando um espírito de revolução, a saudação a de uma época de liberdade e a recusa de falsos deuses.<sup>3</sup>

Dentre os negócios de trapaça e ilusões não desfeitas conforme o trecho poético, as próximas linhas se propõem a relacionar o caráter das discussões e identidades hodiernas locais com as visões do passado local, no tempo presente. Para isso, a contribuição e legado do IHGES é resgatada, revisitando-se seu ano de fundação e os usos do passado capixaba, há um século. Sob esses diferentes contextos, inda-

ga-se pelas semelhanças entre a noção de *capixabismo*, considerando-se a proposta do instituto histórico de busca do *ser capichaba*.

### Entre pensamentos hegemônicos locais e problemas hodiernos da identidade capixaba: apontamentos historiográficos e contribuições midiáticas

Instamos tomar ciência da seguinte questão: o que é, ou do que veio/vem a ser, *capixabismo*<sup>4</sup>? Se no verbete público em estudos de língua tupi, "capixaba significa, roça, roçado, terra limpa para plantação" (GOVERNO..., 2021), "capixabismo" — e mais a frente "capichabismo", para o que se quer aqui — sofre de uma insuficiência de referências teórico-metodológicas a esse respeito.

Reconhecido esse ponto, para não se requerer respostas prontas, cabe, contudo, mencionar ou tecer ideias possíveis veiculadas por meio da imprensa local em suas campanhas e discursos recentes. Segue-se assim ao trecho de uma publicação audiovisual intitulada *No divã com a cultura capixaba*, divulgada em uma página de rede social digital da jornalista Luanna Esteves. A apresentadora e repórter de televisão ofereceu uma reflexão sobre características inerentes à culturas capixabas, tratando-se, segundo a própria, de "uma visita rápida [e bem superficial] a alguns aspectos da história que podem explicar o porquê do senso comum de que o capixaba não se reconhece culturalmente" (ESTEVES, 2020).

Longe da superficialidade modestamente suposta, a jornalista fornece de forma simples e didática uma opinião nova, descentralizada, que almeja questionar uma ideia dominante local de 'não reconhecimento'. A partir desse consenso identificado,

Letras" (RIBEIRO apud COSTA, 2010, p. 59).

2 Ou "capichaba", como pode ser visto na grafia das fontes do IHGES.

3 Segundo Lília Moritz Schwarcz, "Michelet, que viveria, então, entre a França e a Itália, é também considerado o inventor do termo *Renaissance*, o qual foi empregado nas obras de 1855-1858, significando a descoberta do mundo pelo homem, no século XVI. O historiador Jakob Burckhardt, no seu *The civilization of the Renaissance in Italy* (1860), ampliou a concepção de Michelet. Para ele o Renascimento estaria localizado na Itália de Giotto e Michelangelo, e representava a época de nascimento da modernidade." A autora igualmente extrai dele uma epígrafe "a primeira obrigação de qualquer historiador é recusar seus falsos deuses" (SCHWARCZ, 2010, p. 91-112).

4 Em busca de significados minimamente populares acerca do termo, encontrou-se uma página de rede social digital criada em 2015 (<https://www.facebook.com/capixabismooficial/>) e um site eletrônico desativado (<http://www.capixabismo.com.br/>). Por isso essa arriscada e arisca proposição isagógica aqui se insere.



pergunta-se: o não reconhecimento deriva de correntes de opiniões sobre um povo<sup>5</sup> fechado/recluso culturalmente e — dos pontos de vista econômico, histórico, político e social — preterido e sobretudo atrasado, ou para não dizer muito, “primo feio do Sudeste”? Ela interpreta tais aspectos associando a uma “cultura de trabalho”, cujo isolamento de diversos grupos étnicos locais uns com os outros se deu sob os diferentes desafios que cada grupo enfrentou (colonização, escravidão, imigração), resultando, por conseguinte, no estigma de uma sociabilidade tími-da (ESTEVES, 2020).

De outra forma, questiona-se, quais diagnósticos possíveis de um povo sem orgulho, de uma gente contestada nos próprios tempos e espaços que outrora foram seus nos anos da Capitania? Haja reflexões no estado da arte de narrativas sobre o “progressivo desenvolvimento” ou a “formação econômica” capixabas. Contudo, interessa aqui este panorama do Espírito Santo, em tese desprovido de qualquer característica que lhe confira a alcunha de liderança sobre quaisquer aspectos que influam diretamente na forma como o capixaba se vê e é visto. Sob essa perspectiva, e frente a senso comum eventual, a comunicadora embasou sua apresentação na obra *A narrativa histórica da superação do atraso* (NASCIMENTO, 2018), cujo debate tem permitido uma perspectiva crítica da historiografia regional ou, segundo Esteves (2020), sobre “as formas como os livros de história escreveram a História do Espírito Santo”.

Há uma necessária alusão histórica a se reconstituir doravante. Se as primeiras caracterizações deduziram a ideia de um povo avesso a sociabilidades, não se quer prontamente creditar que tais impressões guardem coerência com a totalidade da população e região — do povo. Ademais, seriam necessários exercícios de demarcação geográficas e/ou culturais

não pretendidas nesse estudo. As impressões, contudo, são potencialmente capazes de pulular, seja em espaços de entretenimento, de formação de opinião, de intelectualidade e de representação pública — sob velhas e novas elites.

A pergunta sobre o capixabismo permanece, e agora traz consigo outra impressão acerca de um momento ainda recente da história local. Na virada para a década de 2010, o Estado protagonizou um impasse federativo, o qual monopolizou a agenda de imprensa regional, em torno da aprovação e judicialização da “Lei dos *royalties*” — Lei 12.734/2012 (BRASIL, 2012). Uma agenda midiática se mobilizou ante a cena política nacional, do que se destaca intensa participação parlamentar capixaba no Congresso Nacional, assim como empresariado e movimentos sociais, até culminar na derrota dos estados confrontantes, mas seguida de imediata judicialização em seu favor. Uma pauta político-econômica, de tempo presente, que mobilizou o estado inteiro sob a justificção de que o país teria “lavado as mãos” para o estado (ROYALTIES..., 2010, p. 29).

Mas a totalidade dos capixabas realmente se questiona sobre seu lugar no Brasil e mundo? Ou melhor, sobre os significados do seu *passado*? Se o fazem, sob quais viesses, por meio de quais porta-vozes, grupos políticos, setores de imprensa<sup>6</sup>, movimentos sociais ou de sociedade civil? Isso explica, por sua vez, por que certos símbolos concriados por elites administrativas detêm os significados de vultos

5 Utilizou-se, em termos gerais, de Colliva (1998, p. 987) a conceituação “romântica do Povo, já em coincidência com uma visão política nacional, que identificava o Estado com a nação e, portanto, dava novo e maior valor a tudo o que compunha a realidade nacional, que ele comecou outra vez a ser sentido como possível sujeito de vida política”

6 “É OU NÃO É LEITOR? No Estado do Espírito Santo pós-1970, falar de meios de comunicação de massa é falar do jornal *A Gazeta* e da Rede *Gazeta de Comunicações*; e Rede *Gazeta* é sinônimo da família Monteiro Lindenberg. A família — cuja genealogia remonta à raiz Monteiro da qual, num dos troncos, ramificou os Monteiro Lindenberg — exerce irrefutável e avassaladora influência no curso da história regional capixaba há cinco gerações. Uma irrefreável dinastia?” (SHAYDER, 2016, p. 465)

7 Nascimento (2018, p. 35) remete ao início da década de 2000 — quando o Estado teria experimentado o chamado ‘Terceiro Ciclo de Desenvolvimento’ — a “discursos proferidos por deputados e senadores do Estado bem como a artigos presentes no sítio eletrônico do movimento empresarial Espírito Santo em Ação, criada por empresários do Espírito Santo”. (Ver: <<https://es-acao.org.br/conheca-o-es-em-acao/>>)

próprios do nosso imaginário social? Nosso exposto se permite a elucubrar por sentidos e usos concretos do que veio/vem a ser nosso passado comum. Reiterando-se a falta de pesquisas acadêmicas com essa abordagem, foi muito oportuno que uma jornalista — e influenciadora digital — provocasse essa reflexão entre seu público a se indagar pelo próprio adjetivo local, capixaba e espírito-santense. Não foram feitos aprofundamentos de ordem semântica de forma a cogitar um conceito definidor (como “cultura de trabalho”) o que não faz parte dos problemas de pesquisa necessários para sua análise (ESTEVES, 2020)<sup>8</sup>. Porém, fica evidente uma prática corrente da mídia local em promover um orgulho local a quem nasceu/reside no Estado do Espírito Santo.

Paralelamente, perpassando-se a atualidade dos debates da historiografia capixaba (NASCIMENTO, 2018), além de considerar as maneiras que correntemente influenciaram a leitura básica e a recepção didático-pedagógica da parte dos intérpretes das gerações antigas (PIROLA, 2008), este estudo quer revisitar, especificamente, a fundação do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo (IHGES) que no alvorecer republicano em solo local empreendeu um esforço coletivo para construir uma vanguarda intelectual (COSTA, 2010), considerando também as escolhas narrativas de seus vultos pátrios (BIGOSI, 2018), para uma construção própria de uma semântica do passado (CARVALHO, 2018). Pretende-se, ainda, explorar as organizações direcionadas para uma compreensão meta-histórica<sup>9</sup>, explicitar paradigmas de identidade local, situando os símbolos em busca de um “*ser capixaba*”.

8 Outro vídeo, dentre vários gravados pela jornalista, inicia com uma provocação, perguntando-se “Capixaba não tem cultura?” (ver: <https://www.instagram.com/tv/cc08fwjj7M4/>). Outro, com “Motivos para ter orgulho do ES” (<https://www.instagram.com/tv/cDr5atRj9Ax/>), ressalta paisagens naturais do estado, além de atividades culturais, esportivas, gastronômicas, religiosas e turísticas, reforçando-se a proposta de exaltação e reconhecimento regional.

9 Tornando “a representação do passado uma parte da luta pelo poder e reconhecimento. Aqui o pensamento histórico funciona como um meio necessário para a legitimação ou deslegitimação de todas as formas de dominação e governo” (RÜSEN apud NASCIMENTO, 2018, 204).

Se de fato não existe(m) proposições de um capixabismo, ao menos se quer refletir sobre composições que tenham se aproximado de alguma proposta. E se caso a provocativa resvale na pretensão de ignorar elementos existentes e arrogantemente parecer recriá-las, há enfim a disposição de conciar um “*capichabismo*”, para se avizinhar com a grafia de um século atrás, quando do surgimento do instituto.

### Da crítica aos detratores de Domingos José Martins<sup>10</sup> à proposta de um passado capixaba

“Ide dizer ao vosso sultão Que eu morro pela Liberd...” (Domingos Martins)

Retroceda-se ao centenário da morte de Domingos Martins, em efeméride no ano de 1917 com a qual fora fundado o Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo. A primeira reunião foi realizada em 1916, na qual reuniu-se uma elite intelectual capixaba. Nesse primeiro momento, destaca-se o discurso do Dr. Carlos Xavier Paes Barreto, proferido para inauguração do instituto, na qual o preletor mobilizou numerosos autores nacionais da época, que teriam tratado a respeito da personagem de Domingos Martins. Além de analisar autores como Francisco Adolfo de Varnhagen, Pereira da Silva e Louis-François Tollenare, trouxe para o debate temáticas como o culto à Pátria e seus heróis e, sobretudo, sobre a necessidade dos capixabas de escreverem sua própria história.

No início de seu discurso, o orador imediatamente faz menção a grandes filósofos como Kant, e

10 “Domingos José Martins, líder da Revolução Pernambucana de 1817, declarado por lei federal Herói Nacional, tem seu nome depositado no Panteão da Pátria e da Liberdade existente em Brasília e é o único capixaba assim homenageado. [...] foi preso e enviado para Salvador e, em 9 de junho, diante de uma Comissão Militar, foi condenado à morte e arcabuzado no dia 12 de junho de 1817, no Campo da Pólvora. Suas últimas palavras foram ‘Venham executar as ordens do seu sultão. Morro pela Liberd...’” (TOLEDO, 2017)

Sócrates, justificando um patriotismo e ufanismo a partir desses dois pensadores:

E os gregos se glorificavam com tais cerimônias, pensando, como mais tarde, o fez Emmanuel Kant, que os verdadeiros homens do presente são aqueles que têm o culto de respeito pelo passado. E nós, Snrs., estamos certos que, como na vetusta pátria de Sócrates, será aqui recebido com ufanía, um instituto que, cultivando as nossas tradições, revivendo feitos que nos toquem na fibra patriótica, entoando preces à religião do civismo,[...] (BARRETO, 1917, p. 7).

Esse trecho é elucidativo pois nela o orador faz uso de Immanuel Kant para defender seu sentimento patriótico. Partindo do pressuposto que Kant analisa tanto a cidadania como o sentimento de patriotismo, ou ainda denominado nacionalismo, a partir de um ponto de vista cosmopolita, este ponto de vista envolve as concepções de dignidade humana, de paz perpétua, de universalismo político e a busca de uma jurisdição pública da humanidade em geral. Portanto, Kant exclui qualquer forma de exclusivismo patriótico, estabelecendo que qualquer cidadão é cosmopolita.

Entretanto a leitura realizada por Paes Barreto, influi na concepção de Kant da educação e seu papel, que consiste na necessidade de ensinar o indivíduo em agir racionalmente em assuntos subjetivos, logo é compreender seu papel nessa “cosmópole” que é a humanidade em sua essência. A educação *kantiana* é dividida em três estágios<sup>11</sup>: o primeiro deles é o **cuidado** que é o dever da família no primeiro estágio da vida, baseado nos cuidados básicos como alimentação, modos e comportamentos iniciais. O segundo estágio é a **disciplina**, consiste na transformação da criança em um ser racional, para ser tornar capaz de agir a partir de princípios morais determinados. Por fim, o terceiro estágio é a **instrução** que pode ser lida

como cultura, que visa cultivar os talentos e habilidades do indivíduo. A necessidade do ensino do culto ao passado, partindo das primícias de Paes Barreto, urge dessa visão da educação *kantiana*; mesmo que os objetivos de ambas sejam diferentes, o modelo *kantiano* inspira Paes Barreto.

Já o uso contíguo de Sócrates, nos remete a sua interpretação acerca da educação<sup>12</sup>, que tem como objetivo formar os cidadãos para viver a democracia ateniense. Portanto, para Paes Barreto era necessário formar o corpo de cidadãos *capichabas* prontos para os desafios futuros, ele recupera então no passado as bases para a coesão desse corpo de cidadãos, como podemos observar nesse trecho:

[...] venha, cada vez mais, por em relevo as grandezas do berço de Domingos Martins, o heroe que soube, com o seu inenarrável civismo, morrer tornando-se immortal, o glorioso pedaço de terra brasileira onde Maria Ortiz deu energéticos exemplos de pátrio amor. (BARRETO, 1917, p. 7)

Personalidades — ou personas — foram invocadas nesse discurso, tais como Maria Ortiz<sup>13</sup> e principalmente Domingos Martins, cuja ênfase no próprio se justifica. O enfoque de Paes Barreto ao longo de sua fala, deu-se na desmistificação daquele que é chamado “*heroe brasileiro*”, fazendo comparação a Cristo “Tres annos mais do que Christo ao ser crucificado, tinha Domingos Martins quando, na Bahia”. A defesa de Domingos Martins se deu por meio de uma crítica à narrativa oficial/nacional: “Não importam a interpretação calumniosa, os juizos infundados feitos sobre Domingos Martins.” (1917, p. 7)

O francês Louis-François Tollenare, é o primeiro alvo de críticas do preletor, que afirma:

11 Cf. KANT, Immanuel. *Über Pädagogik* [Sobre a Pedagogia] (trad. alemão: Francisco Cock Fontanella). 2. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

12 Cf. SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2013.

13 “Sobre as tentativas de invasão, a [...] representação de Maria Ortiz, por exemplo, é reiterada, pois, não obstante ‘do auxílio prestado pelos jesuítas e indígenas’, sua ‘bravura fez os invasores retrocederem apavorados’ (FREITAS; GEAQUINTO, apud PIROLA, 2008, p. 198).

E temos ainda uma razão poderosa; é o rancor de Tollenare que, francamente, sem dissimular, afirmava sua aversão por Domingos Martins a ponto de preocupar-se até com a elegância deste que, no seu entender, a urna legua de distancia, cheirava a sans culottes (BARRETO, 1917, p. 8).

O fato de ser considerada "*poderosa*", a ideia que Tollenare construiu de Domingos Martins, nos apresenta algo muito interessante. O choque entre uma história construída no Império e a nova visão sob à Primeira República que se afirmava no país, logo não seria diferente no Espírito Santo. Vale ressaltar o momento que a classe intelectual artística brasileira vivia, uma regionalização dos movimentos intelectuais, sobretudo os literários. Portanto a necessidade de produzir uma visão regional acerca da realidade.

O paulista Francisco Adolfo de Varnhagen foi acusado de "parcialidade e acrimonia". Paes Barreto afirma que Varnhagem, por ser um historiador do Império, não estaria comprometido com a "verdade", de retratar uma dita revolução contra o Império, principalmente de um ator político vindo da "velha Capitania de Duarte Coelho" (BARRETO, 1917, p. 8). Consubstancialmente, o Espírito Santo era vítima de "boicote" pelas academias de outros estados, por ter sua história apagada e moldada por aqueles quem Paes Barreto chama de "detratores" (1917, p. 9).

Por fim, o terceiro intelectual alvo de críticas, foi João Manuel Pereira da Silva, chamado de "inconsequente", por negar o caráter da revolução Pernambucana de 1817, logo as ações de Domingos Martins não teriam valor. A República, desde sua fundação buscou construir seus heróis, que teoricamente lutaram pela independência do país e o fim do Império. Tiradentes é o maior símbolo desse movimento republicano e a elite capixaba buscou em Domingos Martins sua versão "capichaba".

Paes Barreto ao descrever a morte de Domingos Martins, dera tons heroicos e contornos sobrenaturais aos atos do mártir:

A 99 anos caía o heroe no Campo da Polvora, elevando-se, porém, no Campo da Gloria. E, a contrário sensu do ave Cezar mo-rituri te salutant dos romanos, na arena do circo, os que ficaram é que batem palmas ao que morreu, a essa grande figura dominadora que para dar idéa de grandeza, será bastante a citação do nome (1917, p. 11).

Assim como Minas Gerais teve seu Tiradentes, ou Rio de Janeiro seu Estácio de Sá, naquela quadra histórica o Espírito Santo reivindicou Domingos Martins, não somente como um simples herói material, e sim um guia espiritual: "*E, por isso, que, nada mais existindo de sua fôrma material, o seu espírito ainda nos guia*" (BARRETO, 1917, p. 11, grifo do autor). Portanto, com Domingos Martins, o Espírito Santo impõe-se com um arco de personagem coadjuvante/protagonista da construção da história do Brasil.

### Da exortação pela fundação do IHGES e a busca pelo "*ser capichaba*"

Durante a leitura das fontes, dois aspectos foram observados; o primeiro já apresentado anteriormente que foi a crítica historiográfica em grande medida mobilizada pelo orador. O segundo aspecto a ser elucidado é da exortação para construir o passado capixaba, pois Paes Barreto fala que nossa história é como uma "*Odisseia sem Homero*" (1917, p. 9). Desta declaração, que inspirou o título desse estudo, é intrigante que mesmo para a comunidade acadêmica, universalmente, a existência do Homero histórico é controversa; mas é o ato de registrar os acontecimentos sobretudo o passado, que aqui auferimos. A experiência histórica capixaba pode ser apresentada de formas distintas, no tocante a enredo e técnicas literárias. Portanto, o *Homero capichaba* deveria se preocupar com as formas de sua escrita, para dar o devido valor aos acontecimentos da história local.

O citado preliminar pode constituir um complemento ao título. Esse "*Homero*" deveria, segundo



Paes Barreto, ressuscitar para o “povo capichaba” o espírito de Domingos Martins, porque é no caráter deste herói que residiria um *ser capichaba*. O IHGES foi criado para mobilizar e organizar uma elite intelectual para produzir o passado local, escrever nossa história a partir de uma visão regional, portanto livre de qualquer juízo externo que eventualmente impusesse ao Estado uma posição que não fosse de seu merecimento.

Por conseguinte, o IHGES teve como função buscar o sentido do passado para o capixaba, além disso, buscar o *ser capichaba no tempo*. Compreender o *ser capichaba* significa trazer à tona sua identidade. Ou seriam suas identidades, como Reis propõe:

Meu conceito de “identidade”, e por isso o plural do título, “identidades”, não é o da manutenção de um “indivíduo/sociedade históricos” em uma dimensão atemporal, eterna. “Identidade” não é um congelamento, uma ossificação, uma reificação, um emparedamento (2017, p.20).

Por “identidades” se permite presumir uma abertura epistemológica desse conceito, um pluralismo lido como um movimento aberto (CARVALHO; MENDES; RAMALHO, 2018, p.13). O conceito não é estático, mas transitório. Todavia, parte-se além dessa percepção a partir da identidade; o *ser* é nosso objeto ativo, compreender sua natureza sobretudo como o tempo age no *ser*. O *ser* como transitório, define-se como *sendo*, o tempo portanto é a morada do *ser-sendo*.

A pre-sença (*Dasein*) é quem define, esclarece a questão da existência. O ser da pre-sença, *sendo*, coloca em jogo o seu próprio ser. Para Heidegger, é *sendo* que a pre-sença se compreende em seu ser. Uma característica essencial da pre-sença é que, sendo, ela se abre e se manifesta no mundo por meio de seu próprio ser. O que determina o ser da pre-sença é a própria compreensão do ser. O diferencial ôntico da pre-sença é a ontologia do seu ser. Mas *sendo* ontológico não é suficiente para se desdobrar numa ontologia — compreendida como o “questionamento

teórico explícito do sentido do ser, então, este ser-ontológico da presença deve significar pré-ontológico. Isso, no entanto, não significa simplesmente sendo um ente, mas sendo no modo de compreensão do ser.” (HEIDEGGER, 2012, p. 38)

Heidegger se distancia de Platão, Descartes e Husserl ao não conceber o ser humano meramente como sujeito (ego) que se relaciona com objetos (a natureza, outros egos etc.). Por exemplo, de fato, nem sempre desempenhamos tarefas complexas em plena consciência do que estamos fazendo, assim como muitas vezes um motorista experiente dirige desatento ao fato de que está dirigindo. Muitas vezes, reagimos ao mundo muito mais do que agimos nele com plena consciência das nossas ações e atitudes. Sobre a determinação sobre o ser do homem, Heidegger postula que, mesmo diante de outras vontades (social, divina ou “natural”), o ser do homem encontra sempre diante de si a possibilidade de ser diferente. Portanto, para Heidegger, o que pode dar sentido ao ser do homem é a sua própria existência, que se dá no modo de compreensão do ser. Heidegger designa a pre-sença enquanto “pura expressão de ser”. Em suas próprias palavras:

Como a determinação essencial desse ente não pode ser efetuada mediante a indicação de um conteúdo quiditativo, já que sua essência reside, ao contrário, no fato de dever sempre assumir o próprio ser como seu, escolheu-se o termo pre-sença para designá-lo enquanto pura expressão de ser (HEIDEGGER, 2012, p. 39).

Heidegger se propõe a demonstrar como o sentido da pre-sença é a temporalidade. O tempo servirá de horizonte de toda compreensão e interpretação do ser. Ele também indaga como o tempo passou a ter essa “função ontológica fundamental” (2012, p. 46) e a funcionar como critério. O alvo principal de toda ontologia se funda no fenômeno do tempo. Nas palavras de Heidegger:

Se o ser deve ser apreendido a partir do tempo e os diversos modos e derivados do ser só são de fato compreensíveis em suas modificações e derivações na perspectiva do tempo e com referência a ele, o que então se mostra é o próprio ser, e não apenas o ente, enquanto sendo e estando “no tempo”, em seu caráter “temporal” (2012, p. 46).

Heidegger responsabiliza a tradição filosófica pela perda da capacidade da pre-sença de “se guiar por si mesma, de questionar e escolher a si mesma.” (2012, p. 49). Ele propõe destruir a ontologia tradicional do tempo e coloca em voga a *filosofia da existência* como a resposta ao tradicionalismo. A compreensão de que o verbo *ser* é temporal e transitivo — e não estático, mas *ekstático* —, logo o *ser* não pertence a nenhum lugar temporal. Porém, como o tempo é o composto fundamental do *ser*, este se encontra no paradoxo da ideia de tempo, tendo o futuro como destino do tempo físico e o passado relacionado ao tempo psíquico.

Augusto Carvalho propõe o passado como essa morada do ser, como o tempo psíquico e físico, ou seja, o existencial. O passado como diria Heidegger, é aberto ao futuro como o *ser* é aberto a mudanças. É o passado que ativa as temporalidades; é no passado que o *ser* reside (2018, p. 104). Por conseguinte, Carvalho aponta:

A filosofia da existência, então, propõe uma “revolução copernicana” sobre a ideia de tempo a partir de uma perspectiva ontológica; ou seja, ela interfere na constituição do ser do tempo ao deslocar a origem-criativa ou limite-criativo do tempo do presente para o passado. O passado torna-se a forma original da temporalidade que é, assim, ativada, por algum outro passado, que se nomeia, tradicionalmente, futuro (CARVALHO, 2018, p. 104-105).

O futuro consiste numa expectativa baseada na experiência passada que gerou a existência; portanto, sendo o futuro uma mera representação psíquica

do passado já vivido, o passado é o átomo da existência. No mesmo raciocínio, a busca por uma identificação expressa na pre-sença traz à tona uma construção individual que aponta para uma coletividade. Ou seja, perseguindo um ideário de “ser capixaba” — não “o povo”, o que fatalmente desprezaria idiosincrasias concernentes a qualquer sociedade, mas a ação individual de se reconhecer como povo — pela semântica do passado se constrói um “ser” porque “capixaba”. Isso pode ser experimentado tanto por “intelectuais” quanto por “comuns”. Identidade(s), aqui não pressupõe(m) cultura, mas identidade(s) histórica(s). Enfim:

O que aqui se anuncia ontologicamente, portanto, diz respeito àquilo que a epistemologia da disciplina da história já conhece a partir da prática historiográfica: a disponibilidade do passado (de sua forma) para tradução ou compreensão acontece devido ao fato do passado ser o ser do tempo (CARVALHO, 2018, p. 105-106)

À guisa de conclusão, pode-se então compreender o papel do IHGES. A busca pelo passado capixaba se traduziu numa busca do *ser capixaba* que reside no passado. E como já explicitado anteriormente o ser como *sendo* é, portanto, o *sendo capixaba* no tempo. Logo, a história produzida pelo IHGES buscaria o sentido do *ser-sendo capixaba* no tempo, construindo, portanto, uma semântica capixaba do passado.

## Considerações finais

O que caracteriza a memória plural e pública que alimenta o trabalho do historiador é o estatuto privilegiado do testemunho, a possibilidade de confrontar diferentes testemunhos uns com os outros, dos quais depende a credibilidade da narrativa histórica (RICOEUR, 2012, p. 329).

Ao realizarmos esse estudo introdutório da origem do processo de busca do *ser capichaba*, encontraram-se soluções e problemas a serem tratados. O *sendo*, plural e transitório, que norteou a análise, deixa cair outro problema: a necessidade de se produzir não a história capixaba e sim histórias capixabas.

Essas histórias se encontram somente no próprio povo, que testemunha e traz consigo memórias de outrora, conforme Ricoeur (2012). Povo que precisa ser entendido sob inúmeras identidades, mas a partir desse pluralismo pode ser capaz de responder pelo que é *ser-sendo capichaba*, do que se adianta propor o *capichabismo*, como um conceito organizacional desse universo da existência regional.

Uma reminiscência do título deste artigo faz associação ao capichabismo enquanto uma meta-história arrolada profusamente em debates culturais, econômicos, políticos, sociais etc. Ainda, a evocação de um capichabismo pluralista, composto por seres-ideais inclusive os então estigmatizados. Seriam então “capichabismos”?

Por conseguinte, urge trazer à tona pedaços desse mosaico proposto aqui como *capichabismo(s)*, colocar em tela esses fenômenos, e tal como estrelas realizar a ligação delas por meio de ideias, construindo essa constelação plural em conceito (BENJAMIN, apud CARVALHO, 2018, p. 91). Propor *capichabismos* com suas ambiguidades e complexidades — aberto e transitório como o *ser-sendo*.

## Referências

- BARRETO, Carlos Xavier Paes. Discurso pronunciado na sessão de fundação do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo pelo orador Dr. Carlos Xavier Paes Barreto, a 12 de Junho de 1916 - Refutações a Varnhagen, Pereira da Silva e a Tollenare. *RIHGES*, Vitória, n. 1, 1917, p. 7-14.
- BIGOSI, Bruna Breda. *Domingos José Martins: a invenção de um herói para os capixabas no Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2018, 103f.
- BRASIL. *Lei nº 12.734, de 30 de novembro de 2012*. Modifica as Leis nº 9.478, de 6 de agosto de 1997, e nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, para determinar novas regras de distribuição entre os entes da Federação dos royalties e da participação especial devidos em função da exploração de petróleo, gás natural e outros hidrocarbonetos fluidos, e para aprimorar o marco regulatório sobre a exploração desses recursos no regime de partilha. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12734.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12734.htm)>. Acesso em 1 dez. 2020.
- CARVALHO, A.; MENDES, B.; RAMALHO, W. Introdução. In: CARVALHO, A.; MENDES, B.; RAMALHO, W (Orgs.). *Sete ensaios sobre história & existência*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 11-20.
- CARVALHO, Augusto. A descoberta do paradoxo fundamental da ideia de tempo e a constituição ontológica do conceito de passado. CARVALHO, A.; MENDES, B.; RAMALHO, W (Orgs.). *Sete ensaios sobre história & existência*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 91-110.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o Imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: 1990
- COLLIVA, Paolo. Povo. In: BOBBIO, Norberto, MATELUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Vol. 1. 11 ed. Brasília: Editora UnB, 1998.
- COSTA, Ticiane Pivetta. *A Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (IHGES): intelectuais, civismo e educação*. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2010, 134f.
- ESTEVES, L. *No divã com a cultura capixaba*. Vitória, 25 jul. 2020, Instagram. Luanna Esteves. Disponível em: <[https://www.instagram.com/tv/CDE431FjL\\_O/](https://www.instagram.com/tv/CDE431FjL_O/)>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- GOVERNADOR acusa União de centralização. *A Tribuna*, Vitória, ES, 30-10-2009, p.33, c.1-3.
- GOVERNO ES. *Povo Capixaba*. Disponível em: <<https://www.es.gov.br/historia/povo-capixaba>>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012
- KANT, Immanuel. *Über Pädagogik* [Sobre a Pedagogia] (trad. alemão: Francisco Cock Fontanella). 2. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- NASCIMENTO, Rafael Cerqueira do. *A narrativa histórica da superação do atraso: um desafio historiográfico do Espírito Santo*. Serra: Editora Milfontes, 2018.

OLIVEIRA, Ueber José. de. Elites políticas capixabas no contexto da primeira república. *Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*, v. 1, n. 1, p. 117–129, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/revapees/article/view/32197>>. Acesso em: 29 jun. 2021

PIROLA, André Luiz Bis. *O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2008.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 3: de Carvalho a Ribeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2017

RICOEUR, Paul. A marca do passado. *História da Historiografia*, n. 10, 2012, p. 329–349

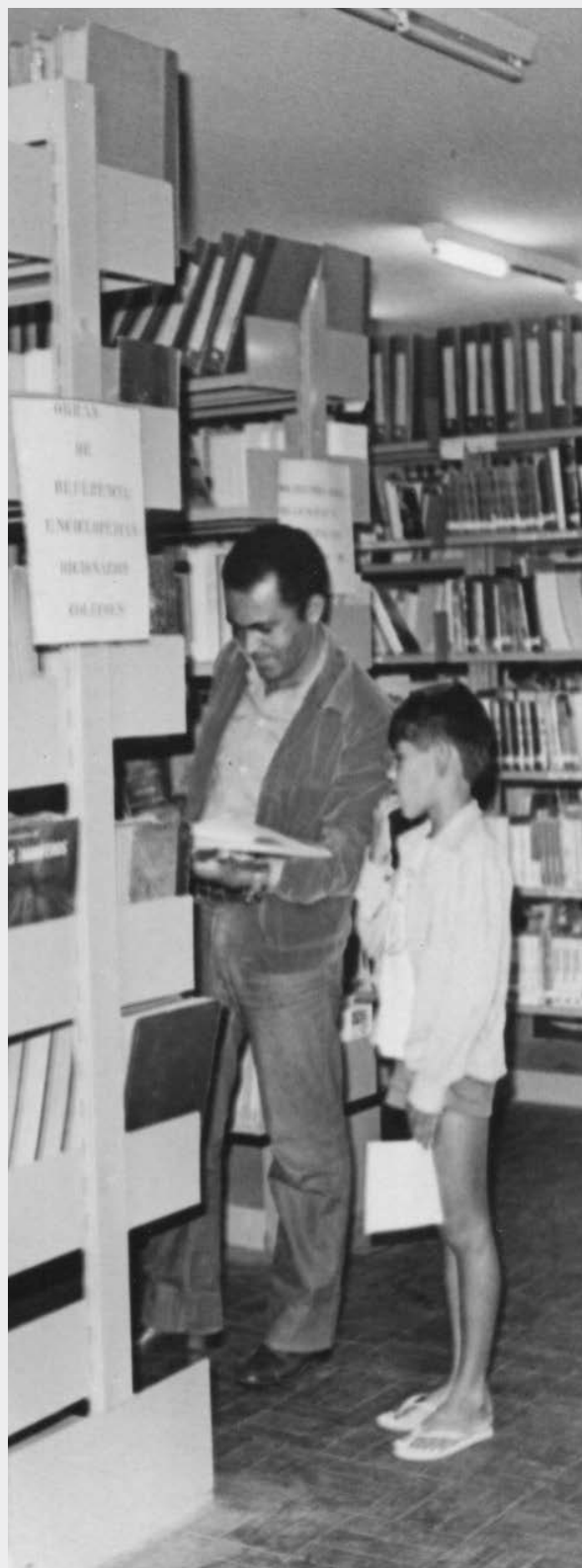
ROYALTIES: Lula lava as mãos e passa a bola para o Senado. *A Gazeta*, Vitória, ES, 19-03-2010, p.15, c.1-6.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2013.

SCHAYDER, José Pontes. *Passado a limpo: o estado capixaba e seu mito fundador*. Cachoeiro de Itapemirim: Edição do autor, 2017.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Jules Michelet. In.: MALERBA, Jurandir (Ed.). *Lições de história: o caminho da ciência no longo século XIX*. EDIPUCRS, 2010

TOLEDO, Luzia. Domingos Martins: um herói nacional. In.: *Gazeta Online: Artigos — Homenagem*, Vitória-ES, 19 jun. 2017. Disponível em: < <https://www.gazetaonline.com.br/opiniaop/artigos/2017/06/domingos-martins-um-heroi-nacional-1014067643.html>>. Acesso em: 30 jun. 2021.









ARTIGO LIVRE

**LUGARES DE MEMÓRIA,  
CULTURA E INFORMAÇÃO:  
ANÁLISE DA LEI 6.929/2007  
E LEI 3.730/91 NA  
BIBLIOTECA MUNICIPAL  
ADELPHO POLI  
MONJARDIM**

*Gerson Moreira Ramos Junior*

*Mestre em Ciência da Informação. Licenciado pleno em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.*

*Marta Leandro da Mata*

*Doutora em Ciências da Informação, (UNESP). Professora do Departamento de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).*

*Meri Nadia Marques Gerlin*

*Doutora em Ciências da Informação, Dinter (UnB/UFES). Professora do Departamento de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).*

## Resumo

O presente artigo aborda o estabelecimento das leis 6.929/2007 e 3.730/1991 no intuito de fortalecer uma construção memorial por intermédio de uma produção cultural fomentada pelo Estado. Neste artigo, buscamos identificar confluências entre a legislação mencionada e os conceitos de Memória Coletiva, Lugares de Memória e História e Memória para, a partir, desta referencialidade demonstrar como se opera a construção memorial por intermédio do aparelhamento dos instrumentos públicos no intuito de produzir uma história que seja percebida como memória individual construtiva da memorial social. Cabendo à Ciência da Informação, via Bibliotecas Públicas, o processo de mediação dessa informação depurando essa produção memorial e apresentando ao usuário o contexto sócio-político de estabelecimento de tais construções memoriais, a fim de propiciar equidade entre as múltiplas memórias que emergem das disputas pelas narrativas históricas que estão em permanente e contínuo curso.

**Palavras-chave:** Memória; Lugares de Memória; Mediação da Informação; Uso da Informação

## Abstract

This article addresses the establishment of laws 6.929/2007 and 3.730/1991 to strengthen a memorial construction through a cultural production promoted by the State. In this article, we seek to identify confluences between the legislation and the concepts of Collective Memory, Places of Memory and History and Memory to, from this referentiality, demonstrate how the memorial construction operates through the rigging of public instruments to produce a history that is perceived as constructive individual memory of the social memorial. It is up to Information Science, via Public Libraries, the mediation process of this information, debugging this memorial production and presenting to the user the socio-political context of establishment of such memorial constructions, to provide equity between the multiple memories that emerge from the disputes for historical narratives that are permanently in progress.

**Keywords:** Memory; Memory Places; Information Mediation; Use of Information

## Introdução

Este artigo pretende a partir do conceito de Memória Coletiva HALBWACHS, (1950), Lugares de Memória NORA, (1993) e História e Memória LE GOFF, (1988) discutir o estabelecimento da lei 6.929/2007 que dispõe sobre o depósito legal de publicações dos Poderes Públicos Municipais, no bojo da prestação de serviço realizada na Biblioteca Municipal Adelpho Poli Monjardim<sup>1</sup> com vistas a assegurar a conservação, guarda, defesa e a preservação da produção intelectual e da memória oficializada pelo Município de Vitória no Espírito Santo e discutir aspectos da lei 3.730/91 (Lei Rubem Braga) que regulamenta o apoio à realização de pro-

jetos de arte e cultura, por meio de incentivo fiscal, contribuindo para a produção, controle e divulgação da cultura da capital Vitória. É possível estabelecermos correlação entre tais conceitos e a designação da biblioteca pública Adelpho Poli Monjardim como depositária legal da memória na cidade de Vitória?

Nesse empreendimento buscou-se identificar correlações entre a presente legislação e os conceitos cunhados pelos historiadores franceses Pierre Nora e Jacques Le Goff e o sociológico, também francês, Maurice Halbwachs, na construção de uma identidade coletiva e uma memória da cidade de Vitória - ES. A discussão acerca das concepções da memória será trabalhada, nos limites deste artigo, buscando compreender como a memória pode ser apropriada como história e, como, a partir, desses movimentos criam-se narrativas memoriais que se tornam cole-

<sup>1</sup> BIBLIOTECA Adelpho Poli Monjardim preserva a história capixaba. Prefeitura Municipal de Vitória. 2017. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/biblioteca-adelpho-poli-monjardim-preserva-a-historia-capixaba>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

tivas e assumidas como as memórias constitutivas da identidade de um povo. Intentando aproximar os conceitos próprios das discussões acerca da memória, com as questões inerentes à produção e uso da informação e seus impactos sociais via atos legais, pensados com a intenção de garantir uma narrativa de apelo histórico e memorial, com vistas à produção de uma identidade sociocultural comum aos municípios da cidade de Vitória, Espírito Santo.

Analisou-se, a partir de visitas à Biblioteca Pública Municipal Adelpho Poli Monjardim como, e se, as leis 3.730/91 e 6.929/2007 contribuem para atuação da biblioteca junto à comunidade da cidade de Vitória - ES; se há coleções formadas por ocasião dos dispositivos legais; por quais instrumentos se dá a aplicação das leis; se há propostas de mediação entre os autores e os usuários no espaço da biblioteca pública; se há uma política de orientação aos autores a respeito da referida lei.

Paralelamente, buscamos nos editais de cultura no âmbito da lei 3.730/91 (lei Rubem Braga) o contexto de aplicabilidade da lei 6.929/2007 que institui a Biblioteca Municipal Adelpho Poli Monjardim, como depositária legal da produção intelectual oficial da cidade de Vitória – ES, visando analisar a contribuição do dispositivo instituído pela legislação municipal no fomento das publicações que promovam a história, cultura e memória do município de Vitória, Espírito Santo. O recorte temporal para a pesquisa documental abrange os anos de 2014 a 2019, tal intervalo deve-se à disponibilidade para consulta dos Diários Oficiais Município de Vitória – ES na página oficial da Prefeitura Municipal de Vitória – ES na internet. A pesquisa foi realizada no Diário Oficial Do Município de Vitória – ES, na intenção de analisar como e se, atua a biblioteca Adelpho Poli Monjardim nos editais de cultura por ocasião da lei 3.730/91 (lei Rubem Braga). No intervalo selecionado foi recuperada a Instrução Normativa 01/2015 que tornou pública a abertura das inscrições do Projeto Cultural Rubem Braga para o ano de 2015, último ano em que foram abertas inscrições para o referido projeto.

Intentamos apresentar os conceitos de *lugares de memória*, *memória coletiva* e *história e memória* de forma sumária, porém, destacando os principais elementos que ajudam a consubstanciar essas ideias. Após essa etapa e à luz do referencial teórico, buscou-se analisar a legislação que institui a regulamentação do depósito legal de publicações na Biblioteca Municipal Adelpho Poli Monjardim e a lei de incentivo à cultura, por meio de renúncia fiscal, na intenção de confluir as discussões acerca da memória com as ações propostas para a Biblioteca Pública Municipal da cidade de Vitória – ES, visando evidenciar a associação das discussões acerca da memória com a instituição da referida unidade da informação como depósito legal da cidade de Vitória. Tal associação é possível, a partir do entendimento de que:

Se a memória faz parte do jogo de poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências, tem como norma a verdade. Os abusos da história só são um fato do historiador, quando este se torna um partidário (LE GOFF, 2003, p. 32).

Nessa condição, justifica-se a necessidade de avaliação crítica da implantação das leis 3.730/91 e 6.929/2007 via análise dos resultados obtidos através das incursões ao campo de pesquisa, para capturar como se efetiva essa relação entre os atos legislativos para a produção memorial e seus impactos na biblioteca pública municipal que acreditamos ser, por sua vocação mediadora, o espaço em que tal discussão pode florescer de maneira orgânica, para melhor entendermos o processo de mediação entre o espaço da biblioteca nos seus fazeres cotidianos e a administração da cidade

[...] mais do que a informação, o bibliotecário deve estar preocupado com a mediação dessa informação. Hoje, nossa reflexão aponta para a mediação – muito mais do que a informação – como o objeto



principal da biblioteconomia e, portanto, do fazer do bibliotecário. Tendo a mediação como diretriz, como norte, como objeto, o bibliotecário pode alterar, pode transformar sua ação social, não a ideal, mas a real (ALMEIDA JÚNIOR, 2003, p. 86).

Em perspectiva, acreditamos que tais atos administrativos influenciam a produção de narrativas e os silenciamentos que interferem nas dinâmicas de uso da unidade de informação, posto que o incentivo à produção de narrativas gera demandas informacionais múltiplas para a unidade de informação, seja pela relação estabelecida entre o público e a memória evocada, seja pelo silenciamento das narrativas não contempladas, que afastam grupos historicamente marginalizados dos espaços públicos de cultura, ou pelas contradições evocadas que geram disputas.

São essas relações que perpassam o espaço da biblioteca Adelpho Poli Monjardim, por efeito dos Atos Legislativos, que pretendemos destacar nos limites desse artigo. Para estabelecermos diálogos entre as discussões acerca da construção de memórias e o estabelecimento de políticas públicas como as percebidas nas leis 3.730/91 e 6.929/2007, que fomenta a produção memorial e atribui à biblioteca pública municipal a função de depositária legal da memória, respectivamente.

## Os conceitos de memória e os lugares de memória

A definição de memória proposta por Japiassú e Marcondes no verbete destinado a esse conceito no Dicionário Básico de Filosofia afirma que: “A memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto com uma capacidade de evocar o passado através do presente” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006, p. 183-184). É essa capacidade de instrumentalização do passado que põe em disputa projetos antagônicos de poder e hegemonia. Evoca-se, nessa

perspectiva, a noção de memória desenvolvida por Maurice Halbwachs pela qual o autor criou o conceito de *memória coletiva*, em que postula que o fenômeno de memória e a percepção das lembranças não podem ser devidamente analisados se não for levado em consideração os contextos sociais que agem nesse processo de reconstrução da memória.

É, portanto, mediante o conceito de *memória coletiva* de Halbwachs (1950) que a memória abandona a dimensão individual exclusivamente tendo em vista que, as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. Segundo Halbwachs (2013), o indivíduo que recorda está inserido na sociedade – sociedade que possui um ou mais grupo de referência -, a memória é então, na perspectiva do autor, sempre construída em grupo sendo que, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2013, p. 30). Ao considerarmos que, as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30).

Por essa razão, as ações orientadas para a construção de espaços de preservação memorial e histórica são propostas recorrentes no âmbito dos Estados na construção de uma narrativa que capture e aproxime essas histórias numa estruturação que crie lugares que visem rememorá-las e preservá-las, na intenção de criar pertencimentos, entendimento que permeia a instituição do ato legislativo nº 6.929/2007. Nesse movimento, encontramos em Nora (1993), a noção de lugares de memória.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notoriar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993 p. 13).

O que o autor está indicando é que os lugares de memória não são construções orgânicas que surgem no seio da sociedade em torno de um sentimento natural de pertencimento, antes, são disputas discursivas pelo domínio hegemônico do passado, essas memórias versam sobre esquecimentos. Para Nora (1993), essa espécie de vigilância comemorativa é o que mantém as narrativas sobre o passado, reféns das ocasiões políticas do mundo contemporâneo. Nesse sentido, faz-se necessária, a criação de espaços de memória, pois “sem a vigilância comemorativa, a história depressa os varreria, são bastiões sobre os quais se escora” (NORA, 1993, p.21).

Compreendendo o conceito de *lugares de memória* como lugares materiais, simbólicos e funcionais sendo o processo de depuração que o ofício do historiador promove, o árbitro desses domínios a que pertencem os lugares de memória. Pois, é pela dimensão simbólica que esses lugares se tornam lugares de memória, em outras palavras, suas características funcionais e materiais não são suficientes para alçá-los à condição de lugares de memória, que só é amarrada pelo caráter simbólico que tal lugar assume no imaginário coletivo. Sendo assim, segundo NORA (1993), os estudos dos lugares de memória se encontram numa encruzilhada de dois movimentos, um movimento historiográfico que visa um retorno reflexivo da história sobre si mesma e outro movimento propriamente histórico que presencia o fim de uma tradição de memória. Portanto,

O tempo dos lugares – de memória – é esse momento preciso onde desaparece um imenso capital que nós vivíamos na intimidade de uma memória, para só viver sob o olhar de uma história reconstituída (NORA, 1993 p. 12).

As intervenções legislativas que dotam espaços como a biblioteca municipal de instrumental para a lida com a memória refletem esse tempo de atuação sobre o passado que o autor teoriza, reconstruindo-o conforme narrativas que acomodem os interesses

para atender ao tempo presente obcecado pela memória, ávido e permeado por um sentido de preservação de memórias. O que define um lugar de memória é este jogo entre história e memória que a leva a uma sobredeterminação recíproca, sendo preciso primeiro, ter a intenção de memória. Aqui estabelecemos contato entre nossa discussão e o conceito de lugares de memória pois, os atos legislativos analisados representam essa intenção de memória e, destituído dessa intenção de memória, o que sobraria seria um lugar de história. Contudo, sem a ação mediadora do tempo da história, essas memórias não seriam mais que históricos memoriais, sendo que o que dá o sentido de memória a esses lugares são sua “aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações” (NORA, 1993, p.22).

Para Le Goff, o “estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história relativamente aos quais, a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (LE GOFF, 2003, p. 368). O enfoque do autor consiste na distinção entre memória individual e coletiva, tema relevante aos estudos históricos pois, diz respeito às construções identitárias instadas nas tradições e nos fatos produzidos socialmente pelos homens no curso da história.

Para o autor é mister nessa análise, distinguir a memória nas sociedades ágrafas e a memória nas sociedades com o desenvolvimento da escrita, ponto de análise relevante também aos bibliotecários, visto que o trabalho do bibliotecário se dá a partir do conhecimento socialmente produzido e a interação dos indivíduos com a informação:

A informação, produto do homem está inscrita em diferentes contextos: científico, tecnológico, educacional, político, artístico e cultural. É principalmente a chave para adquirir conhecimento. Isto significa que a informação é a quantidade de impacto recebido do mundo exterior que modifica nosso estágio de conhecimento (SOUZA DE, 2007, p 75).

Em que pese à tradição oral, mesmo em sociedades dotadas de sistemas escritos, é preciso ter em

conta que a lida prioritária nas ciências e na Ciência da Informação (ci) é com essa informação entendida como, conhecimento socialmente registrável, o que inscreve nossa perspectiva no conhecimento escrito e registrado que, majoritariamente, compõem os acervos das unidades de informação, nesse sentido Le Goff justifica a estruturação de seu texto

[...] para valorizar melhor as relações entre a memória e a história, que constituem o horizonte principal deste ensaio, evocar separadamente a memória nas sociedades sem escrita antigas ou modernas – distinguindo na história da memória, nas sociedades que têm simultaneamente memória oral e memória escrita, a fase antiga de predominância da memória oral em que a memória escrita ou figurada tem funções específicas; a fase medieval de equilíbrio entre as duas memórias com transformações importantes das funções de cada uma delas; a fase moderna de processos decisivos da memória escrita, ligada à imprensa e à alfabetização; e, por fim, reagrupar os desenvolvimentos do último século relativamente ao que Leroi-Gourhan chama “a memória em expansão” (LE GOFF, 2003, p. 369).

Essa perspectiva Ocidental de memória se cristaliza no Ocidente medieval, principalmente, com a atuação da Igreja Católica que se valeu do uso da memória para sacralizar a liturgia cristã e usá-la como instrumento pedagógico de expansão da fé cristã, focando na memória, pois, se “atos divinos de salvação situados no passado formam o conteúdo da fé, [...] a tradição histórica, por outro, insiste, em alguns aspectos essenciais, na necessidade da lembrança como tarefa religiosa fundamental” (LE GOFF, 2003, p. 382).

Todavia, é pela construção em sociedade que se concretiza um *corpus* em torno do qual se instaura uma memória coletiva, como podemos observar no trecho a seguir:

Se a memória cristã se manifesta essencialmente na comemoração de Jesus, anualmente na liturgia que o comemora do Advento ao Pentecostes, através dos momentos essenciais do Natal, da Quaresma, da Páscoa e da Ascensão, cotidianamente na celebração eucarística, a um nível mais “popular” cristalizou-se, sobretudo nos santos e nos mortos. Os mártires eram testemunhos. Depois da sua morte, cristalizava-se em tomo da sua recordação a memória dos cristãos. Aparecem nos libri memoriales onde as igrejas inscreviam aqueles de que se conservava lembrança e que eram objeto das suas orações (LE GOFF, 2003, p. 385).

Aqui percebemos, como essa necessidade de memória é formulada e instrumentalizada por uma complexa arquitetura de movimentos de comemorações e movimentos de vigilâncias comemorativas no intuito de incutir essa memória e cristalizar uma memória coletiva nas memórias individuais.

A discussão teórica estabelecida nessa seção nos permite pensar a criação dessas estratégias de memórias como a que permeia o estabelecimento da Lei 6.929/2007, no sentido de criar-se uma ambiência para a cristalização de uma memória coletiva e no fomento de um processo de apropriação pública dessas narrativas produzidas.

## **A memória como narrativa da Biblioteca Adelpho Poli Monjardim**

A Biblioteca Municipal Adelpho Poli Monjardim foi fundada e inaugurada no ano de 1941, seu nome é originário de homenagem realizada a Adelpho Poli Monjardim, nascido na cidade de

[...] Vitória, capital do Espírito Santo, a 16 de setembro de 1903. Filho do Barão de Monjardim e Berenice Poli Monjardim. Romancista, historiador e geógrafo dos mais credenciados do Estado. Ingressou na política, foi deputado estadual e, por duas vezes, prefeita-

to municipal de Vitória. Membro do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo faleceu em 06 de junho de 2003, aos 99 anos de idade (VITÓRIA, 2017).

Já teve sua sede nos atuais prédios da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música (Fafi) e a Secretaria Municipal de Cultura (SEMC). Estando localizada, atualmente, no Casarão Cerqueira Lima (imóvel que compõe o centro histórico da cidade), com uma estrutura de aproximadamente 105 m<sup>2</sup>, dois pavimentos, jardim externo, exposição permanente de móveis e peças de considerável valor histórico para a sociedade do município de Vitória.

Nota-se que a história da biblioteca Adelphi Poli Monjardim, por si só, evoca uma narrativa de construção memorial, numa perspectiva que alinhe esse aparelho de informação e cultura, a uma tradição que pode ser evidenciada pela adoção do nome de uma figura ilustre para o município para dar nome à biblioteca pública municipal. Utilizando insígnias de poder que permeiam as relações públicas brasileiras, filho de barão, deputado, prefeito, além de uma evocação à erudição pela ênfase dada à formação de romancista, historiador e geógrafo dos mais credenciados do Estado.

A relação entre produção de memória e Estado no Brasil, desde o período imperial, demonstra que os espaços públicos de memória, cultura e história do Brasil se alicerçam na ideia de espaços de produção de narrativas oficiais, na intenção de validar o poder político exercido por alguns grupos. Nessa condição, tais espaços constituídos por bibliotecas, museus e arquivos são pensados, sob alguns aspectos, ainda como espaços de públicos especializado ou seletivo que, valem-se desses locais, para a preservação e conservação da memória de um tipo de nação ou de uma cidade, no caso desse artigo.

É nessa esteira que o ato legal 6.929/2007 se insere na leitura do espaço da biblioteca pública municipal como o espaço da preservação e defesa da memória da cidade de Vitória. Por meio de tal dispositivo, toda a produção intelectual oficial do

município estará salvaguardada. A perspectiva da lei fixa-se, exclusivamente, na custódia da memória. Não contempla as necessidades das unidades de informação contemporâneas de mediar a relação dos usuários com essas memórias cristalizadas nos registros produzidos pela administração pública.

Desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993 p.09).

Portanto, essa relação da memória carregada pelo usuário que encontra na reconstrução histórica, “sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (Nora, 1993, p. 9), um sentido e uma familiaridade, nesse lugar que possibilita e que estabelece diálogo com a memória que, pretendendo-se absoluta, precisa confrontar-se com a história que relativiza e deslegitima o passado idealizado. Pela mediação possível no ambiente da biblioteca, essa construção pode ser evidenciada e assim, melhor compreendermos, que “o que nós chamamos de memória é, de fato, a construção gigantesca e vertiginosa do estoque material, repertório insondável daquilo que poderíamos ter a necessidade de lembrar. A ‘memória de papel’ da qual falava Leibniz [...]”. (Nora, 1993, p. 15).

Nesse sentido, o contexto de aplicabilidade da legislação aqui trabalhada no universo da Biblioteca Adelphi Poli Monjardim, bem como, o uso do serviço de depósito legal, torna-se objeto de nossa análise na intenção de demonstrar como se dá essa interação entre memória coletiva e memória individual, via biblioteca instituída como depositária legal da memória institucional da cidade de Vitória.



## Uma política memorial perpassada pela Biblioteca Adelpho Poli Monjardim

Nessa seção analisaremos a construção de uma política memorial da cidade de Vitória por meio da lei 6.929/2007 que torna a Biblioteca Adelpho Poli Monjardim elemento destacado neste empreendimento, combinada a outros instrumentos da administração pública municipal de Vitória como a lei 3.730/91 (Lei Rubem Braga) que instituiu uma política de incentivo à produção histórica e cultural da cidade de Vitória, com o foco em promover a cultura literária, histórica, patrimonial, artes cênicas, plásticas, gráficas e na preservação da memória da cidade de Vitória.

Os critérios (mérito técnico-artístico do projeto; impacto social e cultural; potencial de acesso público ao projeto realizado (contrapartida social); a viabilidade de execução do projeto; a adequação dos custos aos objetivos do projeto e à realidade do mercado; acessibilidade), são utilizados por uma Comissão Normativa (Art.4) para avaliar os projetos nas áreas (Art.3º) de música e dança; teatro, circo e ópera, cinema, fotografia e vídeo, literatura, artes plásticas, artes gráficas e filatelia; folclore, capoeira e artesanato, história, acervo e patrimônio histórico-cultural de museus e centros culturais (LRB 3.730/91).

Vê-se, pois, que o fomento à produção cultural e histórica se perfaz pelo lançamento de editais de cultura, retroalimentando a produção cultural da cidade de Vitória numa confluência possibilitada pelas amarras legislativas aqui tratadas (lei do depósito legal, lei Rubem Braga), que criam um fluxo para que tais produções sejam desenvolvidas privilegiando o fomento à cultura da cidade de Vitória e que sejam disseminadas e distribuídas de forma pública e gratuita.

De maneira geral, a execução da LRB segue o seguinte fluxo: 1) Os projetos culturais são protocolados na Prefeitura de Vitória; 2) São avaliados (duração de 4 meses) pelo Plenário da Comissão Normativa que

elabora a lista final dos projetos contemplados; 3) Período de recursos; 5) Comissão de Gerenciamento e Fiscalização da Lei Rubem Braga examina o projeto cultural selecionado; 6) Lista final segue para publicação (JUVÊNCIO; SILVA; CARMO, 2016; LRB 3.730/91; VITÓRIA, 2015).

Essas condicionantes são observadas ao analisarmos a instrução normativa 01/2015, instrumento regulatório do último edital de cultura através de lei Rubem Braga na cidade de Vitória. Por meio destes dispositivos legais, portanto, o município garante que a produção intelectual seja fomentada pela administração pública da cidade, garantido ao município, os direitos de uso dessas produções, regulando-as através das comissões normativas<sup>2</sup>.

A intenção é contribuir, para além da memória, “[...] para a ruptura de paradigmas relacionados ao elitismo sociocultural, que historicamente tem suprimido grupos socioculturais, ou tem contribuído para ampliar o abismo que há entre os direitos e os cidadãos” (JUVÊNCIO; SILVA; CARMO, 2016, p. 32-33), todavia, “se o controle da memória se estende aqui à escolha de testemunhas autorizadas, ele é efetuado nas organizações mais formais pelo acesso dos pesquisadores aos arquivos e pelo emprego de “historiadores da casa” (POLLAK, 1989, p. 10).

A biblioteca Adelpho Poli Monjardim atua, por atribuição legal, como depositária de toda a produção intelectual oficial do município, compreendendo ainda as dos órgãos e entidades de administração direta e indireta, fomentando a utilização das publicações por meio de curadorias e pelo desenvolvimento das coleções: Escritos de Vitória, Memória Viva, Roberto Almada, Elmo Elton e José Costa, composta por livros publicados pela Secretaria Municipal de

2 Segundo informação constante no site da Prefeitura de Vitória (2015), a Comissão Normativa é formada por pessoas com conhecimento nas áreas beneficiadas pela Lei. Essa Comissão avalia os projetos culturais, além disso, para cada área existe uma câmara específica formada por representantes da sociedade civil, eleitas via processo democrático e com toda a publicidade.

Cultura (SEMC) para a produção de uma identidade cultural de Vitória. Tais coleções se destacam por contarem histórias, crônicas e poesias da cidade de Vitória, de seus bairros, suas lendas, suas figuras ilustres, possibilitando que cada usuário, ao ter contato com tais obras, crie uma identificação singular com as suas próprias memórias e a cidade de Vitória.

[...] o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que emerga nos discursos políticos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples “montagem” ideológica, por definição precária e frágil (POLLAK, 1989, p. 9).

Além do desenvolvimento das coleções citadas, a biblioteca oferece atividades culturais, a partir dessa premissa de produção memorial. Constatamos, por meio de pesquisa realizada no portal de notícias da Prefeitura Municipal de Vitória, que no ano de 2019 ocorreram 19 eventos intitulados, “Encontros com o escritor”, promovendo interação direta entre autor e público leitor. Por meio desses eventos podemos aferir que a designação da biblioteca municipal Adelpho Poli Monjardim como depositária da produção intelectual, cultural e memorial produzida com a chancela oficial do município, a insere como arena por onde perpassam estratégias memoriais da cidade de Vitória, a “[...] memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor” (POLLAK, 1989, p. 8).

Não é por acaso, portanto, que a biblioteca tem destacado papel na política memorial da cidade de Vitória, segundo POLLAK (1989), além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus, bibliotecas etc. Tais iniciativas legislativas aproximam o espaço da biblioteca ao conceito de lugar de memória, um lugar onde a

memória foi depurada e institucionalizada e põe-se a serviço da coesão cultural, possibilitada pelo reconhecimento dos indivíduos a uma determinada memória que assentasse, paulatinamente, como memória social que se cristaliza no imaginário coletivo.

Tais dispositivos demonstram a importância das bibliotecas e demais espaços de informação e cultura na difusão e medição desse tipo de informação e conhecimento, em que pese o silenciamento vivenciado pelas unidades de informação na contemporaneidade.

## Considerações finais

No estudo empreendido, analisou-se o estabelecimento da Biblioteca Adelpho Poli Monjardim, como depositária legal das publicações dos Poderes Públicos Municipais por meio da lei 6.929/2007 e da lei 3.730/91, que contribui para a institucionalização da memória, história e cultura da cidade de Vitória. Via editais patrocinados pela administração pública, regula a produção memorial, histórica e cultural, bem como, suas ações de disseminação junto à população da cidade de Vitória, por meio das coleções organizadas em virtude de tais atos legislativos.

Percebe-se haver uma estruturação que possibilita a produção de uma memória oficial comum ao município de Vitória e que a biblioteca pública Adelpho Poli Monjardim tem fundamental importância nesse processo, inclusive devido a sua obrigação legal de atuar como fiel depositária da memória e da história produzida com a chancela oficial do município de Vitória. Numa clara demonstração de que as discussões acerca da produção da memória perpassam também pelo espaço da biblioteca e tais construções são fruto de relações de poder que precisam ser consideradas na mediação do bibliotecário junto aos usuários, entendendo o impacto desses dispositivos na relação de uso do aparelho biblioteca.

Podemos afirmar que ao destacar a biblioteca como lugar de guarda dessa memória, associando

uma política memorial ao chamamento público, via editais de cultura, para fomento da produção histórico-cultural da cidade de Vitória, percebe-se um arranjo que organiza e medeia essa produção junto ao público de forma, dita, plural e democrática. No entanto, por meio dos agenciamentos de tais políticas há um tensionamento entre os tantos atores que contribuíram e contribuem para a cidade de Vitória, demonstra que o lançar mão de políticas públicas para cultura de forma plural e afirmativa é o caminho para alcançar uma equipolência entre os variados grupos constitutivos da identidade cultural e memorial da cidade de Vitória.

Em que pese toda a problemática acerca dos esquecimentos produzidos por um histórico de política de memória que carrega em seu bojo, silenciamentos e apagamentos, privilégios à produção memorial de determinados grupos sociais em detrimento a outros, naturalização de discursos hegemônicos e aculturantes e preestabelecendo lugares na sociedade, num ordenamento que não é natural e que em não encontra eco na história. O papel mediador da biblioteca é preponderante para apresentar ao público o histórico de produção dessas narrativas sem, contudo, deslegitimar as tantas outras histórias que esperam ser contadas por meio da memória e do ofício histórico de trazer ao presente esses relatos, estabelecendo-se como a esfera pública mediadora que pluraliza os discursos oficializados pelo Estado, enquanto usuário desses espaços na intenção de uma produção memorial, e contribuindo para que a memória coletiva da cidade de Vitória, por meio dos atos legislativos analisados neste artigo, seja cada vez mais diversa e representativa da pluralidade que constitui a capital do Espírito Santo.

## Referências

- ALMEIDA Junior, Oswaldo Francisco de. *Biblioteca pública: avaliação de serviços*. Londrina: Eduel, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4ª. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JUVENCIO, E. R. A.; SILVA, C.B; CARMO, G.T. Entre avanços e entraves, uma dicotomia: reflexões sobre a política cultural "Lei Rubem Braga" do município de Vitória no Espírito

Santo. *Temática*, v. 12, n. 09, p. 26-38, 2016.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão; 5ª edição; Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares In: *Projeto História*. São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p.3-15, 1989.

SCHWARZ, L. M. — *As barbas do Imperador*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1999.

SOUZA, Maria da Paixão Neres de. Abordagem inter e transdisciplinar em ciência da informação. In: TOUTAIN, Lidia Maria Batista (Org.). *Para entender a ciência da informação*. Salvador: EDUFBA, 2007 p. 75-90.

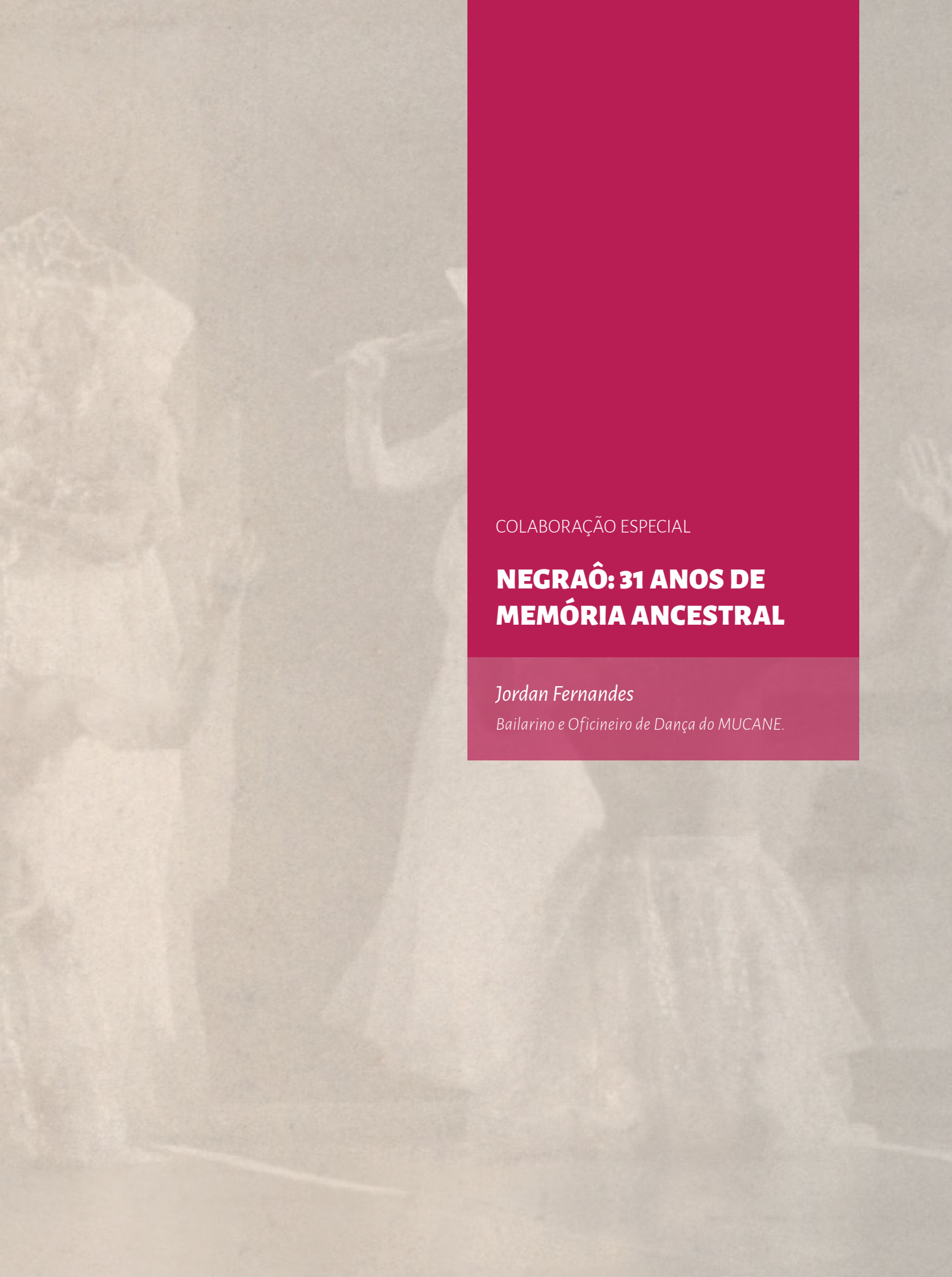
VITÓRIA. LEI Nº 3.730, de 5 de junho de 1991. Lei Rubem Braga. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=127015>. Acesso em: 27. nov. 2019.

VITÓRIA. LEI Nº 6.927, de 22 de maio de 2007. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=6903>. Acesso em: 01. set. 2019.









COLABORAÇÃO ESPECIAL

**NEGRAÔ: 31 ANOS DE  
MEMÓRIA ANCESTRAL**

*Jordan Fernandes*

*Bailarino e Oficineiro de Dança do MUCANE.*





# NegraÔ

## *31 anos de memória ancestral*

Comemorando seus 31 anos de trabalho e resistência, me veio a importância de registrar a trajetória da “Cia de Dança Afro-brasileira”, que tem tanta expressão no cenário da dança capixaba e desde sempre colaborou com a formação artística de muitos artistas e o resgate da dança de matriz africana em nossa terra.

Temos a história da Cia de Dança NegraÔ, e seus personagens de importância extrema para o surgimento e sequência desse trabalho artístico, cultural e social para o estado, explicitada de forma abrangente e forte quanto à dança afro-brasileira, quanto aos corpos pulsantes dentro e fora de cena e quanto à história daqueles corpos negros que precisava ser contada. Os espetáculos estão enraizados na cultura negra e contam com repertórios relevantes e de refinamento técnico, que já tiveram parcerias como o músico Maurício de Oliveira e a Orquestra Filarmônica do Espírito Santo.

O resgate histórico é de suma importância para

a preservação da memória e identidade, principalmente o resgate de uma trajetória percorrida com tanto valor, respeito e dignidade. Rememorar as vivências de grupo, nos traz um pulsar que revigora e nos enche de entusiasmo. Ao rever situações vividas pela Cia de Dança NegraÔ, reflito sobre o corpo negro desses integrantes e as marcas deixadas durante essas três décadas, e que hoje se encontram em áreas diversas, reverberando essa negritude, todo o gingado e a arte lapidada pelos anos de luta e resistência dentro e fora da Cia.

### **Negraô: história e resistência**

o “Grupo de Dança Afro NEGRAÔ,” como era chamado, foi fundado em 08 de maio de 1991, no Estado do Espírito Santo, tendo como fundadores os bailarinos Ariane Meireles, Renato Santos e Walter Lima. Com uma linguagem cênica importante e rica,



o grupo revela-se inteiramente novo, com um caráter cultural, social e estético negro. Já nos primeiros trabalhos, participaram de diversos festivais capixabas, inserindo-se em um espaço que na época era dominado por linguagens como o ballet clássico, a dança moderna e o jazz.

Essa iniciativa veio com a ajuda da grande mestra da dança Lenira Borges, que trouxe à capital a bailarina e coreógrafa Mercedes Batista (RJ)<sup>1</sup>, no ano de 1980, plantando em terras capixabas a forma de expressar o corpo negro cenicamente. Coube a nós, artistas negros, cultivar essa arte e aos precursores do grupo ficou a grande tarefa de potencializar e multiplicar a dança afro-brasileira. Hoje, cada um deles, nossos precursores de coragem e dança, vem numa longa caminhada dentro do cenário cultural e artístico da cidade de Vitória – e de todo Estado – em luta e resistência, por meio da cultura afro-brasileira, trazendo aos teatros uma nova dança, um “novo” corpo, a arte, os cantos e instrumentos de percussão, como o atabaque.

Em sua longa trajetória a “Cia de Dança NegraÔ” instigou e apresentou os seguintes trabalhos:

- *ObaXirê – Dança dos Deuses* (1992). Coreografia: Paco Gomes (BA).

Lenda dos Orixás: Em um triângulo amoroso, Iansã seduz Ogun e Xangô, ambos brigam pelo amor de Iansã, que após tantas lutas resulta no descaso da própria Iansã. Bailarinos: Renato Santos, Ariane Meireles e Walter Lima.

- *A Dança de Chico Prego ou Elegia a São José do Queimado* (1993). Coreografia: Ariane Meireles e Gil Mendes com direção de Verônica Gomes. Revolta de Queimado: Chico Prego e Elisiário.

Música composta por Maurício de Oliveira.

- *Caramurus e Peroás* (1994), Coreografia: Gil Mendes.

Roubo da imagem de São Benedito do Convento São Francisco.

- *Viagem ao universo da dança afro-brasileira* (1994). Coreografia: Gil Mendes. Direção Artística: Verônica Gomes.
- *Retalhos de afro* (1995). Coreografia: Ariane Meireles e Gil Mendes.

Destaque para Ariane Meireles com o prêmio de Melhor Coreógrafa e Melhor Bailarina no Festival de Dança Contemporânea, na Cidade do México (MEX).

- *Ritumba* (1997). Coreografia: Gil Mendes. Reestruturado em 2003.

Na cultura afro-brasileira, o tambor é como o coração, ele pulsa marcando o ritmo da vida. Seja na festa, no jogo de sedução, no ritmo do trabalho ou na louvação aos Orixás, ele é presença imprescindível. Ritumba é o Tambor, é o jogo do ritmo, é a energia contagiante do negro brasileiro.

## Cenas

- *Yabás*: Iansã, Ewa, Obá e Oxum;
- *Princípio Masculino*: ressalta a virilidade, a astúcia e a luta do Homem Negro;
- *Requebradinho*: no estilo mais próximo ao primitivo, mostra um jogo de competição e sedução onde o público participa como cúmplice;
- *Semba*: mostra a manifestação do Samba;
- *Cafezal*: procura retratar a relação trabalho x ritmo x relação social;

<sup>1</sup> <http://www.mulher500.org.br/mercedes-baptista-1921/>, acessado em 12/03/2020, às 21h59.



- *Oxum*: homenagem ao orixá da Beleza: fusão entre o moderno e a dança religiosa.
- *Farra* (1999). Coreografia: Gil Mendes.

Registro da devoção a São Benedito, professada pelos capixabas com foco na relação Sagrado X Profano e ressaltando a cultura da Festa, característica da comunidade negra brasileira.

- *Furdúncio* (2005). Coreografia: Gil Mendes.

Manifestações folclóricas da dança e dos folguedos de nosso Estado, citamos sinteticamente ou recriamos para o espaço de dança teatral. Este trabalho presta homenagem ao Mestre Hermógenes Lima da Fonseca e solidifica o nosso compromisso com a cultura capixaba. O espetáculo traz “citações” do Ticumbi, Jongô, Folia de Reis,

Mineiro Pau e dos festejos do Boi, entremeados com brincadeiras infantis e canções do nosso folclore.

- *Makwenda Makwisa – Memórias de um Corpo Negro* (2010). Coreografia: Gil Mendes.

Representação de elementos tradicionais, religiosos, e releituras folclóricas de manifestações da cultura afro-brasileira.

- *O Congado* (2015). Coreografia: Tatiana Campelo (BA). Direção artística: Giovana Gonzaga.

Oferece visibilidade ao folclore capixaba em um trabalho de valores político, cultural e social.

- *Negro de Todas as Cores* (2016). Direção artística e coreografia: Giovana Gonzaga.



Representações do Negro. A exaltação da nossa cultura para contribuição na arte.

Ao longo de seus 31 anos de existência a Cia de Dança **NegraÔ** foi se renovando e, em 2020 não seria diferente. Corpos de variadas idades e estruturas, com suas potências e experiências de vida, abrilhantando ainda mais o corpo de baile e enriquecendo os trabalhos coreográficos. Nessas renovações, vários profissionais da dança passaram deixando sua marca e seus encantos. Só o público para descrever as emoções deixadas por todos eles, coreógrafos, bailarinos, professores, produtores, em suas temporadas, às vezes bem longas, na Cia e na capital.

Uma dessas personas é Giovanna Gonzaga, que fez uma trajetória belíssima de quase 20 anos de companhia como bailarina e coreógrafa. Como Coreógrafa compôs “Negro de Todas as Cores” (2016) e “O Congado” (2015). Em “Negro de Todas as Cores”, mesclou estilos de dança e música vividos pelo negro na

contemporaneidade. Em “O Congado” (2015), a partir do prêmio Residência Artística da SECULT-2014, fez uma parceria riquíssima com Tatiana Campêlo, um dos grandes nomes da dança afro-brasileira em Salvador/BA, levando para o palco o folclore capixaba em um trabalho de valores político, cultural e social. Em 2015, com a saída do Grande Mestre Gil Mendes, coube à Giovana a responsabilidade de direcionar a equipe para que pudesse ampliar ainda mais a história da Cia de Dança NegraÔ, atuando como Coreógrafa e Diretora Geral, colaborando para uma nova roupagem, trazendo um novo olhar para os corpos tão presentes quanto potentes.

Em 2019, o coreógrafo, bailarino, professor, diretor geral da “Homem Cia de Dança Contemporânea”, Elídio Netto, volta à Cia de Dança NegraÔ, depois de 20 anos como Diretor Artístico da Cia. Elídio voltou já atuando como Produtor e Diretor Geral e Artístico do espetáculo “Makwenda Makwisa – Memórias de um

Corpo Negro' (2010 / 2019) e da tão esperada e elogiada remontagem de "Ritumba" (1997 / 2019).

## Personalidades

Muitos nomes se destacam na Cia, em seus 31 anos de existência, como: Paco Gomes (BA), primeiro coreógrafo do grupo, assinando "ObaXirê – Dança dos Deuses" (1992). Gil Mendes (ES), que durante 22 anos foi o coreógrafo da Cia, assinando diversos trabalhos, cada um com seu cunho político, cultural e social. Ariane Meireles (ES), bailarina e cofundadora da Cia. Tatiana Campelo (BA), assinando a coreografia de "O Congado" (2015). Magno Encarnação, ao longo de 22 anos, com variadas funções dentro da Cia, mas finalizando a parceria, brilhantemente, como produtor. Cláudio Souza, figurinista e aderecista. Mauricio de Oliveira, compositor da trilha de "Caramurus e Peroás" (1994). Verônica Cerqueira, compositora da trilha de "Furdúncio" (2005). Verônica Gomes, diretora artística de grande parte dos trabalhos da Cia na década de 1990, como "A Dança de Chico Prego ou Elegia a São José do Queimado" (1993), "Caramurus e Peroás" (1994) e "Viagem ao universo da dança afro-brasileira" (1994). Cleverson Guerra, que foi aluno, contrarregista e iluminador.

## Ação social

Trabalhos sociais sempre foram uma das marcas do grupo, desde o seu surgimento. O famoso "Aulão" – aulas de dança afro ministradas para a comunidade – sempre foi de grande importância para esse grupo simpático e sensível ao público. Levando a beleza do negro, sua importância, valorização, empoderamento, moda; tudo por meio da dança. Algo que deve ser destacado, é que os integrantes vieram dessas aulas abertas à comunidade, onde com o contato com a dança de forma livre, puderam se profissionalizar.

O Aulão de Dança Afro surgiu como forma de pagar e difundir a cultura afro pela dança. Ele acontece desde o surgimento do grupo e permite aos presentes, por meio da Expressão Corporal Negra, o encontro com a sua própria essência, levando ao pertencimento à cultura e à identificação cultural. Dentro dos aulões já proporcionamos vivências como, por exemplo, rodas de conversas, penteados afros, percussão, cantos/músicas africanas e afoxé. Criando assim uma forma bem aberta e democrática, onde os alunos se identificam com a proposta. O aulão é convidativo, atrativo e acessível. Em algumas ocasiões, os aulões acontecem logo depois do espetáculo, permitindo ao público presente, vivenciar corporalmente a dança que pôde contemplar visualmente com o espetáculo.

## Espaço cênico e formativo

Três locais de extrema importância para o Grupo de Dança Afro **NegraÔ**:

- *Escola de Teatro, Dança e Música FAFI*

Espaço de formação artística, da Secretaria de Cultura de Vitória, que abrigou a maioria dos "aulões" para a comunidade. A instituição criou e desenvolveu o projeto "Ensaio Aberto", possibilitando a apresentação do espetáculo "Furdúncio" (2005).

- *Museu Capixaba do Negro "Verônica da Pas" – MUCANE*

Espaço onde aconteciam e acontecem os ensaios coreográficos, aulas e montagens coreográficas, além dos "aulões". Cabe ressaltar, que o espaço em 2002 era, apesar de precário na época, de imenso valor artístico para o grupo/cia, hoje, já restaurado, abriga vários cursos na área artística como a Qualificação Profissional em Dança Afro-Brasileira Cêni-



ca, tendo formado sua segunda turma, em 2019; além deste, propõe cursos de música, contação de histórias, dentre outros.

- *Centro Cultural Carmélia Maria de Souza*

Foi um dos primeiros espaços a serem ocupados pelo NegraÔ. No espaço cultural, a companhia podia fazer seus ensaios técnicos, suas aulas preparatórias e seus “aulões” para a comunidade local. Encontra-se nesse espaço o “Teatro José Carlos de Oliveira”, que também foi cedido ao grupo/cia, onde realizou estreias e temporadas.

OBS.: Lamentavelmente, hoje, desses três espaços, apenas o Museu Capixaba do Negro “Verônica da Pas” – MUCANE e a Escola Técnica de Teatro, Dança e Música FAFI mantêm suas atividades culturais e sociais. O Centro Cultural Carmélia Maria de Souza está sendo utilizado pela TV Educativa. O Teatro “José Carlos de Oliveira”, encontra-se fechado desde 2012.

A força desse grupo que comemora 31 anos de resistência vem da comunidade que incentiva e impulsiona para novos caminhos, que, apesar das tantas dificuldades, sempre conta com um público fiel para prestigiar, aplaudir seus espetáculos e dialogar sobre a cultura negra por meio da dança.

## Viagens

O grupo pôde contribuir com sua arte em vários festivais nacionais e teve a honra de se apresentar em quatro festivais internacionais de grande repercussão, como:

- *México: II Concurso Continental de Dança Contemporânea-1995;*
- *Equador: I Festival Ibero-americano de Dança Popular-1996;*
- *Salvador: II Bienal- International Bional*

*Afro-American Cultural Encounter-1996;*

- *Florianópolis: VI Encontro das Nações – Brasil de Todos Os Tons 2004.*

## Festivais

A Cia participou de inúmeros Festivais no Estado do Espírito Santo. Destacam-se os seguintes:

- *Festival Vitória Brasil 2003: Coreografia “Princípios”*
- *Aldeia Sesc Ilha do Mel 2010: Coreografia “Furdúncio”;*
- *Festival ES de Dança 2011: Espetáculo “Makwenda! Makuisa!”;*
- *Aldeia Sesc Ilha do Mel 2010, 2018: Espetáculo “Negro de Todas as Cores”*

## Ramificações

A dança negra no Estado ganha força com a difusão da Cia de Dança NegraÔ. Os integrantes, além de levarem a arte da dança a inúmeros lugares, incentivaram a criação de Cias de Dança, trabalhos em Escola de Samba, Grupos Teatrais, Projetos Sociais, entre outros. Corpos negros foram se multiplicando e se expressando a cada lugar onde se instalavam e comunicavam. A Cia de Dança NegraÔ tem sua importância não só no teor artístico, mas social e político, onde pôde formar cidadãos ativos e propagadores de cultura e de pensamento.

O bater do tambor ecoa no espaço e ao contato com o corpo gera movimento, expressão, pensamento, vida e arte e foi por meio do ecoar desse pensamento que hoje podemos desfrutar desse legado e da pluralidade da dança negra.



## Multiplicadores

Diretores e bailarinos foram criando novos rumos, montando suas próprias Cias de Dança e desenvolvendo trabalhos de forma a multiplicar o conhecimento e empoderamento adquirido com a vivência na Cia de Dança NegraÔ. Alguns deles são:



**Elídio Netto** criou, junto ao coreógrafo Gil Mendes e o bailarino Marciano Santos, a “Homem Cia de Dança Contemporânea”, Cia esta que há 20 anos vem desenvolvendo e pesquisando o Corpo Negro em suas coreografias. Elídio criou também, com seus trabalhos de arte-educação, a “Cia de Dança de Aracruz” e “Cia de Dança de Montanha”.



**Gil Mendes**, fundador da “Cia InPares” – que vem se destacando cada vez mais no cenário da Dança ano após ano. O espetáculo “*Entre dois Pontos*” ganhou prêmio no Festival de Monólogos de Vitória. Além de todo o seu trabalho à frente da InPares, Gil ainda faz criações para o “Concerto de Natal Arcelor Mittal” e “Cantata de Natal Sesc”.



**Renato Santos** criou o curso de Qualificação em Dança Afro-brasileira Cênica – FAFI/MUCANE, em 2013, e desenvolve projetos de Congo Mirim e Adulto no Morro da Piedade, resgatando a Irmandade de São Benedito.



**Ariane Meireles**, desde sempre ativista das causas feministas e negras com o grupo “Griôs”, onde refletem e pesquisam a dança negra.





**Cleverson Guerra**, que além de aluno foi contrarregista e iluminador do grupo. Criou o Grupo de Teatro “Vira-Lata” e introduz em seus espetáculos danças, cantos, passeando por várias linguagens cênicas. Em 2017, reuniu-se com alunos formados da primeira e segunda turma de Dança da Escola de Teatro, Dança e Música FAFI e montaram o Grupo “Iá” com direção artística de Gil Mendes e assistência de Elídio Neto.



**Magno Encarnação** foi um integrante de extrema importância para a Cia. Iniciou como aluno, trabalhou como bailarino e tornou-se o produtor cultural por anos, levando a Cia para vários Festivais, e fortalecendo ainda mais a história da dança negra no Estado.



**Mauro Marques** permaneceu na Cia por 20 anos. Desenvolve seus trabalhos de dança na Comissão de Frente nas Escolas de Samba do Estado. Professor do Curso de Qualificação em Dança Afro-brasileira Cênica, no Mucane.



**Marciano Santos** criou, junto com sua esposa Jenny Pennaz, a “Contempo Physical Dance”, voltada para a pesquisa em torno da capoeira e de danças afro-brasileiras, em Minnessota/ EUA.

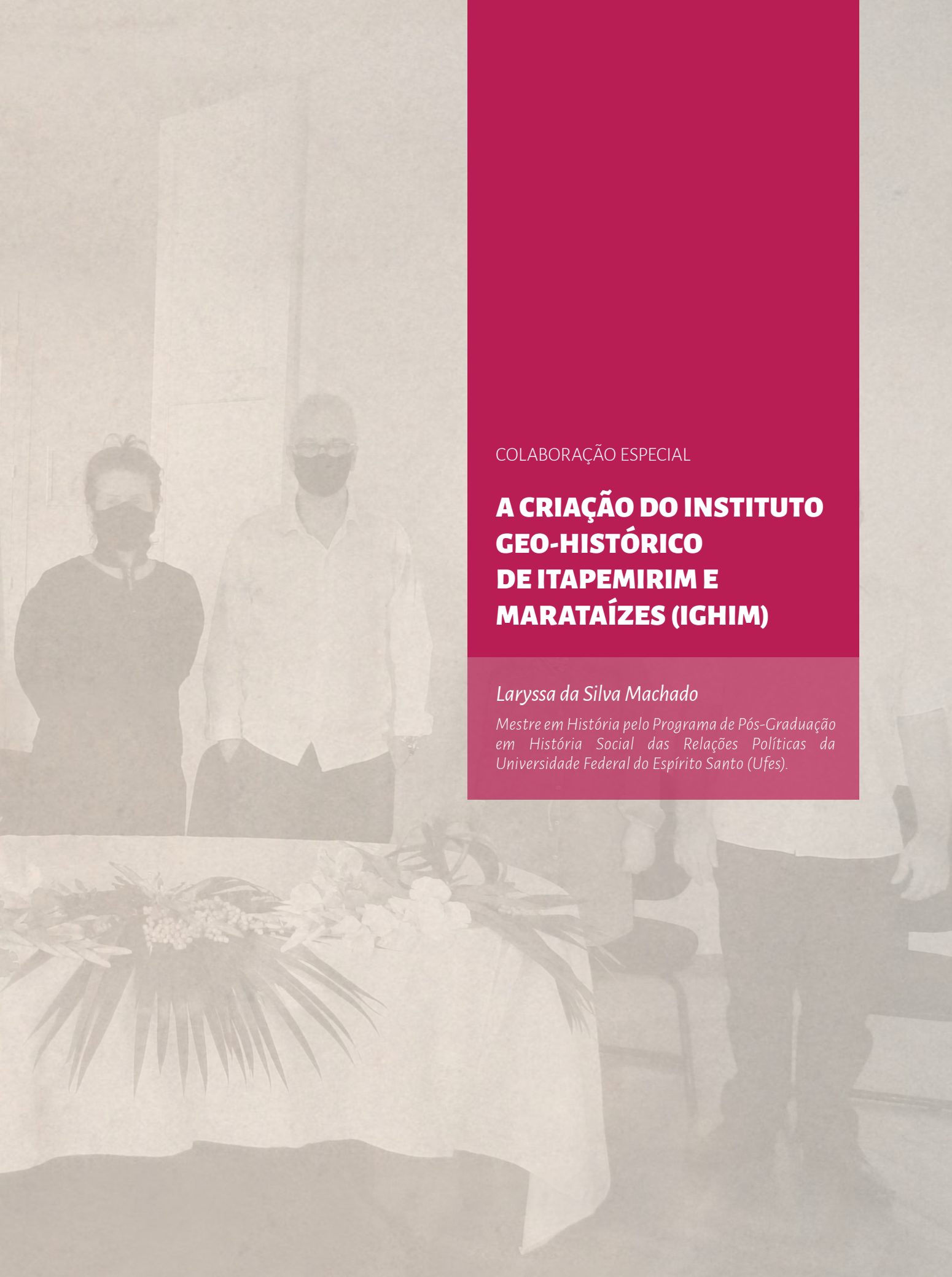


**Jordan Fernandes** vem propagando a dança afro pelo Estado, desenvolvendo trabalhos coreográficos, dançando e participando de Festivais Nacionais e Internacionais com suas pesquisas em dança afro e moderna.









COLABORAÇÃO ESPECIAL

## **A CRIAÇÃO DO INSTITUTO GEO-HISTÓRICO DE ITAPEMIRIM E MARATAÍZES (IGHIM)**

*Laryssa da Silva Machado*

*Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação  
em História Social das Relações Políticas da  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).*



A região litorânea sul-capixaba, apesar da riqueza cultural, ainda tem muito de sua história a ser desvendada por pesquisadores que entendem a sua importância, tanto para a historiografia espírito-santense, quanto brasileira. Foi com esse intuito que formamos e estamos formalizando o Instituto Geo-Histórico de Itapemirim e Marataízes – IGHIM. Dentre nossos objetivos, destacamos a recuperação, preservação e divulgação da história do Baixo Itapemirim, composto pelos municípios de Itapemirim, Marataízes, Rio Novo do Sul e Presidente Kennedy.

A ideia do Instituto já vinha sendo cogitada desde 2018, mas como um braço do Instituto Histórico e

Geográfico do Espírito Santo (IHGES). Um ano depois, já contando com mais adeptos, chegamos a ter um contato com o Instituto na Capital, mas a pandemia da COVID-19 impediu o prosseguimento. Em abril de 2021, as discussões foram retomadas e o grupo foi ampliado. Hoje, o IGHIM tem em seu quadro: professores, historiadores, psicólogos, jornalistas, além de contar com assessoria jurídica.

A fim de promover a difusão dos trabalhos, o Instituto Geo-Histórico de Itapemirim e Marataízes tem impulsionado suas pautas por meio das redes sociais, produzindo conteúdos relacionados a momentos importantes que marcaram a nossa história,



buscando, inclusive uma abordagem mais moderna e menos factual. O IGHIM tem como objetivo, ainda, reivindicar ações do poder público para que haja projetos de recuperação e preservação do patrimônio histórico nos municípios, inclusive com propostas de tombamentos.

Com essas metas, o Instituto Geo-Histórico de Itapemirim e Marataízes vem firmando parcerias importantes com setores que têm interesses afins, visando ampliar não só o campo de ação, mas também colocar à disposição da sociedade todos os resultados desse importante trabalho de valorização da nossa história local.

O IGHIM é formado por:

- Presidente: Ivilisi Soares:

- Vice Presidente: Luciano Retore Moreno

- Membros: Laryssa Machado, Adriana de Paula Viana, Márcia Peixoto, Lucas Machado, Luiz Fernando Brumana, Thiago Xavier, Victor de Moura, Gustavo Mezher, João Gualberto de Vasconcellos e João Eurípedes Franklin Leal.







RESENHA

**VOZES NEGRAS NA  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:  
RACISMO, EDUCAÇÃO E  
MOVIMENTO NEGRO NO  
ESPÍRITO SANTO  
(1978-2002)**

*Elda Alvarenga*

*Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora substituta do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo/Campus Cachoeiro. É membro do Nucaphe (Núcleo capixaba de pesquisa em história da educação (PPGE/Ufes) e coordenadora do Nupeges (Núcleo interinstitucional de pesquisa em gênero e sexualidades) /FEED.*



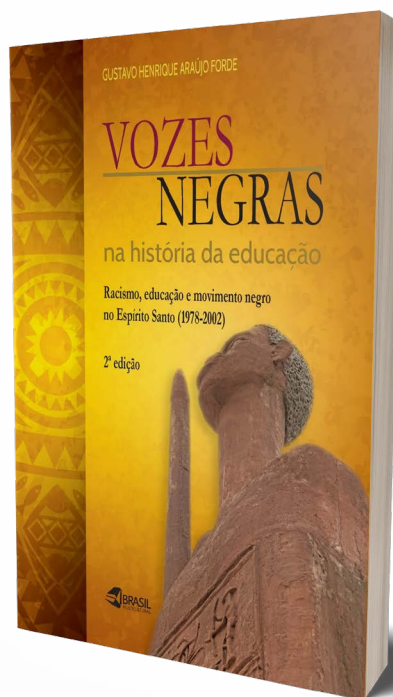
O livro ora resenhado é resultado da pesquisa realizada pelo autor no doutorado em educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Selecionada no Edital de projetos da Secretaria de Estado da Cultura do Estado do Espírito Santo. O texto revela uma face ainda muito silenciada da presença da população negra na história da educação brasileira.

As principais questões que movimentaram Forde ao longo da pesquisa foram: de que modo a educação foi constituída como pauta central do movimento negro do Espírito Santo? Quais usos e sentidos foram atribuídos à educação pelo conjunto desse movimento? De que maneira a militância negra movimenta e mobiliza seus espaços-tempos para o combate ao racismo na educação? De que modo a categoria “negro” é concebida na agenda política do movimento negro? Quais implicações o movimento negro tem produzido no contexto da educação escolar? São questões que o autor responde de forma crítica ao longo de cada capítulo do livro.

A pesquisa histórica, cujo recorte temporal abrangeu os anos de 1978 a 2002, baseou-se no método indiciário e foi realizada a partir de uma pluralidade de fontes. Outra característica da obra são as constantes e relevantes problematizações produzidas a partir das relações de força presentes no contexto e nas fontes estudadas.

O livro é dividido em quatro capítulos. O primeiro analisa a constituição histórica da militância negra no Espírito Santo, tendo como foco a dimensão educativa do movimento, concebido pelo autor como “um sujeito coletivo” de afirmação da população negra e combate ao racismo. Militante, Gustavo Forde cumpre o que se propôs no capítulo: problematiza a questão racial no Brasil, como contexto mais geral, ao mesmo tempo em que ajuda o leitor a localizar a constituição do movimento negro em terras capixabas.

No capítulo dois, o autor desvela, de forma coerente e precisa, o silêncio das fontes prescritoras da educação capixaba e os limites da historiografia da educação. Tendo consultado uma extensa documen-



FORDE, Gustavo Henrique Araújo. *Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)*. Campos de Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2018.

tação prescritora da educação, o autor critica o silêncio dessas fontes em relação à categoria cor/raça e os estigmas explícitos voltados aos negros e negras nos documentos curriculares. Audacioso, Forde também demonstra e denuncia a tipificação racial nos relatórios de segurança pública.

É no capítulo três que o autor se dedica a discutir o processo de institucionalização da negritude na educação. Fica evidente que a inclusão do direito à educação como pauta política do movimento, defendia não apenas o acesso e permanência da população negra nas escolas, mas, sobretudo, a luta por um percurso educativo que incorporasse a negritude na matriz curricular voltada para o combate ao racismo.

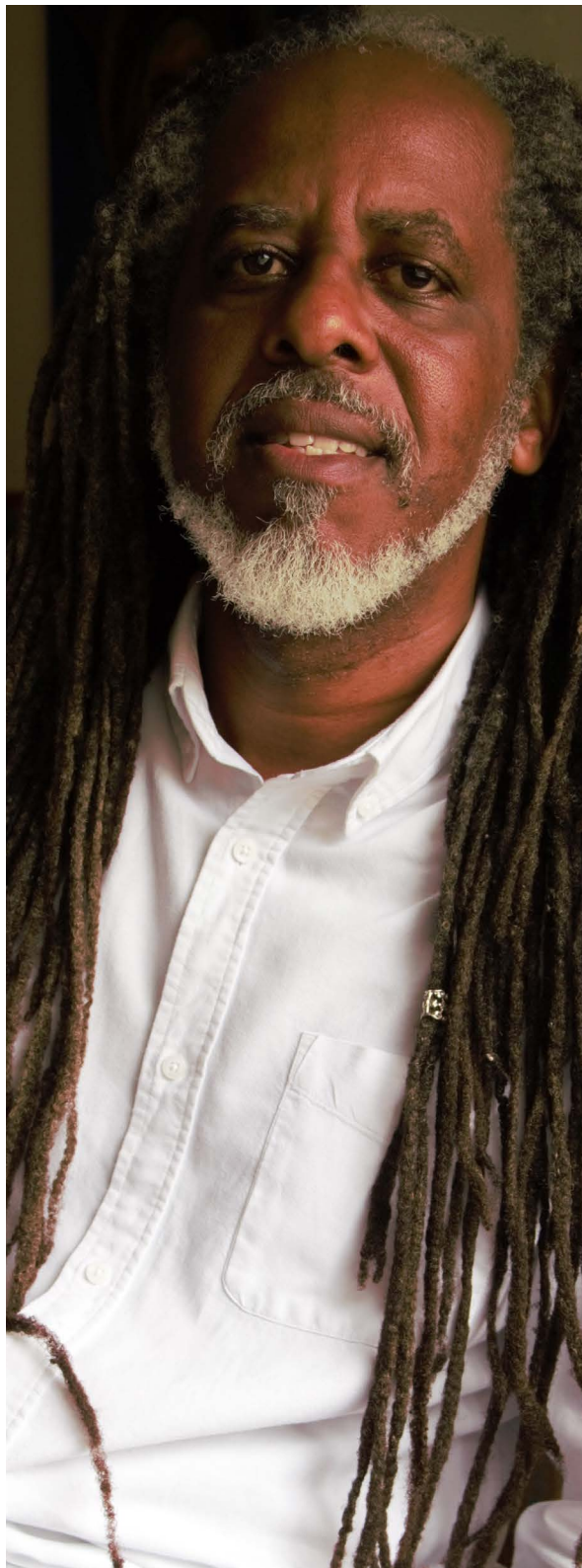
No quarto e último capítulo, o movimento negro capixaba é concebido como protagonista no movimento que buscou organizar, propor pautas e principalmente, atribuir sentidos à educação e, ao

mesmo tempo, evidencia a relevância dos processos de formação acadêmica da militância na constituição deste protagonismo.

A obra apresenta, assim, uma operação historiográfica impecável à medida em que busca atribuir os sentidos, objetivos e subjetivos, que o movimento negro capixaba atribui à educação. Muitas das 305 páginas da obra são ilustradas com fotografias de atividades diversas, inúmeros recortes de jornal, comunicados, panfletos, cartazes, folders, documentos oficiais, programação de cursos, além de quadros que ajudam o leitor a se aproximar do contexto analisado/reconstituído pelo autor.

Na conclusão da obra, Gustavo Forde reconhece a sua incompletude, mas salienta que a operação historiográfica possibilitou demonstrar que os sentidos atribuídos à educação pelo movimento negro está intimamente relacionado ao “enfrentamento do processo de coisificação, estigmatização e subalternização produzidos em detrimento dos africanos e seus descendentes no Brasil” (p. 283) e denuncia as violências simbólicas e materiais frutos de uma sociedade marcadamente colonialista, escravista e racista.

Nesse sentido, acreditamos que a obra possa servir para militantes, professores/as e pesquisadores/as que se interessam pela temática. Além disso, por se tratar de um trabalho em que os dados focalizam o fenômeno no contexto do Estado do Espírito Santo, a obra é relevante não apenas para os/as sujeitos desse processo, mas também se constitui como uma relevante contribuição para a escrita da história e da história da educação em nível regional. Além da qualidade teórica e metodológica que o texto apresenta é também um ato político, digno de ser explorado por todas/os.











REPORTAGEM

## **“PELAS LENTES DE MAZZEI – 40 ANOS DE SAUDADES”**

*Ricardo Sá*

*Produtor cultural. Curador da Exposição.*



## “Pelas lentes de Mazzei – 40 anos de saudades”

*O APEES recebeu entre 21 de outubro e 02 de dezembro de 2021 uma exposição com fotos originais e maquinários de um dos grandes nomes da fotografia capixaba: Alfredo Mazzei.*

150 fotografias originais em papel, provenientes do acervo da família Mazzei, foram expostas no saguão do Apees, além de negativos fotográficos de vidro e de plástico, rolos de filmes, tela de pintura, objetos pessoais e maquinários utilizados por Alfredo Mazzei em seu estúdio fotográfico instalado no centro de Vitória, durante quase 50 anos.

O título da exposição PELAS LENTES DE MAZZEI - 40 ANOS DE SAUDADE faz referência aos 40 anos do falecimento do fotógrafo, ocorrido em 13 de maio de 1981. Através das imagens produzidas por ele, os visitantes puderam realizar uma verdadeira imersão na Vitória antiga. As imagens retratam a arquitetura, as paisagens, a vida política, cultural e social da ilha. Chama a atenção o interesse de Mazzei pela transformação da cidade na virada dos anos 1930, quando

Vitória era mesmo a cidade presépio do Brasil, composta por imóveis baixos que não cobriam a paisagem, e o porto começava a tomar espaço, forçando um redesenho no espaço urbano, especialmente no centro da cidade.

Mas a exposição mostrou muito mais do que isso: retratos de pessoas, sozinhas ou em grupo, ao ar livre ou no estúdio, festas infantis e eventos culturais, casamentos, inaugurações, bailes e ainda: a vida em família do fotógrafo, que foi casado com Biblides Volpato Mazzei, uma ativa e talentosa estilista, com quem teve 4 filhos.

### A origem da família Mazzei

Alfredo Mazzei é filho de Angiolo e Adele Mazzei, naturais de Tizzana, província de Pistóia, na Itália. Seus pais vieram para o Brasil em setembro de 1.897 trazendo 3 filhos e se estabeleceram em Ubá (MG), onde em 3 de agosto de 1.904, veio a nascer Alfredo Mazzei.





### Início de carreira

Alfredo Mazzei aprendeu aos 14 anos a fotografar com o irmão, Celidônio Mazzei, também importante fotógrafo que atuou na Zona da Mata (MG). No final da década de 1920 transferiu-se para Cachoeiro de Itapemirim, onde começou a atuar como fotógrafo profissional. Lá conheceu e se casou com Biblides Volpato, uma jovem estilista que logo se firmou como um nome de referência para a moda no estado.

“A partir de 1931, transferiu-se para Vitória. Seu primeiro Studio fotográfico funcionou na Avenida Jerônimo Monteiro, nº 161, próximo à escadaria do Palácio. Posteriormente, o Studio passou para o 2º andar do edifício nº 381, ainda na Av. Jerônimo Monteiro – no local que era considerado o ponto central da cidade - em que, no térreo, funcionavam a Loja de jornais e revistas de Alfredo Copolilo e, em

pequeno espaço lateral, a lojinha de venda de “Hidrolitol” e refrescos de Groselha e de Guaraná, dos irmãos Benezath. O prédio foi afinal adquirido pelo fotógrafo, instalando-se então no 2º andar, conjuntamente, o Studio e o Ateliê de Modas da esposa e modista, Sra. Biblides Mazzei. (1)

“Alfredo Mazzei fez fotos de mais de 10 mil casamentos, 20 mil aniversários, a galeria de presidentes da Assembleia Legislativa do ES, governadores do estado e durante 30 anos cobriu todas as solenidades palacianas e visitas de presidentes da república ao ES”. (2)

“Virei moda, diz ele. Passei a ser fotógrafo do Bley e fui até o Cristiano. Trabalhava de domingo a domingo, sem folga. Posso dizer que carreguei este estado na minha máquina.” (2)





Suas fotografias eram publicadas não apenas nos periódicos locais como também nacionais: *Diário da Manhã* (do governo do estado), *A Tribuna*, *A Gazeta e Vida Capichaba* são alguns deles. Mas também *Revista da Semana*, *Chanaan* e *O Cruzeiro*, onde publicou diversas fotografias de divulgação de pontos turísticos do ES, como o Porto de São Mateus e farol de Vila Velha.

### Mazzei, precursor de técnicas fotográficas

Alfredo Mazzei introduziu inúmeras técnicas fotográficas não apenas no ES como também no Brasil. A lâmpada de flash, por exemplo, que ele utilizou pela primeira vez durante uma visita de Getúlio Vargas ao ES, deixou perplexos os fotógrafos oficiais do presidente, que utilizavam ainda o magnésio, e também o próprio Getúlio Vargas que quis saber de Mazzei que produto era aquele.

Foi precursor também da fotografia colorida e da fotografia aérea no ES e desenvolveu uma técnica própria de pintura a óleo sobre fotografias em preto e branco:

“Eu gostava muito de fotografar a natureza. Foi por causa disso inclusive que fiquei em Vitória. Fotografava, na melhor luz do dia, em preto e branco, nas chapas grandes. Depois ampliava para 50 x 60 e metro. Depois passava as cores a óleo por cima. Dava impressão que era pintura verdadeira.” (2)

Em 1937 inaugura um ateliê de fotogravura para elaborar trabalhos destinados à imprensa, com a colaboração de profissionais de Minas Gerais(3).

Seu talento ganhava destaque na imprensa local, como esta nota, publicada no *Diário da Manhã* em 28 de março de 1931:

“O sr Mazzei expôs na vitrine do Pan-Americano alguns dos seus trabalhos fotográficos. Todos quantos os viram não regatearam aplausos ao inteligente e caprichoso, que sabe com a sua objectiva focalizar os aspectos mais interessantes da nossa natureza e as expressões mais sutis do rosto humano.” (3)

Ou ainda esta outra, publicada no *Diário da Manhã*, em 21 de janeiro de 1934, que recebeu o título “Arte fotográfica moderna”:

“Os raios ultravioleta para fotografias vêm revolucionar a moderna arte fotográfica. Até a pouco era o americano no norte o único a aplicar estes raios para produzir fotografias. Mazzei, dando mais uma prova de seu desejo de bem servir a nossa capital, vem de melhorar consideravelmente a sua aparelhagem fotográfica, para a perfeita execução de retratos comparáveis aos até agora feitos pelos norte-americanos. (3)

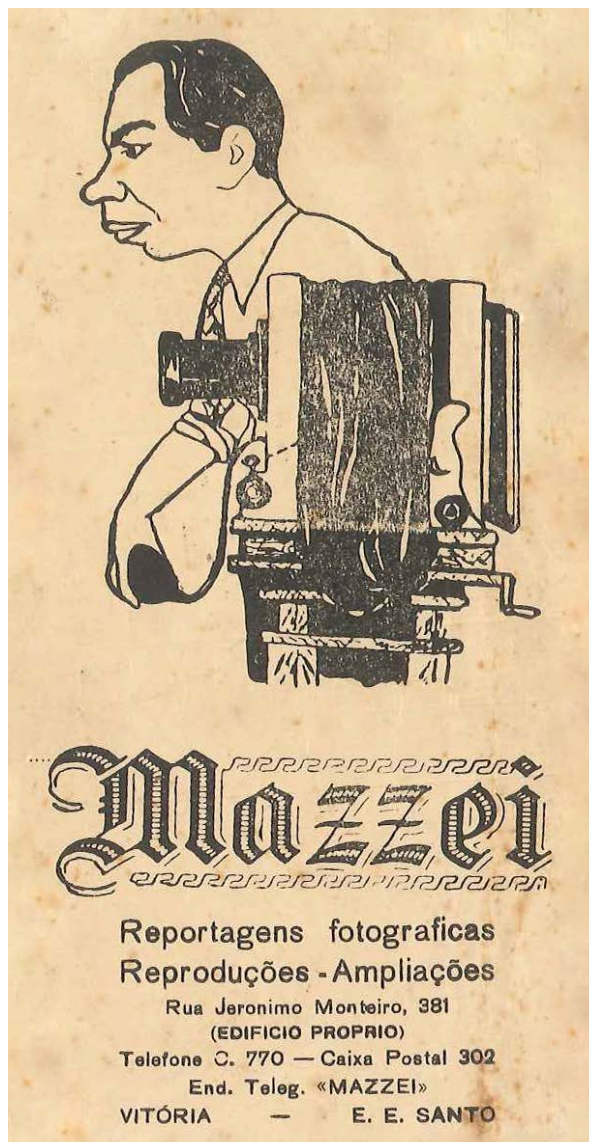
Animado com a boa receptividade do público a essas mostras, Mazzei aluga uma vitrina ‘dedicada à sociedade elegante da capital’ e às paisagens capixabas, no saguão do Teatro Glória, para manter em exposição permanente as suas fotografias. O acervo exposto era renovado semanalmente, sempre aos domingos. Segundo informações da imprensa da época essa vitrina possuía uma base de mármore com o nome do artista-fotógrafo. Ainda segundo essas mesmas fontes, pelo local passavam cerca de três mil pessoas, para assistir à exibição de filmes e de peças teatrais, e consequentemente, a vitrina do fotógrafo não passava despercebida. (3)

### O talento de Mazzei na câmara escura

A habilidade de Mazzei no laboratório fotográfico foi registrada por seu neto, Carlos Jacques, que publicou no periódico O Pioneiro uma crônica em homenagem ao avô, no ano do falecimento do fotógrafo, em 1981:

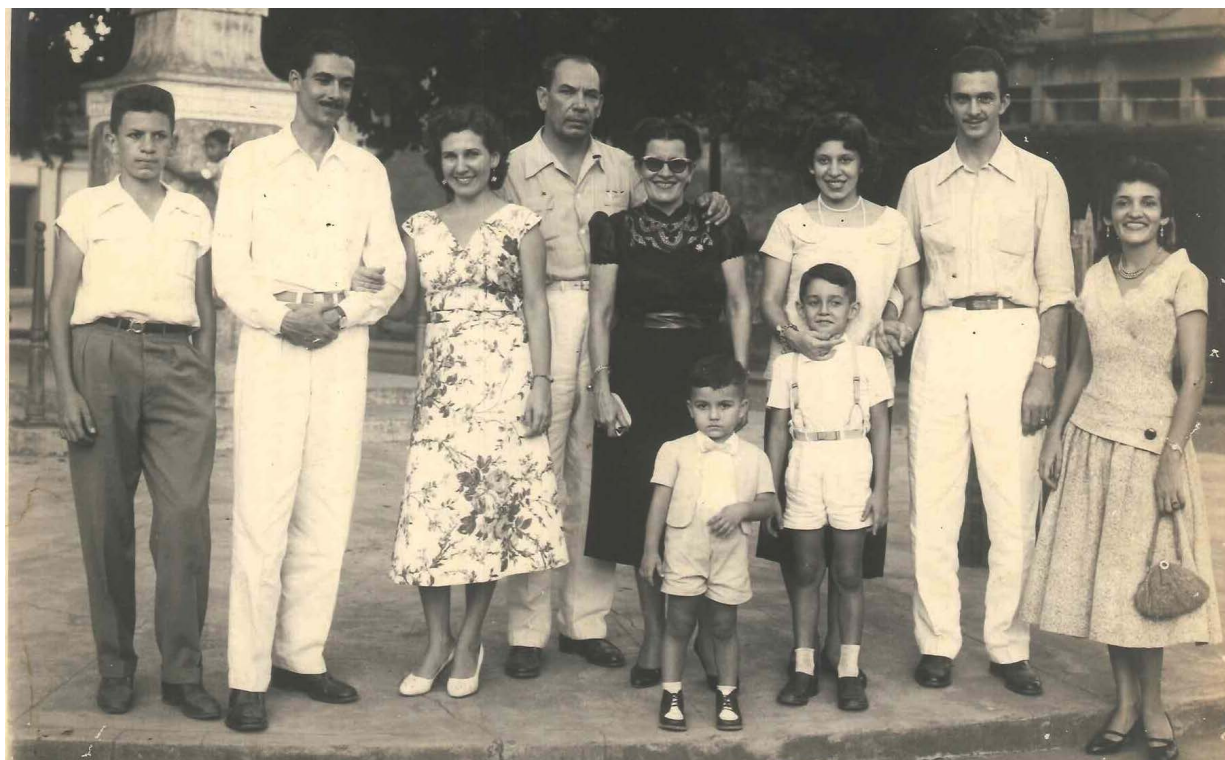
“Em torno dos 15 anos, frequentei várias vezes o Studio Mazzei e pude observar na câmara escura a habilidade do vovô em corrigir negativos, abrindo olhos, reduzindo orelhas, bocas ou até colocando cabelos. Também clareando ou escurecendo fotos ou partes delas, tudo com suas mãos tapando um lado ou outro da foto, mais claro ou mais escuro, expondo mais ou menos tempo o papel, e revelando mais ou menos tempo no líquido revelador. Mas o que mais me impressionou foi quando ele me mostrou a invenção dos filtros coloridos feitos com dois “vidros” de cristal com papel celofane no meio (um sanduiche colorido). Fez algumas fotos razoáveis coloridas com este sistema barato, pois o da Kodak era muito caro à época.” (4)

Como salienta seu Ary Lopes Ferreira, genro do fotógrafo: “Mazzei não foi apenas fotógrafo. Ele era antes de tudo um artista da imagem. Fotografava, pintava, corria, experimentava, criava sem limites”.



### Mazzei em família

As fotos selecionadas para a exposição também retratam o artista em seu reduto familiar: na casa de praia em Carapebus, ou circulando com seu carro importado, *Studebaker* que causava *frisson* por onde passava. Carlos Jacques, neto de Alfredo Mazzei, descreve em sua crônica alguns dos momentos vividos em família com o avô:



“Das férias em Carapebus lembro do vovô sempre na casa, nunca na areia ou no banho de mar, sempre a contar histórias e piadas, que gargalhava antes, no meio e no final, principalmente se vovô não entendesse a piada. Lembro da lancha e das canoas que vovô fazia parceria à meia (à quinta) com os pescadores e o pescado. Também lembro da doação de cestas de Natal aos moradores humildes da vila e de certo controle do gerador que fornecia energia à vila de Carapebus. (4)

“De suas histórias de fotógrafo, lembro-me bem, ao contar, sempre gargalhando, que ao ir cobrir a chegada da Miss Marta Rocha em Vitória, também a transportou em seu garboso *Studebaker* (um carrão moderno, cor vinho, bancos brancos, conversível) e que um transeunte na praça Costa Pereira, se não me engano, correu até o carro e deu um “beliscão” na coxa da Miss. Hahaha, gargalhava vovô.” (4)

“Adorava contar piadas, das quais ria antes, no meio e depois. Gargalhava, HAHahaha, e mais ainda

quando a vovó Biblides não entendia ou ficava com pena de algum personagem, HAHahaha. Assim, era e eu via o VOVÔ MAZZEI, um nobre em pele de fotógrafo, que não existiu mais, merecendo o título de Nobreza Fotográfica, “O ÚLTIMO FÓTOGRAFO DE PALETÓ E GRAVATA”. (4)

### O acervo Mazzei (conservação e inventário)

Todas as peças que fizeram parte da exposição (e muitas outras), tais como fotografias, objetos, maquinário, negativos, rolos de filme serão agora inventariados. O projeto ACERVO PESSOAL DE ALFREDO MAZZEI foi contemplado no edital de acervos da Secult-ES 2020 e passará por um amplo trabalho de higienização, conservação, identificação e codificação, de modo a preservar este importante patrimônio do povo do estado do ES.





## Notas

1 – Informações concedidas por Ary Lopes Ferreira, genro de Alfredo Mazzei

2 – Entre uma revelação e outra : Alfredo Mazzei, de Rogério Medeiros.

Texto publicado na revista Voce – outubro/novembro 1994

3 – Memória Aprisionada: a visualidade fotográfica capixaba, 1850/1950 – de Almerinda Lopes da Silva - EDUFES, 2002

4 -O último de paletó – de Carlos Jaques Mazzei, publicado em 02 de julho de 1981, jornal O Pioneiro

## Referências

LOPES, Almerinda da Silva. Memória aprisionada: a visualidade fotográfica capixaba, 1850/1950 (Vitória, ES): EDUFES, 2002

MEDEIROS, Rogério, Entre uma revelação e outra: Alfredo Mazzei, Vitória, Você, (IH), 27: 11-18, out/nov, 1994

MALVERDES, André, Dicionário Fotográfico Capixaba, blog spot, maio 2018

MAZZEI, Carlos Jaques, O último de Paletó, 02 de julho de 1981, jornal O Pioneiro – Linhares - ES

## Exposição

## PELAS LENTES DE MAZZEI – 40 anos de saudade

Realização

**Interferências Filmes e Projetos Família Mazzei**

Parceria

**Arquivo Público do Estado do ES**

### Ficha técnica

Acervo

**Família Mazzei**

Produção e curadoria

**Teresinha Mazzei e Ricardo Sá**

Identificação de fotografias e documentos

**Ary Lopes Ferreira e Carmélia Mazzei Ferreira**

Legendas

**Ary Lopes Ferreira**

Montagem da exposição

**Angélica Reckel, Sérgio Dias e Teresinha Mazzei**

Identidade visual

**Alexandre Matias**

Apoio

**David Protti e Fábio Pirajá (Memória Capixaba)**

Agradecimentos

**André Malverdes e Maria Clara Santos Neves**

Comunicação

**Cilmar Franceschetto**













## Referências das Imagens

**Capa:** Vista interna da Escola Rural de 1º Grau, Fazenda Três Marias, Linhares/ES, 1980. Coleção Instituto Jones dos Santos Neves – IJSN 1812. Acervo APEES.

**Página 03:** Escola de Ensino Fundamental e Médio "Professor Geraldo Da Costa Alves", Vila Velha/ES. 01/03/1978. Coleção Elcio Alvares – EA 368.2. Acervo APEES.

**Páginas 14 e 15:** Campus da Ufes, 06/06/1982. Coleção Eurico Rezende – ER 1896. Fotografia de Enéas Mateus. Acervo APEES.

**Páginas 16 e 17:** Fotografia do edifício da escola técnica em Vitória [s.d]. Coleção Foto Clube do Espírito Santo. FCES.30. Acervo APEES.

**Página 18:** Luciano Mendes de Faria Filho – fotografia enviada pela entrevistadora Miriã Lúcia Luiz.

**Página 21:** Alunas em formação na frente da Escola Normal Pedro II. Comemorações por motivo da vitória nas Olimpíadas Escolares. Na sacada o Secretário de Educação José Celso Claudio e o professor de Português Américo Barbosa de Menezes. Vitória. [Detalhe]. 22/09/1948. JCC.EDU.6.F.212. Coleção José Celso Claudio. Acervo APEES.

**Páginas 22 e 23:** Película de filme do acervo do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo—sede do APEES. Fotografia de Carla Caliman.

**Página 33:** Imagem de Álvaro Muniz Neto manuseando um equipamento de projeção de imagens. 19/11/1981. Coleção Eurico Rezende. ER.5.427. Acervo APEES.

**Páginas 34 e 35:** Crianças na escola em Campinho/Domingos Martins. 16/11/1981. Coleção Eurico Rezende. ER.5.423. Acervo APEES.

**Páginas 48 e 49:** Escola Normal Pedro II. Comemorações por motivo da vitória nas Olimpíadas Escolares. Com o papel em mão realizando a leitura o professor de Geografia Antonio Diaz de Souza, no centro da foto professora Regina Magalhães, a direita de José Celso Claudio de terno branco e bigode o professor de Português Américo Barbosa de Menezes. Vitória. 22/09/1948. JCC.EDU.6.F.208. Coleção José Celso Claudio. Acervo APEES.

**Páginas 50 e 51:** Imagem cedida por Lucas Rodrigues Barreto (co-autor do artigo).

**Página 63:** Imagem cedida por Lucas Rodrigues Barreto (coautor do artigo).

**Páginas 64 e 65:** CMEI "Epifânio Pontin", após reforma em 2008 – arquivo pessoal de Maria Lúcia de Resende Lomba.

**Páginas 78 e 79:** Antiga sede do IHGES - tela do pintor associado Francisco Schwarz, junho de 1988. Fonte: <https://ihges.org.br/>. Imagem de Carlos Xavier Paes Barreto. Fonte: [https://ihges.org.br/galeria\\_dos\\_presidentes/03\\_carlos\\_xavier\\_paes\\_barreto.html](https://ihges.org.br/galeria_dos_presidentes/03_carlos_xavier_paes_barreto.html).

**Página 89:** Biblioteca Pública Estadual, 30/10/1981, Vitória/ES. Coleção Eurico Rezende – ER 896. Fotografia de Enéas R. Mateus. Acervo APEES.

**Páginas 90 e 91:** Biblioteca Municipal Adelphi Poli Monjardim. Fotografia de Flávio Almeida. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/biblioteca-municipal-completa-79-anos-com-programacao-especial-literaria-on-line-41254>.

**Página 101:** Imagem de consulentes na Biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) [detalhe], 10/10/1981, Coleção Eurico Rezende – ER 897. Acervo APEES.

**Páginas 102 e 103:** Jornal "Sete de Setembro": órgão do Atheneu Provincial. Número 10. Página 2 [detalhe]. 10/11/1878. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/cache/2881902483729/10000002-2-0-002761-001884-003391-002314.JPG>.

**Páginas 120 e 121:** Arte visual do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab). Disponível em: <https://www.facebook.com/neabufes>.

**Páginas 125:** Casa Comercial no município de Alfredo Chaves/ES [detalhe]. Julho de 1982. Coleção Instituto Jones dos Santos Neves – IJSN 932. Acervo APEES.

**Páginas 136 a 147:** Arquivo do grupo Negraô. Créditos: João Augusto, Samir Melhen, Renan Castro.

**Páginas 148 a 151:** Ato de criação do Instituto Geo-Histórico de Itapemirim e Marataízes/reunião no Palácio da Águias. Fotografias enviadas por Luiz Fernando Brumana.

**Páginas 152 e 153:** Capa do livro "Vozes negras na história da Educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)". Campos de Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2018." [detalhe].

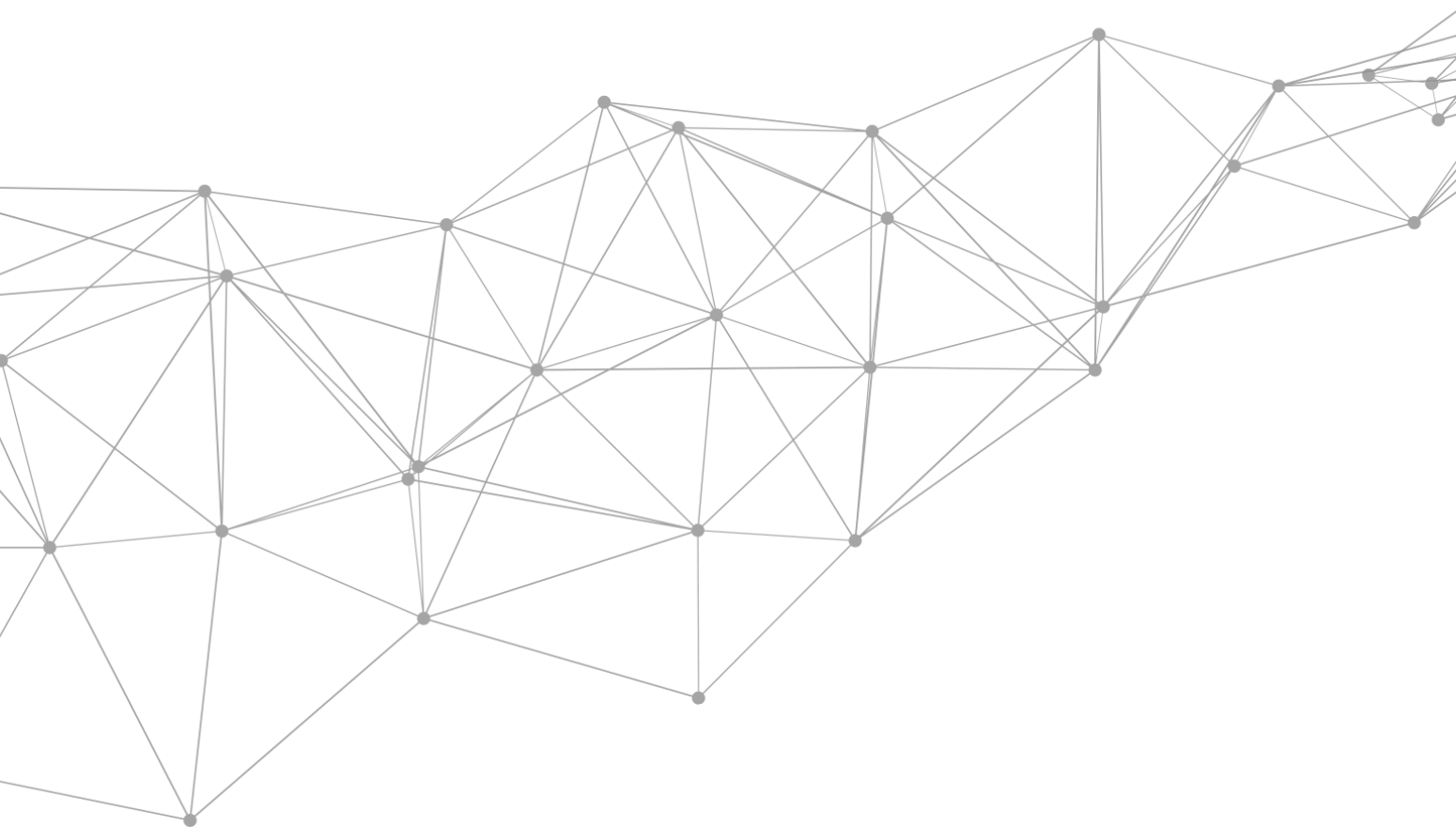
**Página 154:** Capa do livro "Vozes negras na história da Educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)". Campos de Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2018. Foto de Zélia Siqueira.

**Página 155:** Gustavo Henrique Araújo Forde. Foto de Zélia Siqueira.

**Páginas 156 e 157:** Locomotiva chegando ao Porto de Vitória, durante a inauguração do ramal da estrada de ferro Vitória-Minas. Julho de 1940. Coleção João Punaro Bley. JPB.4.5. Fotografia de Alfredo Mazzei. Acervo APEES.

**Páginas 158 a 165:** Acervo família Mazzei.

*A RAPEES agradece a todas as pessoas e instituições que autorizaram, de modo gentil, a reprodução das imagens desta edição. Empenharam-se todos os esforços para reconhecer e contatar a fonte e o detentor dos direitos copyright de todas elas. Desculpamo-nos por quaisquer erros ou omissões involuntárias, que poderão ser retificado, por meio de errata, nas edições futuras desta revista.*



#### PARCERIA



GOVERNO DO ESTADO  
DO ESPÍRITO SANTO  
Secretaria da Cultura

