# TENDÊNCIAS DE PESQUISA NO PPGCI/UFF: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS



# TENDÊNCIAS DE PESQUISA NO PPGCI/UFF: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

Lídia Silva de Freitas Linair Maria Campos Renato de Mattos Vitor Manoel Marques da Fonseca (Organizadores)

São Paulo Tikinet



Copyright © 2020 by Lídia Silva de Freitas, Linair Maria Campos, Renato de Mattos e Vitor Manoel Marques da Fonseca (Organizadores).

Direitos desta edição reservados à Universidade Federal Fluminense Rua Miguel de Frias, 9 - Icaraí - CEP 24220-900 Niterói, RJ — Brasil

Projeto gráfico e editoração eletrônica: Tikinet

Selo comemorativo dos 10 anos do PPGCI/UFF: Sérgio de Castro Martins (egresso)

Ficha catalográfica: Elisabete Gonçalves de Souza

É permitida a reprodução, desde que registrada a fonte e autoria.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO — CIP

T291 Tendências de pesquisa no PPGCI/UFF: abordagens e perspectivas [recurso eletrônico] / Lídia Silva de Freitas ... [et al.] (organizadores). -- São Paulo : Tikinet, 2020. -- 190 p.

E-book ; formatos pdf e ePub

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader; programa leitor de ePub ou e-Reader

Edição comemorativa: 10 anos do PPGCI/UFF.

Coletânea reunindo trabalhos produzidos por docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87080-07-9

1. Ciência da Informação-Estudo e pesquisa. I. Freitas, Lidia Silva de. II. Universidade Federal Fluminense. *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação.* 

CDD 020.7

### UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

### Reitor

Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

### Vice-Reitor

Fabio Barboza Passos

### Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPPI)

Andrea Brito Latge

### Coordenação de Pós-Graduação (PROPPI)

Lúcia Maria de A. Drummond

### Diretora do Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS)

Flávia Clemente de Souza

### Vice-Diretora do Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS)

Clarissa Moreira dos Santos Schmidt

### Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI)

Vitor Manoel Marques da Fonseca

# Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI)

Elisabete Gonçalves de Souza

### Comissão Temporária para Publicação e Tradução de Artigos

Carlos Henrique Juvêncio

Jóice Cleide Cardoso Ennes

Lídia Silva de Freitas

Linair Maria Campos

### Comissão Organizadora da edição

Lídia Silva de Freitas

Linair Maria Campos

Renato de Mattos

Vitor Manoel Marques da Fonseca

### Comissão Científica da edição

Adriana Carvalho Koiama (Unicamp); Alberto Calil Jr (Unirio); André Luiz Appel (IBICT);

Anna Carla Almeida Mariz (Unirio); Carlos Alberto Ávila de Araujo (UFMG);

Elisa Campos Machado (Unirio); Geni Chaves Fernandes (Unirio);

Georgete Medleg Rodrigues (UnB); João Marcus Figueiredo Assis (Unirio);

Luis Fernando Sayão (CNEN); Luiz Cláudio Gomes Maia (Fumec);

Marcia Heloisa Tavares de Figueredo Lima (UFRGS); Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda (Unirio);

Patricia Ladeira Penna Macêdo (Unirio); Rodrigo de Sales (UFSC); Rodrigo Rabello da Silva (UNB);

Simone da Rocha Weitzel (Unirio); Welder Antônio Silva (UFMG)

# **SUMÁRIO**

Apresentação
Prefácio
DO MUNDO DA TEORIA
Capítulo 1 – Biblioteca escolar e regime de informação: a Lei nº 12.244/2010
Capítulo 2 – Documentos em fronteiras: considerações a partir de arquivos de artistas e arquivos de museus
Capítulo 3 – O lugar dos arquivos pessoais no ensino de arquivologia no Brasil
Capítulo 4 – Informação, memória social e arquivos: relações com a ciência da informação
Capítulo 5 – Bibliotecas, ensino superior e universidade no Brasil: séculos XIX e XX
DA TEORIA NO MUNDO
Capítulo 6 – Entre o interesse público e o privado: natureza jurídica e amparo legal dos acervos presidenciais brasileiros
Capítulo 7 – Uma análise do registro de lições aprendidas em projetos como objeto de aprendizagem no padrão Learning Object Metadata

Capítulo 8 – Difusão cultural e educação patrimonial em arquivos abordagem conceitual e relatos de experiências	
Bruna Gomes Borges Barcellos e Elisabete Gonçalves de Souza	
Capítulo 9 – Informação, documento, memória e identidade no Colégio Pedro II	166
Sobre os autores	187
Sobre o PPGCI/UFF	190

## **Apresentação**

O Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) fez 10 anos em 2019, cuja comemoração avançou por 2020. Uma década marca, ao mesmo tempo, sua juventude e sua consolidação. Assim como enseja comemoração e prestação de contas.

Esta coletânea quer comemorar a vitória dos 10 anos – durante os quais o PPGCI/UFF atravessou diferentes situações da recente história brasileira, algumas vezes de estímulo à educação superior e à pós-graduação, outras de dificuldades – e, igualmente, mostrar a contribuição que, pelo exercício de sua função de formar profissionais e pesquisadores comprometidos com a democratização da ciência e da informação, o programa tem dado a nosso país. Nada disso teria sido alcançado sem o trabalho físico e intelectual dos docentes, egressos, alunos, funcionários técnico-administrativos, que, por sua vez, contaram sempre com a colaboração e o apoio da estrutura da UFF.

Os trabalhos aqui reunidos dão uma visão impressionista do programa. Seria impossível, por diferentes razões, representar toda a classe de objetos, abordagens teóricas e metodologias das pesquisas realizadas, mas acreditamos que o conjunto alcançado permite entrever e sugerir quão amplo é esse leque.

Um dos aspectos que ressalta é a participação de docentes e discentes na autoria dos artigos. Acreditamos que essa parceria constitui um valor, na medida em que exercita o diálogo entre preocupações científicas, entre gerações e entre visões teóricas e metodológicas. A publicação ressalta, também, como um momento especial para comunicar, em texto escrito, e voltado para a comunidade profissional e a sociedade, os avanços obtidos em termos de conhecimento.

Agradecemos a disponibilidade e competência dos integrantes da Comissão Científica que contribuíram, com suas avaliações e sugestões, para a qualidade dos textos desta coletânea. Agradecemos especialmente ao professor Rodrigo Rabello da Silva, que gentilmente aceitou nosso convite para elaborar o prefácio.

É com o intuito de celebrar com toda a comunidade profissional de ciência da informação que esta publicação é oferecida. Espera-se, firmemente, que nos futuros marcos cronológicos, tanto publicações quanto outras formas de comemoração, sempre envolvendo mais do que a restrita comunidade do PPGCI/UFF, possam ser realizadas.

Os organizadores

### Prefácio

Os organizadores e os autores do livro *Tendências de pesquisa no PPGCI/UFF: abordagens e perspectivas* presenteiam-nos com o fruto da efeméride de uma trajetória. O Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) comemorou 10 anos em 2019 (o Mestrado iniciou-se em 2009, e a primeira turma de Doutorado, em 2015). Com o encerramento das comemorações desse aniversário, o livro se constitui de resultados de pesquisas atualmente realizadas por docentes, com parcerias diretas ou indiretas advindas de orientações realizadas no âmbito do programa.

A publicação apresenta um rico mosaico investigativo que, em suas cores e em sua diversidade temática, forma uma unidade, uma identidade. Apresenta um retrato, uma fotografia de pesquisas realizadas, as quais se projetam a novos horizontes para os pesquisadores do PPGCI/UFF e, de modo mais geral, contribuem para todos aqueles inseridos no campo ou com interesse na informação e nos objetos de estudo a ela relacionados.

Ante a diversidade de possibilidades investigativas no campo da ciência da informação, os autores lançam questões e ampliam possibilidades de reflexões sobre os distintos modos de institucionalidades relacionados à informação. São considerados atores, instituições, documentos, tecnologias, conformações socioculturais, políticas e históricas e questões tocantes à memória.

Diante das configurações de institucionalidade, observo, com a leitura dos textos, a possibilidade de reflexões transversais sobre a informação, as quais abrem caminho para se pensar intencionalidades e modos de materialidade em distintas perspectivas. Em muitos casos, à luz de tais possibilidades de reflexões, o conhecimento pode se apresentar como algo em disputa, já que está em jogo, entre outros aspectos, quem tem autoridade para levá-lo a cabo, validá-lo ou refutá-lo, invalidá-lo.

Ainda pensando a transversalidade da informação, a título de exemplo, os modos de institucionalidade podem ser concebidos em sua dimensão mais ou menos formal. No caso de uma dimensão mais formal, a informação se insere em contextos públicos, privados e/ou do terceiro setor, instituídos, constituídos e/ou orientados por normas e regras positivadas, onde se situam, por exemplo, instituições e sistemas formalizados de armazenamento, intermediação, recuperação e utilização de produtos e serviços de informação.

Podendo prescindir desses contextos e positividades – mas constituindo--se igualmente como terreno fértil para a constituição de sistemas –, os modos de institucionalidade menos formais podem ser observados em fenômenos como arquivo pessoal, colecionismo, bibliotecas e museus comunitários, entre outros; enfim, podem incidir no bojo de associações e interações dos sujeitos em rede, ocorrendo ou não no âmbito da Web (de superfície ou profunda) ou de plataformas (mídias sociais etc.).

A reiteração dessas ideias a mim particulares foi corroborada a partir da leitura da variedade de temas abordados na presente obra. Os organizadores do livro – os professores Lídia Silva de Freitas, Linair Maria Campos, Renato de Mattos e Vitor Manoel Marques da Fonseca – estruturaram os textos em duas seções principais que se complementam, com estudos com ênfases teóricas e/ ou aplicadas. Tais seções foram denominadas "Do mundo da teoria" e "Da teoria no mundo".

Na seção "Do mundo da teoria", observam-se investigações na intersecção entre pesquisas teóricas e aplicadas, mediante as quais são apresentados – por vezes com enfoque em determinados tipos de instituições – temas como bibliotecas (entre as quais, escolares e universitárias), arquivos (entre os quais, pessoais), ensino de Arquivologia, regime de informação, informação, documento, memória social e interdisciplinaridade.

A seção se inicia com o capítulo "Biblioteca escolar e regime de informação: a lei nº 12.244/2010", de autoria de Debora Santos de Oliveira e Elisabete Gonçalves de Souza. Ele propõe "analisar a escola e, por conseguinte, a biblioteca escolar a partir do conceito de regime de informação", em uma perspectiva que tem como horizonte um olhar contextualizado sobre a biblioteca escolar. Realiza análise à luz da relação de atores em contextos institucionais e de marcos legais – considerando informação e política e tendo como fundamentação as contribuições de autores como Frohmann, Latour e González de Gómez –, mediante a qual trouxe subsídios para "apresentar o viés discursivo/normativo do objeto biblioteca escolar brasileira". Tal viés foi explicitado a partir da análise da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares no Brasil.

O capítulo seguinte, intitulado "Documentos em fronteiras: considerações a partir de arquivos de artistas e arquivos de museus", de autoria de Ana Cláudia Lara Coelho Aranha e Vitor Manoel Marques da Fonseca, busca analisar a múltipla identidade dos documentos em fronteiras, particularmente em arquivos de artistas e arquivos de museus, quando ora "considerados ora arquivísticos, devendo, portanto, ser guardados e organizados pelos arquivos, ora museológicos, sendo então de responsabilidade dos museus". A investigação

abrange interesses de campos como arquivologia, museologia, biblioteconomia, documentação e ciência da informação, conquanto a reflexão tenha sido direcionada aos dois primeiros. Destaca-se, no estudo, a característica híbrida dos espaços/instituições de interesse/atuação profissional e de situações de necessidade/interesse para a utilização da informação, bem como a dimensão "fronteiriça" do documento em tais ambiências.

Os autores Adriana Arrojado Correia Pereira e Renato de Mattos desenvolvem o capítulo "O lugar dos arquivos pessoais no ensino de arquivologia no Brasil". A pesquisa tem como ponto de partida a constatação do crescimento de estudos em revistas científicas e profissionais da ciência da informação, arquivologia e biblioteconomia acerca dos arquivos pessoais – sobretudo na última década deste século – e da realização de encontros sobre o tema por instituições nacionais custodiadoras. A contradição abordada é que, conforme observam os autores, há escassez de pesquisas ou de abordagens sobre arquivos pessoais em cursos superiores de Arquivologia. Com isso, os autores objetivam "identificar o lugar que os arquivos pessoais ocupam na formação superior brasileira". O texto investiga se os conteúdos sobre arquivos pessoais são considerados no ensino de Arquivologia no Brasil e, quando o são, como se operacionalizam.

Na sequência deste capítulo, Aline da Mata Daudt, Elisabete Souza e Vitor Fonseca apresentam a pesquisa "Informação, memória social e arquivos: relações com a ciência da informação". Os autores consideram a polissemia e a amplitude de entendimento de informação e memória de modo a estabelecer um diálogo entre ciência da informação e arquivologia. O estudo teórico fundamenta a discussão contando com o subsídio, principalmente, dos entendimentos de informação-como-coisa e de usos de informação, de Buckland, e de lugares de memória e de memória histórica, de Nora. Ao considerar o arquivo como um lugar de memória, estabelece relação da memória social, por exemplo, com a circunstancialidade das coisas potencialmente informativas, bem como com os conceitos informação-como-coisa e memória histórica, no contexto de acepções de sistemas de informação e de arquivo.

O último capítulo da seção, intitulado "Bibliotecas, ensino superior e universidade no Brasil: séculos XIX e XX", de autoria de Carolina Carvalho Rodrigues e Elisabete Gonçalves de Souza, realiza um resgate histórico de diferentes fases do ensino superior e da criação, do desenvolvimento e dos direcionamentos das universidades brasileiras, que, por sua indissociabilidade às bibliotecas universitárias, interferem ou dimensionam a função e os horizontes de ação destas no âmbito social, cultural e profissional. Partindo da premissa

das originárias "relações de força entre a sociedade civil e o Estado e dos diferentes interesses político-econômicos envolvidos" para o projeto de educação e de universidade no Brasil, o capítulo lança mão de documentos normativos para o resgate histórico das bibliotecas universitárias. Com isso, demonstra os efeitos da reforma universitária em sua estrutura e organização, bem como seu papel institucional para "a luta de seus profissionais para garantir sua inserção nas políticas educacionais".

Na segunda seção, denominada "Da teoria no mundo", observam-se investigações na intersecção entre pesquisas aplicadas e teóricas, mas com enfoque em contextos institucionais ou em concepções que interferem ou têm potencialidade para tal na atuação profissional em tais contextos. Abordam temas como acervos privados (no caso, acervos presidenciais); objetos de aprendizagem (com base, especificamente, no padrão Learning Object Metadata); patrimônio documental, difusão cultural e educação patrimonial em arquivos (com ênfase nos arquivos públicos); informação, documento, memória e identidade institucional (no caso, no Colégio Pedro II).

O primeiro capítulo desta seção, de autoria de Renato de Mattos, intitula-se "Entre o interesse público e o privado: natureza jurídica e amparo legal dos acervos presidenciais brasileiros". Considerando a constituição de acervos privados, o estudo apresenta marcos legal, normativo e institucional tocantes à fundamentação jurídica, com vistas ao reconhecimento do interesse público e social no que diz respeito à preservação de documentos pessoais. Nesse horizonte, os acervos presidenciais brasileiros são objeto de interesse. Apesar da existência de agentes validadores instituídos – como a Comissão Técnica de Avaliação e o presidente do Conselho Nacional de Arquivos – para o "reconhecimento do interesse público e social dos documentos pessoais da maioria dos cidadãos brasileiros", o autor identifica e aborda desafios, em grande medida, de natureza jurídica para os acervos presidenciais, acervos estes integrados, desde a publicação da Lei nº 8.394, de 30 de dezembro de 1991, ao patrimônio cultural brasileiro.

O texto de Mauricio Augusto Cabral Ramos Junior e Carlos Henrique Marcondes de Almeida, "Uma análise do registro de lições aprendidas em projetos como objeto de aprendizagem no padrão Learning Object Metadata", fundamenta as particularidades do processo de aprendizagem no gerenciamento de projetos. Conforme observam os autores, ao mesmo tempo que tais particularidades favorecem o desenvolvimento organizacional, apresentam dificuldade quanto ao registro e à disponibilização de conhecimentos tácitos. Tais

especificidades encontram desafios, por exemplo, quando resultados negativos no gerenciamento de projetos são considerados como um ativo de aprendizagem. Para os autores, "os objetivos e as características de um registro de lições aprendidas o tornam semelhante a um objeto de aprendizagem". Argumentam que a representação de tal objeto pode ser promissora mediante as categorias e os metadados padronizados do Learning Object Metadata. Esse é o caminho utilizado no capítulo para a análise do registro de lições aprendidas em projetos.

Na sequência, o capítulo "Difusão cultural e educação patrimonial em arquivos: abordagem conceitual e relatos de experiências", de autoria de Bruna Gomes Borges Barcellos e Elisabete Gonçalves de Souza, aborda a relação informação, cultura e memória sob a perspectiva da educação patrimonial. O texto explora esse conceito de modo a acercá-lo ao de difusão cultural em arquivos, considerando que tais instituições têm responsabilidade em relação ao acesso à informação. À luz da literatura nacional e de instituições arquivísticas, as autoras objetivam "construir um panorama de como as noções de patrimônio documental, difusão cultural e educação patrimonial se entrelaçam nos estudos arquivísticos." Os arquivos, sobretudo os públicos, constituem, no construto abordado, um espaço de educação, cujo enfoque crítico se apresenta como um desafio, já que não deve prescindir de considerar relações de força e poder entre documentos e a trama social a eles implicada.

O capítulo que finaliza a obra, de autoria de Luana Pires de Arantes e Elisabete Gonçalves de Souza, intitulado "Informação, documento, memória e identidade no Colégio Pedro II", aborda a centralidade do documento para reflexões sobre identidade e memória institucional a partir da análise dos acervos bibliográficos e arquivísticos do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II. As autoras partem dos pressupostos de que "a construção da memória institucional expressa relações que tencionam a formação da memória coletiva, sendo resultado da seleção de recordações, e de que o processo de construção de identidade está nela contido", sendo que, tal identidade "também tem sido um fator essencial para justificar o trabalho de valorização da memória institucional". O acervo estudado serve como um meio para entender a identidade institucional. Com isso, a investigação busca responder a seguinte pergunta: "de que forma as categorias memória e identidade se expressam na política de formação, preservação e organização das coleções sob a custódia do NUDOM?".

Ao levantar questões, reflexões e resultados de estudos que, nalguma medida, envolvem aspectos ou perspectivas da institucionalidade da informação, a presente obra contribui por alargar e abranger interesses variados de pesquisa. Ao retratar estudos desenvolvidos pelo PPGCI/UFF, o livro aponta para a continuidade e a relevância de iniciativas desta natureza.

Trabalhos de síntese dessa ordem não apenas revelam – da(s) particularidade(s) de um coletivo – os horizontes de expectativa dos autores, mas se somam aos estudos que retratam o espírito do tempo da ciência da informação latino-americana e brasileira. A leitura prazerosa dos capítulos nos instiga e contribui para novos olhares e reflexões.

Parabéns ao PPGCI/UFF pelo aniversário, e, em coro uníssono com os organizadores e autores da obra, desejo boa leitura!

Brasília, 21 de dezembro de 2020 Rodrigo Rabello Professor adjunto da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília

# DO MUNDO DA TEORIA

## CAPÍTULO 1

# BIBLIOTECA ESCOLAR E REGIME DE INFORMAÇÃO: A LEI Nº 12.244/2010

Debora Santos de Oliveira Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense

Elisabete Gonçalves de Souza Doutora em História e Filosofia da Educação Brasileira pela Universidade Estadual de Campinas

### **INTRODUÇÃO**

Segundo González de Gómez (2000, p. 6-7), as bibliotecas em geral expressam "modos organizacionais de regulamentação/estabilização de práticas discursivas e informacionais". Dessa forma, analisar a escola e, por conseguinte, a biblioteca escolar a partir do conceito de regime de informação permite que tenhamos um olhar contextualizado sobre a instituição, assumindo-a na perspectiva de um projeto de sociedade que abarca políticas de informação para todas as instâncias governamentais, incluindo a educacional.

O objetivo deste artigo é apresentar o viés discursivo/normativo do objeto biblioteca escolar brasileira levando em consideração o documento mais recente no que concerne à sua institucionalização: a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares em todo o país.

A discussão ancora-se em abordagem teórico-conceitual pautada nos estudos de Bernd Frohmann (1995) sobre o conceito de "regime" e suas relações com as políticas de informação e de Bruno Latour (2000, 2007) em torno da teoria ator-rede (TAR). Também lançamos mão das reflexões de Maria Nélida González de Gómez (2000, 2002, 2012, 2019, GONZÁLEZ DE GÓMEZ; CHICANEL, 2008) sobre regime de informação e dispositivos de poder e as relações diretas e indiretas desses conceitos com as ações de informação.

### REGIME DE INFORMAÇÃO: APROXIMAÇÕES COM A BIBLIOTECA

Na ciência da informação (CI), o conceito de "regime de informação" foi inicialmente apresentado por Bernd Frohmann, em estudos realizados na década de 1990, quando passou a considerar em suas análises que políticas de informação são partes de um regime. Frohmann (1995) tomou como referencial a teoria ator-rede, de Bruno Latour (2007), para discutir as políticas de informação que norteavam as ações de instituições norte-americanas. Notou que tais ações sofriam mudanças ao sabor das estratégias de governança do Estado e de sua articulação no cenário internacional.

Em artigo publicado em 1995, Frohmann observa que as análises realizadas sob o ponto de vista da área de ciência da informação limitavam os estudos sobre as políticas de informação "a problemas de produção, organização e disseminação científica e técnica"; segundo o autor, um enfoque restrito que "limita o alcance daqueles que geram políticas de informação ou são afetadas por elas", elenco no qual inclui "o governo, os departamentos, agências, comitês e as elites disciplinares apoiadas pelo governo federal envolvidas na política de informação científica e técnica" (FROHMANN, 1995, p. 3, tradução nossa).

O autor chama a atenção para o fato de que o estreito foco epistemológico da ciência da informação provocou certa "ingenuidade" conceitual acerca das questões que envolvem a economia política da informação. Nesse primeiro momento de discussão, Frohmann (1995) adverte que a preocupação com a tecnologia desvia o olhar da CI para outros problemas e demandas das políticas de informação. Para ele, dar ênfase ao estudo das políticas de informação observando apenas os problemas instrumentais (tecnológicos) e/ou as questões epistemológicas pode desviar

a atenção das questões de como o poder é exercido nas e através das relações sociais mediadas pela informação, como a dominância da informação é alcançada e mantida por grupos específicos, e como formas específicas de dominância – especialmente as de raça, classe, sexo e gênero – são complicadas no exercício do poder sobre informação. (FROHMANN, 1995, p. 5, tradução nossa).

Nessa direção, Frohmann (1995) define regime de informação como sistemas ou redes "mais ou menos estáveis em que a informação flui através de canais determináveis – de produtores específicos, via estruturas

organizacionais específicas para consumidores ou usuários específicos" (p. 5-6, tradução da nossa).

Para ele, os fluxos informacionais que circulam ao nosso redor, sejam culturais, acadêmicos, financeiros, industriais, comerciais etc. atravessam "redes de transmissão (televisão, rádio, filmes...), publicações acadêmicas, bibliotecas, fluxos de dados [...,] todos são nós de redes de informação ou elementos de regimes de informação" (FROHMANN, 1995, p. 6, tradução da nossa).

Dessa forma, admite-se, partindo das reflexões de Frohmann (1995), que uma biblioteca é elemento de um regime de informação no âmbito das políticas da área na qual se inscreve, ou seja, no caso das bibliotecas escolares, a educacional. Sua presença ou ausência está atrelada a um projeto de educação, expresso em leis e diretrizes. O estatuto normativo é um dos nós que compõem o sistema escolar, por meio do qual fluem outros, como, por exemplo, os programas de incentivo ao livro e à leitura nas escolas públicas. A biblioteca escolar, portanto, é um dos nós de uma rede de informação, a rede educacional. Assim que o Sistema Nacional de Educação (SNE)¹ estiver em vigor, a biblioteca será um dos nós dessa rede.

Outro teórico que contribui para a discussão da temática é Bruno Latour (2007), que formula e discute a teoria ator-rede. Em sua explanação, Latour destaca que o ator, tratando-se de um profissional que se dedica à arte do teatro, não é "fonte de uma ação", não é o principal destaque em um palco, ainda que atue sozinho. Ele é o destaque por causa de tudo aquilo que o envolve e o faz ser como é.

No palco do teatro, em sua *performance*, o ator nunca está sozinho. De acordo com a TAR, ele está onde está devido a uma estrutura que o sustenta. O público e sua reação diante do espetáculo, a iluminação, a mensagem do dramaturgo, o personagem que está sendo representado, o ventilador que produz um efeito etc. Dessa forma, "tão logo aceitamos girar a metáfora, o termo ator direciona nossa atenção para uma completa redistribuição da ação" (LATOUR, 2007, p. 67, tradução nossa).

A teoria de Latour (2007) é pertinente na discussão desse tema, pois nosso objetivo não é olhar a biblioteca escolar de forma isolada, observá-la apenas no campo da biblioteconomia e da ciência da informação, mas reconhecer

<sup>1</sup> A criação do Sistema Nacional de Educação é uma exigência do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13.005/2014) e já deveria estar em vigor desde 2016. O SNE prevê ações coordenadas de União, estados e municípios, em regime de colaboração, a fim de cumprir as metas e as estratégias da educação contidas no PNE. Sua regulamentação está pronta para votação na Comissão de Educação da Câmara, mais ainda não foi votada.

sua conexão com as questões sociais e políticas, com os governos e a sociedade, buscando, assim, entendê-la para além do lugar em que está inscrita.

Os que se interessam pelas bibliotecas falam frequentemente dos textos, dos livros, dos escritos, bem como de sua acumulação, de sua conservação, de sua leitura e de sua exegese. Têm certamente razão, mas há um certo risco em limitar a ecologia dos lugares de saber aos signos ou à simples matéria do escrito [...]. (LATOUR, 2000, p. 21).

Latour (2000) não considera a biblioteca como algo que pode ser analisado de forma isolada, restrita ao seu fazer. Uma biblioteca é mais do que isso, ela faz parte de uma rede de informação. Sua presença ou ausência revela-nos como a rede funciona, permitindo-nos, inclusive, aferir sua natureza.

Em vez de considerar a biblioteca como uma fortaleza isolada ou como um tigre de papel, pretendo pintá-la como o nó de uma vasta rede onde circulam não signos, não matérias, e sim matérias tornando-se signos. A biblioteca não se ergue como o palácio dos ventos, isolado numa paisagem real, excessivamente real, que lhe serviria de moldura. Ela curva o espaço e o tempo ao redor de si, e serve de receptáculo provisório, de dispatcher, de transformador e de agulha a fluxos bem concretos que ela movimenta continuamente. (LATOUR, 2000, p. 21, grifo nosso).

Para Frohmann (1995), a teoria ator-rede é significativa porque se "recusa em reduzir as explicações para os fatores naturais, sociais ou categorias discursivas, reconhecendo o significado de cada uma delas" (LATOUR, 1993, p. 91, apud FROHMANN, 1995, p. 6, tradução nossa). Usar esse instrumento analítico é também admitir a necessidade de reconhecer que os artefatos possuem interações com "elementos heterogêneos à medida que estes são moldados e assimilados em uma rede" (LAW, 1990, apud FROHMANN, 1995, p. 6, tradução nossa). Ou seja, não se deve fazer uma análise de um artefato, como uma biblioteca, sem ponderar sua relação com toda a rede, pois quase sempre há "algum grau de divergência entre o que os elementos de uma rede fariam se fossem deixados por conta própria e o que eles são obrigados, encorajados ou forçados a fazer quando estão inscritos na rede" (LAW, 1990, apud FROHMANN, 1995, p. 6, tradução nossa).

Os elementos de uma rede não são os mesmos quando estão sozinhos; eles mudam sua origem, meio e fins quando se encontram envolvidos com outros elementos. Quando colocamos em análise as unidades de informação, como uma biblioteca pública, universitária, especializada ou escolar, cada uma possui outros elementos que a tocam de diferentes maneiras. Uma biblioteca universitária, por exemplo, terá sua rede, seus nós ou suas ligações voltados ao sistema educacional de ensino superior. Enfim, as relações dependem de suas propriedades/características, missão, finalidade. Esses são dados que posicionarão as unidades em determinados lugares ao analisarmos um regime de informação.

Frohmann (1995), ao discutir política de informação como "aparelho de investigação", coloca seu objeto em comparação com o artefato "rádio", que possui elementos (a) naturais: fios, tubos, transmissores; (b) sociais: os diferentes produtores e consumidores; e (c) discursivos: as maneiras pelas quais o rádio foi imaginado, discutido e representado, normatizado. O autor toma-o como exemplo de um estudo de política de informação que compreende descrever "o regime de informação ou a rede da qual o artefato rádio é um elemento" (FROHMANN, 1995, p. 8, tradução nossa).

A partir desse raciocínio, pode-se dizer que o artefato "biblioteca" faz parte de um sistema de política de informação que possui elementos naturais, sociais, legais/normativos e discursivos com os quais se relaciona (Estado, instituições etc.) e agentes (usuários, bibliotecários, pesquisadores etc.). Na perspectiva de Frohmann (1995), é possível ressignificar as bibliotecas como possuidoras de elementos naturais, sociais e discursivos. Os naturais seriam aqueles essenciais para seu estabelecimento como biblioteca: material para composição do acervo, computadores, manuais para suas rotinas, catálogos etc.; os sociais: os editores, autores, usuários, profissionais da informação; e os discursivos: os objetivos que levaram a sua criação, para que e para quem foi pensada, com quais agências (Estado, instituições etc.) e agentes (usuários em geral, bibliotecários, pesquisadores etc.) se relaciona.

Frohmann (1995) chegou à conclusão de que, por meio da teoria ator-rede, podem-se analisar os fatores naturais, sociais e discursivos implicados na construção de qualquer rede, assim como no estudo da política de informação. Pensar a biblioteca escolar por meio dessa teoria, de forma simples e objetiva, seria observá-la para além do senso comum, libertá-la do olhar ingênuo que assumimos ao pensá-la apenas como promotora da leitura, sem analisar suas relações sociais e discursivas (dentro e fora da escola), isto é, seria entendê-la

como um nó em uma rede que envolve todo o sistema de ensino, assim como a relação deste com toda a estrutura. Dessa forma, a apreciação e o uso da teoria permitem-nos identificar o grau de "estabilidade e manutenção" de um regime de informação, analisando suas múltiplas conexões sem, no entanto, deixar de relacioná-lo com os contextos histórico, social, político e econômico nos quais se instala, assim como outras conexões: seus agentes, agência, normas, tecnologias etc.

Freire (2006) chama-nos a atenção que a categoria "rede de atores" não exclui componentes humanos e não humanos. Ou seja, "uma rede de atores não é redutível a um ator sozinho, nem a uma rede; ela é composta de séries heterogêneas de elementos, animados e inanimados, conectados, agenciados" (FREIRE, 2006, p. 56), que mudam de acordo com as relações conjunturais e estruturais que marcaram o desenvolvimento das forças produtivas, ao longo da história. Por isso, diz-se que "cada nova configuração de um regime de informação resulta e condiciona diferentes modos de configuração de uma ordem sociocultural e política" (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 31).

Na perspectiva de González de Gómez e Chicanel (2008), o conceito de regime de informação é um instrumento analítico para "a reconstrução dos modos de produção de ações e práticas de informação, ancoradas nas redes densas de relações culturais, sociais e econômicas e condicionadas pelas estruturações preferenciais das relações de poder" (p. 2). Nessa direção, González de Gómez (2012) traz-nos uma reflexão sobre o conceito do qual nos aproximamos neste estudo, ao defini-lo como:

[...] o modo informacional dominante em uma formação social, o qual define quem são os sujeitos, as organizações, as regras e as autoridades informacionais e quais os meios e os recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os modelos de sua organização, interação e distribuição, enquanto vigentes em certo tempo, lugar e circunstância. (p. 43).

González de Gómez e Chicanel (2008) utilizam-se desse conceito por sua capacidade de iluminar as partes do todo, o que nos permite analisar diferentes regimes por uma leitura transversal e, assim, identificar como se estabelecem os efeitos da informação. Tempos mais tarde, quando retornam a Frohmann (1995), percebem que o autor havia deslocado as "questões informacionais da esfera político-estatal em direção às esferas da economia e do mercado" (p. 51,

tradução nossa), dando ênfase em suas análises à substituição do documento/ suporte pelo documento enquanto enunciador de uma informação/discurso. Em termos epistemológicos, significa que "o domínio do poder informacional deixa de ser o Estado, o governo, as editoras ou as bibliotecas, para ser [também] a escrita e o discurso" (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 51). Para a autora, a relevância dessa abordagem está em "outorgar visibilidade à transversalidade específica de ações, meios e recursos de informação" (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 55), o que nos permite afirmar que mais de um regime de informação pode "constituir-se a partir de iguais ou semelhantes montagens de tecnologia, serviços e conteúdos informacionais" (p. 55).

Com ênfases nas dinâmicas antes que nas estruturas, o regime de informação permitiria associar a ancoragem espaço-temporal e cultural das ações de informação aos contextos regulatórios e tecnológicos que intervêm e perpassam diferentes domínios de atividade, agências e organizações. (p. 56).

González de Gómez (2012) auxilia-nos a reconstruir as ações e práticas informacionais no âmbito contemporâneo. Mostra-nos a necessidade de avançar em direção a objetos como a biblioteca escolar, conhecer sua origem e seu desenvolvimento e como vem se inscrevendo ou sendo inscrita como espaço informacional em um dado regime. A autora destaca que há mais de um regime de informação; cada período, sob dadas circunstâncias (sociais, políticas e econômicas), produzirá um regime de informação distinto.

### Biblioteca escolar e regime de informação

Para Pimentel (2007), a biblioteca escolar é organizada no ambiente escolar e, assim, deve ser integrada à sala de aula e incorporada ao projeto político-pedagógico. Ela deve funcionar como um "centro de recursos educativos" que coparticipa do ensino-aprendizagem dos discentes, estimulando-os para a leitura e a busca da informação. Por meio das ações de leitura e pesquisa, a biblioteca escolar contribui na formação intelectual do educando, desafiando-o a buscar por si só as respostas para suas dúvidas e as resoluções de problemas, auxiliando-o a desenvolver seu potencial reflexivo, crítico e criativo.

Essa concepção estende a importância da biblioteca escolar para além do ambiente educacional, colocando-a como um dispositivo fundamental na

sociedade, isto porque "os livros [ou melhor, o acesso livre à informação] têm a capacidade de trazer a reflexão para a vida dos alunos, preparando-os para situações futuras como cidadãos" (MACEDO; OLIVEIRA, 2005, p. 4), na qual poderá buscar resposta e/ou apropriar-se de novos conhecimentos, pelo acesso às fontes disponibilizadas em seu acervo. Por mais que nos pareça uma visão idealizada da biblioteca escolar, face a seu redundante quadro de miséria, trata-se de uma possibilidade que não pode ser silenciada.

Silva (2015) ressalta que a biblioteca na escola pública é "merecedora de especial atenção por caracterizar, em muitos casos, a primeira organização com que o sujeito cognoscente tem contato com livros" (p. 22). A citação confirma a dupla ação da biblioteca na escola: desenvolvimento individual/cognitivo e sociocultural. As bibliotecas escolares da rede pública de ensino, apesar da carência, devem se esforçar em ultrapassar o estreito limite de ser apenas um recurso didático.

Duarte e Félix (2015) afirmam que ver a biblioteca como potencial espaço de produção de cultura "não é uma visão utópica, mas possível de ser concebida" (p. 3). Sendo assim, procuram olhar para a biblioteca escolar a fim de perceber seu valor educativo e cultural, essencial para a formação plena do educando. Em vista disso, não se devem medir esforços para que ela exerça com êxito seu devido papel na escola e na sociedade.

Apesar de destacarmos as potencialidades criativas e formativas da biblioteca, não podemos esquecer o lugar de onde se fala. A escola, constituída sob o liberalismo, está associada ao discurso da meritocracia. Simbolicamente, produz a ideia de que o conhecimento é o degrau que posiciona um sujeito perante outros. Sendo assim, coloca-se como uma agência que, dentro desse contexto, reafirma a diferenciação entre os sujeitos, pois, de maneira distinta, caracteriza aquele que conseguiu ou não escolarizar-se. Discutir a escola e sua biblioteca sem uma visão ingênua é abandonar a ideia de que escola, livros, leitura e biblioteca salvam o mundo; significa entender que são dispositivos sob os quais é estruturado um projeto de sociedade, que não é único e que é passível de crítica tendo em vista sua superação.

É necessário desnaturalizar a visão de que a escola e seus equipamentos (laboratório de informática, biblioteca etc.) resolverão todos os problemas educacionais, culturais e sociais. Eles fazem parte de um regime de informação, expressam as ações de um determinado governo, as conjunturas e as estruturas que o cercam.

O conceito de governabilidade (BRAMAN, 2004) permite perceber que tipo de sociedade o Estado projeta, assim como acompanhar os efeitos de cada

um dos dispositivos, incluindo-se aqui a escola e sua biblioteca, e como estão inseridos no quadro geral das políticas estruturais.

Portanto, conclui-se que o regime de informação pode ser compreendido na perspectiva dos diferentes dispositivos de poder. A escola tem um enunciado externo a ela, com o qual tem de se relacionar para garantir sua institucionalização, como o são, por exemplo, as leis e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Há uma transversalidade em sua ação que a obriga a relacionar-se com outras instâncias do poder estatal, sendo ela mesma, muitas vezes, vista como dispositivo de segurança a garantir o consenso e a governabilidade.

A biblioteca escolar assim como a sala de aula, o livro didático, o computador, os professores e outros são dispositivos que também podem ser compreendidos como "linhas transversais" que formam uma rede de informação denominada sistema de ensino, que se articula em âmbitos local, nacional e global. Esses dispositivos participam de uma política de Estado e expressam uma concepção de sociedade que se coaduna, na atualidade, com a nova ordem mundial, marcada pela hegemonia do discurso neoliberal.

Na esfera institucional, é possível apreender a biblioteca escolar no entendimento transversal, como uma das instâncias sociopolíticas por meio das quais o conceito de regime de informação constituiu-se enquanto discurso de Estado (política educacional). Essa materialidade sociocultural se expressa no modo informacional pelo qual as políticas de educação se realizam nas escolas, especificamente por meio das práticas didáticas, as quais incluem o uso do livro e de outros recursos informacionais na mediação dos processos de ensino-aprendizagem.

Perceber que o aluno terá acesso a determinado material a partir de uma medida tomada pelo Estado e seus agentes é começar a abrir os olhos em relação à plataforma socioeconômica que sustenta as políticas informacionais na escola e que estão sobre ela. Nessa perspectiva, González de Gómez destaca a amplitude conceitual (transversal) que tal abordagem engendra e que, para conhecê-la, temos que estar atentos às suas diferentes variáveis. No caso da escola, a violência simbólica expressa nas relações de dominação que reproduz; a ideologia dominante que circula em dispositivos como os projetos pedagógicos, parâmetros curriculares, livros, leituras etc.

Por exemplo, quando a escola recebe o dispositivo complexo chamado internet, não é apenas o documento físico (livro, revistas e outros similares) que precisa ser apreciado, mas toda a informação que circula junto aos alunos, que

agora acessam com veemência seus conteúdos, via *web*. Cotejar os dois tipos de informação, a física e a virtual, compará-las, selecioná-las e identificar a melhor fonte para responder às questões de pesquisa é um desafio, um problema que se coloca para os bibliotecários e professores.

No que diz respeito à dimensão política desse debate, são fundamentais as contribuições de Sandra Braman (2004, *apud* GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012). A autora analisa o conceito de regime de informação pelo viés das políticas de informação e identifica quatro grandes formas de manifestação do poder, quais sejam: o instrumental,<sup>2</sup> o estrutural, o simbólico e o informacional. Braman agrega aos poderes instrumentais, estruturais e simbólicos o poder informacional. Nas análises sobre a escola e a biblioteca escolar, destacaremos três manifestações de poder: a estrutural, a simbólica e a informacional.

O poder estrutural é "exercido pela manipulação do mundo social através de regras e instituições", que "[...] limitam a extensão das escolhas disponíveis e determinam como certas atividades devem ser realizadas, gerando convergência de expectativas" (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 53). As leis são exemplos dessas manifestações de poder.

O poder simbólico é

[...] exercido através da manipulação do mundo material, social e simbólico por meio de ideias, palavras e imagens [...]. O Estado exerce esse poder [externamente por meio] da propaganda e diplomacia pública, e internamente através de campanhas midiáticas e do sistema educacional. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 53).

O poder informacional se expressa por meio das políticas de informação. Suas práticas informacionais envolvem o Estado, os setores público e privado, e arrolam atores humanos e não humanos (sujeitos, dispositivos, artefatos, ações, regras de concessão etc.).

Na escola, as práticas didáticas realizam-se por meio de seus professores, apoiados em recursos pedagógicos e informacionais como os livros, por exemplo. Essas relações se estendem de modo a aproximar o conceito de regime de informação de outros como: capital econômico (educação-produtividade),

<sup>2</sup> González de Gómez (2012) define o instrumental como o poder que é "[...] é exercido pelo homem na manipulação das dimensões materiais do mundo, por meio de forças físicas" (p. 53). Cita como exemplo os sistemas de vigilância que dão apoio a operações militares e policiais. Não relacionamos a biblioteca escolar a esse tipo de poder por não a percebermos como parte de um sistema de vigilância.

capital cultural (educação-conhecimento) e capital simbólico (educação e ideologia).

Nas discussões sobre capital cultural, Menezes (2014) mostra-nos as reais intenções de e para que educar-se. Menezes baseia-se em Adorno ao pontuar que educar, na sociedade capitalista, não está relacionado apenas à "transmissão de conhecimentos"; sua intenção é "plasmar pessoas", isto é, transferir saberes e moldar comportamentos que se coadunem com o modo capitalista de produzir e pensar. Por isso, ressalta ser preciso lutar, empenhar-se na construção de uma educação para a emancipação, o que revela que a escola é um lugar de luta política, de disputa e de relações de força (ADORNO, 1995, *apud* MENEZES, 2014).

No âmbito do capital simbólico (educação e ideologia), Menezes (2014) salienta que, em sistemas hegemônicos como o capitalista, a técnica e a ciência "[...] passam a ocupar um papel de relevante preponderância ao substituir as forças produtivas [trazendo] consequências drásticas para o tecido social" (p. 50-51). Para minimizar essa contradição, a educação é acionada fazendo surgir o que chama de "processo de desbarbarização". Desse modo, a educação torna-se um meio eficaz para que a barbárie não se perpetue e coloque em risco todo o sistema, tornando-se, de fato, um dispositivo de segurança a garantir a "governamentalidade". Por esta palavra, Foucault (2008, p. 143, *apud* VEIGA-NETO; BRANCO, 2011, p. 376) entendia

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança [...].

Bourdieu (1997), no texto *Razões práticas*, diz que o fenômeno do capital simbólico ajuda-nos a compreender a escola no sentido de controle social, como lugar de enunciação ou apagamento, segundo as relações econômicas e políticas.

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor. (BOURDIEU, 1997, p. 107).

O capital simbólico, no campo da educação, evidencia-se quando se percebe a divisão que a sociedade faz entre o escolarizado e o não escolarizado. O capital simbólico apoia-se no reconhecimento coletivo, é o capital cultural objetivado por meio de títulos, certificados etc., dispositivos de poder garantidos pelo Estado, por meio de sua burocracia.

A respeito da relação da educação com a economia, Silva (2011) e Lemos (2005) ressaltam a institucionalização da escola como um recurso de estímulo ao aprendizado e à leitura, feito esse iniciado com a reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1930.

O desenvolvimento do sistema capitalista de produção, particularmente ao longo dos últimos 150 anos, ao colocar novas exigências educacionais, visando à produção e reprodução de mão-de-obra mais qualificada, acarretou uma grande ampliação das matrículas escolares e a elevação do nível educacional das populações dos países, hoje chamados centrais ou hegemônicos. Na onda da valorização da educação como mecanismo de mobilidade entre as classes sociais, algumas instituições culturais, como as bibliotecas, particularmente as bibliotecas universitárias e públicas, adquiriram, a partir de meados do século XIX, grande impulso, passando a ser vistas como instrumentos auxiliares do processo de educação formal e um dos mais democráticos mecanismos de realização da chamada educação permanente. (LEMOS, 2005, p. 106).

Sob o olhar do conceito de regime de informação, percebe-se que a escola liberal burguesa, enquanto instituição social, vem sendo desenvolvida de acordo com as demandas da economia política, auxiliando o Estado em duas frentes: produção e reprodução da força de trabalho e controle social. Um exemplo é o fato de a escola "[...] recrutar crianças e adolescentes para seu interior com o propósito de evitar desordens na sociedade" (VEIGA-NETO; BRANCO, 2011, p. 42), e outro é usar (ainda hoje) as bibliotecas (quando existem) como lugar de punição e castigo. Superar esses limites exigirá dos profissionais e pesquisadores brasileiros um olhar atento às contradições que envolvem os discursos em torno da biblioteca escolar, entendendo-a como campo político-epistemológico. Uma questão que exige reflexão é a universalização da biblioteca escolar estabelecida com a promulgação de sua norma legal, a Lei nº 12.244/2010.

### O VIÉS DISCURSIVO/NORMATIVO: A LEI Nº 12.244/2010

Como destaca González de Gómez (2002), o regime de informação é uma ferramenta teórica capaz de identificar fenômenos sociais em ascensão, possibilitando aproximá-los e relacioná-los com as questões informacionais que, direta ou indiretamente, envolvem o Estado – nesse caso, o estabelecimento de um direito, a biblioteca escolar, que, ao ser consolidado, espera-se que amplie o fluxo informacional na escola, na perspectiva de proporcionar acesso a diferentes fontes de informação, em uma realidade em que os manuais didáticos são, na maioria das vezes, os únicos livros.

A Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares no Brasil, começou a tramitar na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei (PL) em 2000, sendo apresentada para discussão pela deputada Ester Grossi (sua principal autora). A deputada iniciou a discussão na Câmara, mas não continuou. Então, mais tarde, em 2003, o mesmo projeto seguiria representado pelo deputado Lobbe Neto, sob o PL 1.831, e levaria sete anos para ser aprovado, sendo designado como a "lei de universalização das bibliotecas escolares". Discutido na Câmara, estabelecia em sua proposta inicial o prazo de cinco anos para que todas as escolas das redes pública e privada tivessem bibliotecas instaladas em suas plantas. O projeto também destacava o respeito à profissão de bibliotecário.

Quando sancionada, a lei constitui-se em quatro artigos e um parágrafo. Observa-se abaixo a descrição da lei e algumas análises.

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. (BRASIL, 2010).

Nota-se que a lei, em seu artigo segundo, tal como ocorreu no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de 1997, no Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), de 2003, e em outros atos normativos, define biblioteca como "coleção de livros". Trata-se de uma concepção minimalista acerca do potencial de uma biblioteca como espaço cultural e de produção de conhecimentos, mas

que se coaduna com o regime de informação esboçado pelos países centrais para os países em desenvolvimento, como o Brasil, onde as escolas, para a maioria a população, não é um lugar de formação, mas de preparação funcional, no sentido de adquirir competências mínimas de leitura, escrita e informática para ingressar no setor produtivo, geralmente exercendo as atividades operacionais, cujas remunerações são as mais baixas.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010).

O parágrafo único do artigo segundo destaca o papel da biblioteca como lugar de guarda, organização e preservação do acervo. Mais uma vez, a dimensão educacional e cultural da biblioteca foi esquecida, sendo dada ênfase à organização e preservação do acervo.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas leis nº 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998. (BRASIL, 2010).

Contudo, o artigo terceiro destaca que seja respeitada a profissão de bibliotecário, conforme determinam as leis nº 4.084, de 30 de junho de 1962, e nº 9.674, de 25 de junho de 1998, que regulamentam a profissão, além de mencionar o prazo máximo de dez anos para que a lei seja efetivada. Por fim, o artigo quarto ressalta que a lei entra em vigor na data de sua publicação. Mas, como veremos a seguir, o percurso para sua efetivação vem sendo longo, dados os diversos desafios que o tema envolve.

Em 2014, com a aprovação pelo Congresso do II Plano Nacional de Educação³ (Lei nº 13.005/2014) para o decênio 2014-2024, acirra-se o

<sup>3 &</sup>quot;O PNE é um ato legislativo que está previsto na Constituição Federal e tem a duração de dez anos. O Plano atual pretende regular o sistema nacional de educação por meio de vinte metas. Cada meta apresenta diversas estratégicas que possibilitam o seu alcance." (SALA; MILITÃO, 2017, p. 4.680).

debate. Apesar de o PNE não trazer nenhuma meta direcionada explicitamente para as bibliotecas escolares, salienta a capacitação dos profissionais (incluindo o bibliotecário).

Esse prazo parece-nos difícil de ser cumprido. Conforme apontado, de acordo com o Censo Escolar realizado em 2016, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 21% das escolas públicas do país tinham biblioteca e, na rede privada, eram apenas 38%. Com base nessas informações, a deputada Laura Carneiro encaminhou para análise do Plenário da Câmara o Projeto de Lei nº 9.484/2018, que prorrogava para 2024 o prazo para que todas as escolas do país tivessem biblioteca, com acervo mínimo de um livro para cada aluno matriculado e um bibliotecário por escola. O projeto também alterava o conceito de biblioteca escolar, substituindo a palavra "acervo" por "equipamento cultural". O objetivo era desnaturalizar um olhar já cristalizado acerca da instituição, vista como "depósito de livros"; mostrar que a sua função é bem mais ampla dentro da sociedade do que apenas armazenar livros, apesar de sabermos que são raros os momentos em que as políticas públicas vão nessa direção. O PL também previa a criação de um Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE).

Umas das lacunas que Oriá (2017, p. 10) aponta é que a lei "não determinou, por exemplo, qual ente federativo seria responsável pela implantação de bibliotecas nas escolas e com que recursos orçamentários"; o autor ainda relata que a lei não indica nenhuma penalidade ou sanção para aqueles que venham a descumpri-la, "fazendo com que, passados sete [nove] anos, ainda tenhamos muitas escolas desprovidas de bibliotecas" (p. 14). Essa questão teve escuta do legislativo, e o PL encaminhado pela deputada Laura Carneiro, o qual atualmente tramita no Senado sob o nº 5.656, incluiu sanções aos sistemas de ensino que não cumprirem o que está disposto no artigo terceiro da Lei nº 12.244/2010.

Outro questionamento que Oriá (2017) levanta é o fato de a lei ser tão econômica em suas recomendações: "um acervo mínimo de um livro para cada aluno matriculado e com um bibliotecário atuando na instituição escolar" (p. 16).

Não queremos ser pessimistas ou pensar em algum tipo de conspiração, mas a impressão que dá é que a Lei nº 12.244/2010 desconsidera a opinião dos bibliotecários, que quase nunca tiveram papel de destaque quando o assunto era leitura ou livros, pois sempre se deu mais ênfase ao professor, o que confirma as ocorrências normativas. Outrossim, caminhamos na direção dos "interesses" das editoras, que, com mais uma lei, garantem a exigência de aquisição de livros

pelo sistema de ensino. Parece-nos que ainda está longe da realidade brasileira uma concepção de biblioteca escolar como lugar de fruição, criação, discussão e produção de conhecimentos.

Carvalho (2013), refletindo no sentido de superar esses problemas, aponta fatores políticos e pedagógicos que devem ser observados com vista ao aprimoramento institucional da Lei nº 12.244/2010, sendo os fatores políticos:

- a) Designação de um orçamento financeiro previsto em lei para que as bibliotecas públicas e escolares invistam um determinado teto de seus faturamentos em bibliotecas escolares;
- b) Estabelecimento de algum tipo de punição (prefiro chamar de responsabilidade compulsória) para as instituições que não cumprirem com os requisitos mínimos exigidos em Lei;
- c) Engendramento de uma comissão de cunho municipal, estadual e/ou federal formadas por bibliotecários, educadores, outros profissionais e órgãos políticos, visando promover efetivos subsídios para o cumprimento da Lei:
- d) Fiscalização referente ao cumprimento seja de cunho político-jurisdicional (Ministério Público, Tribunal de Contas), seja de cunho político-institucional (órgãos da classe da Biblioteconomia e correlatos). (CARVALHO, 2013, p. 2).

Os fatores pedagógicos envolvem pontos internos e externos. Os internos são aqueles que dependem exclusivamente da biblioteconomia, em especial de suas escolas de formação. Entre eles, destacam-se: (a) criação de cursos de especialização em bibliotecas escolares; (b) desenvolvimento mais efetivo de atividades de pesquisa, extensão e ensino em bibliotecas escolares, que possam engendrar documentos oficiais e outras contribuições consideráveis para atuação da e na biblioteca escolar (CARVALHO, 2013, p. 3).

O que se conclui, mediante a narrativa da história dos atores no cenário político-econômico nacional, é que a presença das bibliotecas escolares na legislação educacional é recorrente, mas a sua institucionalização como um direito, por ser recente, ainda guarda muitas contradições e resquícios de práticas político-governamentais que durante décadas priorizaram os livros

e as editoras em detrimento das bibliotecas. Isso nos faz pensar que interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que atravessaram as conjunturas dos diferentes regimes de informação estejam na raiz dos motivos que levaram a Lei nº 12.244, que dispõe sobre a universalização da biblioteca, a ser promulgada só em 2010.

No campo das conjunturas, nos anos 2000, temos um cenário em que os debates acerca da "competência informacional" e do direito à informação ganham destaque por parte de organismos internacionais como a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (Ifla), que recomenda aos governos "capacitar pessoas, em todos os momentos da vida, para buscar, a avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais", o que demonstra que, no atual regime, a informação é um dado crucial para que "indivíduos, empresas, regiões e nações obtenham vantagens competitivas"; nota-se que a informação é caracterizada dentro da lógica do mercado e das trocas comerciais com o objetivo de "promover a inclusão social em todas as nações" (IFLA, 2005).

A explicação para isso está na estrutura globalizante que caracteriza a atual fase do modo de produção capitalista, que centra no indivíduo a responsabilidade de educar-se ao longo da vida, já que a escola não consegue acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas que afetam a produção e o consumo – um cenário em que as bibliotecas são convocadas a assumir deliberadamente seu lugar de repositório de informação descaracterizando-se como instituição social.

Apesar dessas contradições, a biblioteca escolar brasileira desponta como uma realidade. Sua fragilidade, dada sua ausência e os resquícios de sua condição miserável durante séculos, favorece sua subordinação a uma economia da educação e da informação que reduz o conhecimento às competências para a empregabilidade. O que nos faz pensar sobre o lugar que a biblioteca ocupará na escola e que isso exigirá um enorme esforço político de seus profissionais, pesquisadores, entidades de classe, professores e sociedade em geral. Não podemos ignorar essa conjuntura, seu regime de informação, mas não podemos ser ingênuos diante de seus projetos e da retórica de seu discurso de inclusão social. Urge discutirmos os limites e as possibilidades da atuação desses agentes nos quadros da resistência a seu enquadramento operacional na escola e sua biblioteca, situando-as ao lado das lutas de outras instituições, agências e agentes cujas redes sociais têm a formação humana como princípio educativo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, pautados no conceito de regime de informação e nas discussões sobre a teoria ator-rede, introduzidas por Latour e apropriadas por Frohmann, analisamos as escolas e suas bibliotecas como nós de uma rede de informação, cujos modos de produção e circulação expressam o regime de informação dominante. Pautadas nas reflexões de González de Gómez (2000, 2002, 2012, 2019, GONZÁLEZ DE GÓMEZ; CHICANEL, 2008), avançamos nos apropriando do conceito como instrumento analítico para compreender a escola e sua biblioteca para além de seu contexto pedagógico, inserindo-as nas redes culturais, sociais e econômicas que cortam o subsistema educacional, pontuando as relações discursivas e normativas que condicionam sua institucionalização.

Essas reflexões permitiram-nos aferir o quanto a Lei nº 12.244/2010 é simples, pequena, sucinta, um instrumento pouco satisfatório com vista à resolução de um problema que se expressa não só na ausência da instituição biblioteca escolar, mas também na qualidade dos serviços que virá a oferecer, especialmente na rede pública de ensino, em que o princípio formativo vem sendo atacado pela pedagogia das competências. Esse discurso atinge as bibliotecas em geral e pode afetar a formação de suas coleções, seus serviços e sua ação social, tanto no campo da educação como no da cultura.

Sobre a morosidade na efetivação da Lei nº 12.244/2010 e no debate sobre sua proposta e as contradições que engendra, podemos dizer que faltou o que González de Gómez (2019, p. 152) chamou de "involucramento das instituições", "mediação estabilizadora dos arranjos de poder e de negociação de interesses, e a garantia do fluxo de recursos e de informações". Faltou coesão frente a uma ação – a universalização da biblioteca escolar e de seu papel crítico no projeto educacional em curso. Isso ocorreu pois as forças de coesão estavam dispersas – professores, alunos, profissionais, entidades de classe pouco discutiram a forma minimalista como a biblioteca escolar foi abordada pelo legislador. Relatada como mazela, lugar de castigo, sua ação por décadas foi substituída por políticas compensatórias, centradas na promoção do acesso ao livro e à leitura e que a excluíam como instituição, sendo reportada nas políticas públicas da área como recurso didático, complemento à sala de aula, lugar para atividades, coleção de livros. Um discurso que se atualizará se suas agências e agentes – entre os quais destacamos as escolas de biblioteconomia, os grupos de pesquisa, as

entidades de classe, os fóruns da área, seus periódicos etc. – não se atentarem para o contraditório que envolve o discurso da competência informacional.

Tudo isso mostra-nos que, ao analisar qualquer política de informação, não podemos perder de vista as perspectivas segmentadoras de um subsistema – no nosso caso, o educacional – nem a natureza dos problemas políticos e dos interesses que cruzam esse domínio, incluindo seus nós com outros subsistemas. Na perspectiva do conceito de regime de informação, significa observar os atores, as ações, os sistemas e instituições que se entrecruzam. Por exemplo, observar a escola e a biblioteca em seus aspectos interiores, sem deixar de olhar as ações que estão em seu entorno: administrativas, políticas, governamentais, de interesse político e que "excedem os recursos dos subsistemas para coordenação e execução dos programas de ação" (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2019, p. 152). Como vimos, o problema da biblioteca escolar envolve outros subsistemas (de ordem política, econômica, cultural), que perpassam diversos domínios e envolvem interesses tanto públicos como privados: Estado e mercado.

Uma das observações que González de Gómez (2019) faz acerca do conceito de regime de informação é a importância outorgada aos marcos normativos, que, como ela ressalta, trazem o aspecto formal, o comprometimento, a autorização. Os marcos legais dão legitimidade para que um regime seja caracterizado de forma clara e seus fluxos de informação, assim como os arranjos de poder e a negociação de interesses, sejam investigados. No caso da Lei nº 12.244/2010, é fato que ela carece de mais discussões que mostrem seu engajamento com outras normas, como o Plano Nacional do Livro e Leitura ou o Plano Nacional do Livro Didático, entre outras, incluindo-se de modo mais plural nos debates que transversalmente cortam o seu domínio e com os quais trava interlocução ao institucionalizar-se como uma política de Estado.

### **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BRAMAN, Sandra. The emergent global information policy regime. Nova York: Palgrave, 2004.

BRASIL. *Projeto de Lei 1.831/2003*. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. *Lei* nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em: 5 jun. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei 9.484/2018*. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País, para dispor sobre uma nova definição de biblioteca escolar e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

BRASIL. *Projeto de Lei 5.656/2019*. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília: Senado Federal, 2019.

CARVALHO, Jonathas. A valorização da biblioteca escolar: quais as perspectivas de concretização da Lei 12.244 após três anos? *Revista Biblioo*, Rio de Janeiro, n. 38, jun. 2013.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal; FÉLIX, Andreza Ferreira. A biblioteca escolar como espaço diferenciado: a perspectiva da cultura escolar. *Biblioteca Escolar em Revista*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2015.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS (IFLA). *Declaração de Alexandria*. Haia: Ifla, 2005. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

FREIRE, Letícia de Luna. *Seguindo Bruno Latour*: notas para uma antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Comum, 2006.

FROHMANN, Bernd. Taking policy beyond information science: applying the actor network theory for connectedness: information, systems, people, organizations. *In*: ANNUAL CONFERENCE CANADIAN ASSOCIATION FOR INFORMATION SCIENCE, 23., 1995, Edmond. *Proceedings* [...]. [S. l.]: Cais, 1995.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Metodologia de pesquisa no campo da ciência da informação. *DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, dez. 2000.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Novos cenários políticos para a informação. *Ciência e Informação*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 27-40, jan./abr. 2002.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Regime de informação: construção de um conceito. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 22, n. 3, p. 43-60, set./dez. 2012.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Reflexões sobre a genealogia dos regimes de informação. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 29, n. 1, p. 137-158, jan./mar. 2019.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida; CHICANEL, Marize. As mudanças de regimes de informação e as variações tecnológicas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: USP, 2008.

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. *In*: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (org.). *O poder das bibliotecas*: a memória dos livros no Ocidente. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. p. 21-44.

LATOUR, Bruno. Changer de société, refaire de la sociologie. Paris: La Découverte, 2007.

LEMOS, Antonio Agenor Briquet de. Bibliotecas. *In*: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra. (org.). *Introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACEDO, Neusa Dias de; OLIVEIRA, Helena Gomes de. *Diretrizes da Ifla/Unesco para a biblioteca escolar*. São Paulo: Ifla, 2005. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt\_br.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.

MENEZES, Anderson de Alencar. *Educação e emancipação*: por uma racionalidade ético-comunicativa. Maceió: Edufal, 2014.

ORIÁ, Ricardo. *Bibliotecas escolares no Brasil*: uma análise da aplicação da Lei nº 12.244/2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: file:///C:/ Users/BURITI/Downloads/bibliotecas\_escolares\_oria.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. *Biblioteca escolar*. Brasília: UnB, 2007. p. 117.

SALA, Fabiana; MILITÃO, Silvio César N. Biblioteca escolar no Brasil: origem e Legislação Nacional. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., Paraná. *Anais* [...]. Paraná: EDUCERE, 2017.

SILVA, Elaine. A contribuição da biblioteca escolar na formação de leitores enfocando o desenvolvimento individual e organizacional. *Biblioteca Escolar em Revista*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 15-30, 2015.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/10. *Revista ACB*, Santa Catarina, v. 16, n. 2, p. 489-517, jul./dez., 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo. *Foucault*: filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# **CAPÍTULO 2**

# DOCUMENTOS EM FRONTEIRAS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ARQUIVOS DE ARTISTAS E ARQUIVOS DE MUSEUS

Ana Cláudia Lara Coelho Aranha
Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense
Vitor Manoel Marques da Fonseca
Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense

# **INTRODUÇÃO**

Documentos são tratados por diversas áreas, como arquivologia, biblioteconomia e museologia, recebendo tratamentos diferentes de cada uma, e qualificativos que os identificam – documentos arquivísticos, documentos bibliográficos e documentos museológicos –, os quais ressaltam características distintas e identificadoras. Porém, em muitos casos, documentos se mostram desafiadores a uma classificação taxativa e final, podendo ser classificados de mais de uma maneira, de acordo com o contexto institucional e o tratamento técnico que recebem. Eles "habitam" fronteiras, refletindo a realidade em sua complexidade.

Para análise dessa múltipla identidade, este artigo trabalhará principalmente com os conceitos de arquivo de artista e de arquivo de museu, a partir da literatura arquivística e museológica. Tais exemplos foram escolhidos porque arquivos de artistas e arquivos de museus possuem documentos considerados ora arquivísticos, devendo, portanto, ser guardados e organizados pelos arquivos, ora museológicos, sendo então de responsabilidade dos museus.

A classificação desses documentos ocorre segundo o olhar do profissional que os avalia e o uso dado a eles. Mas, por serem fronteiriços, entende-se que necessitam de uma cuidadosa análise que leve em conta essa situação e permita que se reflita sobre como lidar com ela. Assim, considera-se importante destacar a existência e as peculiaridades dos documentos em fronteiras, pois o não reconhecimento dessa situação pode levar a classificações e, consequentemente, a tratamentos arbitrários, alterando a compreensão acerca deles e o acesso de pesquisadores e demais interessados a informação pertinente.

# **DOCUMENTO, ARQUIVO E SUAS DIVERSAS DEFINIÇÕES**

O termo "documento" é analisado, de forma ampla, por Michael Buckland (1991), baseado em Paul Otlet e Suzanne Briet. Buckland, citando Otlet, apresenta um entendimento estendido, segundo o qual "objetos naturais, artefatos, objetos com vestígios de atividades humanas, objetos como modelos projetados para representar ideias e obras de arte, além de textos" (OTLET, 1934, p. 217, apud BUCKLAND, 1991, p. 355, tradução nossa) devem ser considerados documentos. Recorrendo a Briet, Buckland (1991) cita o conhecido exemplo do antílope entendido enquanto documento, e resume o documento como sendo tudo aquilo que informa – de acordo com a origem latina da palavra docere, "ensinar" ou "informar" e, -ment, sufixo relacionado a sentido, significado.

Buckland (1991) também destaca que documento é evidência, entendida como "algo relacionado à compreensão, algo que, caso encontrado e corretamente compreendido, pode mudar o conhecimento de alguém, as crenças de alguém sobre um assunto qualquer" (p. 353, tradução nossa). Ou seja, o documento necessita da interpretação humana – dos diversos processos intelectuais envolvidos na compreensão de um assunto/objeto – para ter significado para as pessoas, estando atrelado ao uso e ao entendimento que lhe é conferido.

No que se refere ao documento de arquivo, este é regido pelos princípios da proveniência, da organicidade, da unicidade, da indivisibilidade ou integridade arquivística e da cumulatividade (BELLOTTO, 2002). Ao seguirem esses princípios, os documentos de arquivo servem como prova das funções e atividades de quem os produziu/acumulou (BELLOTTO, 2002). Os documentos de arquivo também possuem suporte, forma, formato, gênero, espécie, tipo e contexto de produção – "as circunstâncias que fizeram com que o documento existisse e tivesse um suporte, uma forma e um formato específicos, configurando um determinado tipo documental" (GONÇALVES, 1998, p. 20). O contexto de produção difere dos demais porque não pode ser obtido apenas a partir da análise do documento. É necessário estudar a história, a estrutura e o funcionamento do organismo produtor/acumulador (GONÇALVES, 1998) e, no caso de documentos pessoais, analisar a biografia, o contexto socioeconômico e a vida do produtor/acumulador.

Sobre os documentos museológicos (*museum records*), Wythe (2004) os identifica como todos aqueles criados a partir das diversas funções e atividades de um museu, como administração executiva e governança, coleções e outras

atividades curatoriais, registro, conservação, programas e projetos; desenvolvimento, divulgação e administração, edifício museológico e coleções especiais. E como objetos, "obras de arte, espécimes científicas, artefatos históricos e documentos [...], ideias, conceitos e eventos [...]. Objetos são coletados, preservados, interpretados e apresentados ao público" (WYTHE, 2004, p. 9, tradução nossa).

Heloísa Barbuy (2008) afirma que documentação museológica é "a organização da informação sobre os acervos de museus, como base para todos os demais trabalhos institucionais, bem como para tornar a informação acessível a pesquisadores e público externos" (p. 35). E André Desvallées e François Mairesse (2013), ao definirem o termo "musealização", explicam que esta operação se inicia na separação de objetos "de seu contexto de origem para serem estudados como documentos representativos da realidade que eles constitu[e]m" (p. 57).

Assim, documentos museológicos são objetos, informações sobre esses objetos e documentos produzidos a partir das diversas atividades desenvolvidas por um museu. É possível perceber que os termos "documento" e "objeto" se misturam, tendo em comum o fato de existirem em um museu por meio de processos documentários – coleta, preservação/guarda, interpretação/estudo, representação/exposição.

Com relação aos arquivos, o *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística* (Dibrate) identifica quatro significados:

1 Conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do suporte. 2 Instituição ou serviço que tem por finalidade a custódia, o processamento técnico, a conservação e o acesso a documentos. 3 Instalações onde funcionam arquivos. 4 Móvel destinado à guarda de documentos. (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 27).

Essas definições são semelhantes às trazidas por Heloísa Liberalli Bellotto e Ana Maria de Almeida Camargo (1996) no *Dicionário de terminologia arquivística*, que acrescenta apenas uma quinta acepção, "[e]m processamento de dados, conjunto de dados relacionados, tratados como uma totalidade" (p. 5).

A diversidade da palavra "arquivo" na área da arquivologia se amplia quando se consideram outras visões. Como exemplo, pode-se citar o *Dicionário Michaelis* de língua portuguesa, que apresenta visões semelhantes as apresentadas, mas se distingue ao exemplificá-las e ao incluir a definição de "Indivíduo que retém tudo de memória" (ARQUIVO..., 2020). Esse conceito antropomorfiza o arquivo e adiciona a acepção de memória, que não foi contemplada pelos conceitos anteriores. Ampliando essa proposta, ao se escolher uma área como a artística, o "arquivo" ganha ainda mais possibilidades de compreensão, sendo identificado como poética e dispositivo performativo (ARANTES, 2015), paradigma (GUASCH, 2011) e contestação (MEREWETHER, 2006), entre outras.

Diante de tal amplitude, faz-se necessário especificar sob qual viés e conceito o tema será introduzido. Neste artigo, arquivo será compreendido segundo a ótica arquivística (não deixando de se levar em consideração contribuições de autores de outros campos), com ênfase para documentos em arquivo de artista e em arquivo de/em museu.<sup>4</sup> Considera-se importante discutir essas definições porque a temática dos arquivos é relacionada a diferentes áreas do conhecimento humano, e seus estudos não podem se resumir à existência de documentos nas instituições arquivísticas ou nos locais voltados especificamente para atividades administrativas, financeiras e legais. Artistas produzem arquivos, assim como museus. Museus produzem e guardam seus próprios arquivos e recebem arquivos de artistas. Esses acervos possuem documentos que habitam espaços interdisciplinares, de "fronteira", sendo difícil uma caracterização terminológica que dê conta desses múltiplos caracteres.

#### **Arquivo privado**

Antes de examinar alguns dos significados atinentes aos arquivos de artista, aos arquivos de/em museus e identificar os documentos neles presentes, é necessário apresentar a conceituação básica de arquivos privados, relacionada obrigatoriamente aos primeiros e, em alguns casos, também pertinente aos segundos. Arquivos privados podem ser classificados como institucionais<sup>5</sup> e pessoais. Os arquivos institucionais de natureza privada são "aqueles produzidos por pessoas jurídicas de direito privado, definidas como organizações intencionalmente e juridicamente constituídas no âmbito do direito" (VITORIANO,

<sup>4</sup> A distinção entre "arquivo de museu" e "arquivo em museu" será discutida adiante.

<sup>5</sup> Importa não confundir arquivo institucional com arquivo instituição (ou instituição arquivística), que tem a função precípua de dar acesso e que é característico da esfera pública (arquivos públicos municipais, estaduais e nacionais).

2017, p. 4), ou seja, associações, fundações privadas, partidos políticos (regulados por lei específica) e sociedades (empresas). No âmbito privado, os arquivos pertencem a um instituto ou empresa. Eles são, portanto, setores ou serviços dentro de instituições privadas, ou conjuntos de documentos.

Os arquivos pessoais são formados pelos conjuntos documentais gerados por famílias<sup>6</sup> e por indivíduos. Para Silveira (2013), os conjuntos produzidos por indivíduos são

produto de suas atividades pessoais, profissionais ou ainda pelo ato de colecionar materiais de sua preferência, estando ou não ligados diretamente à figura de seu titular, podendo reunir documentos em papel e/ou objetos variados. Diferenciam-se dos arquivos públicos, que são relacionados à rotina administrativa e jurídica de uma instituição, e, também, dos arquivos familiares, que nos remetem a arquivos formados por mais de uma pessoa, por vezes, repassados e organizados por mais de uma geração. Os arquivos pessoais são de cunho privado, ao menos assim se formam, constituindo-se em uma representação da trajetória de vida do titular. (p. 140).

Vianna, Lissovsky e Sá (1986) defendem que a lógica do arquivo pessoal "emerge da região histórico-afetiva em que os mundos íntimo e público se misturam" (p. 73), ou seja, que tais arquivos adquirem o estatuto social de privado quando são inseridos na esfera pública:

A designação de 'arquivo privado' implica numa diluição do íntimo e na sua redução ao privado, isto é, na redução da existência individual à forma de sua relação com o público e ao modo como é por ele definida. Por essa razão, o raciocínio em torno do arquivo pessoal, enquanto

<sup>6 &</sup>quot;Arquivo privado de uma família ou de seus membros, relativo às suas atividades públicas e privadas, inclusive à administração de seus bens. Também chamado arquivo familial ou arquivo familiar". (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 29).

<sup>7</sup> Em arquivologia, coleções são "conjuntos de documentos com características comuns, reunidos intencionalmente" (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 52), e o conceito se opõe ao de fundo pelo fato de a reunião se dar intencionalmente. É comum a existência de coleções em acervos de arquivos, recebendo tratamento arquivístico semelhante ao dos fundos e sendo os documentos que as integram considerados arquivísticos. Sem querer aprofundar a diferença entre os conceitos de fundo e coleção, cabe frisar que essa reunião pode ter origem nas atividades de uma pessoa ou entidade coletiva – um artista, por exemplo, pode colecionar imagens que servirão de inspiração para uma obra; um museu pode reunir *clippings* sobre artistas, eventos realizados na própria instituição, obras possuídas etc.

arquivo privado, não deve confundir-se com aquele que se volta para os arquivos de empresas, instituições ou partidos políticos, cuja inserção no mundo se faz originalmente numa esfera intermediária, bem mais próxima ao Estado. (p. 74).

Tal "mundo íntimo" é explicitado por Oliveira (2008) ao afirmar que os arquivos pessoais revelam "traços da personalidade, de juízos de valor, preconceitos, anseios, opiniões sobre assuntos diversos que expressam os interesses e atividades dos produtores dos arquivos e das pessoas com as quais se relacionaram" (p. 39). Este mundo íntimo também se revela na influência perceptível da família ou dos herdeiros dos documentos na construção da imagem do titular:

Por vezes mais rigorosa, por outras mais flexível, a intervenção do círculo familiar emerge como mecanismo de filtragem de até onde o público deve avançar por sobre o mundo do privado. O descartar, aqui entendido como colocar fora do consumo público certos registros, age-se como que a ultimar os retoques finais, a maquiar a face privada para convertê-la em face pública, burilando seu perfil imaginário. (VIANNA; LISSOVSKY; SÁ, 1986, p. 69).

O crivo dos familiares do titular do arquivo, do próprio produtor ou do doador, marcado pela subjetividade do íntimo, não os difere, em essência, dos arquivos institucionais. Mesmo com a diferença apontada por Vianna, Lissovsky e Sá entre arquivos pessoais e arquivos institucionais privados no que concerne à inserção destes no mundo, semelhanças se apresentam, tanto entre os arquivos privados, institucionais e pessoais, quanto entre estes e os públicos. Cook (1998) explica que a subjetividade também está presente nos arquivos institucionais. O autor concorda com as afirmações da publicação do documento-proposta do Seminário Internacional sobre Arquivos Pessoais de 1997, que

reconhece duas similaridades importantes entre os arquivos pessoais e os públicos. Primeiro, ambos são artefatos de registro derivados de uma atividade; os arquivos são evidências das transações da vida humana, seja ela organizacional, e por conseguinte oficial, seja individual, e portanto pessoal. [...] Em segundo lugar, os arquivistas, tanto nos arquivos públicos quanto nos pessoais, frequentemente usam procedimentos técnicos e

métodos práticos semelhantes, em termos de como acessam, descrevem, armazenam fisicamente e conservam os arquivos e os colocam à disposição para fins de pesquisa. (COOK, 1998, p. 131).

Camargo (2009, p. 8) afirma que "sempre que for possível recompor a trajetória do titular a partir dos documentos por ele acumulados, estamos diante de um arquivo que, à semelhança dos que resultam do funcionamento de instituições, é dotado de organicidade". Ademais, um arquivo institucional não é completamente objetivo, pois é "criado por indivíduos e organizações, e usado, por sua vez, para suportar seus valores e missões, o que compreende um processo que certamente não é politicamente nem culturalmente neutro" (KAPLAN, 2000, p. 147, tradução nossa).

Esta reflexão sobre semelhanças e distinções, objetividade e subjetividade, também possibilita ao arquivista um olhar crítico sobre as limitações inerentes ao seu trabalho. Como afirma Cook (1998), a avaliação de documentos já é uma forma de seleção, que pode atender a critérios jurídicos, mas que também é influenciada pela subjetividade da equipe avaliadora. Cabe ao arquivista "assegurar a manutenção do vínculo de estreita correspondência entre documentos e atividades do organismo produtor, de modo a reforçar e tornar estável o efeito probatório" (CAMARGO, 2009, p. 34).

Como se pôde observar, apesar da importância de se definir um termo a fim de melhor compreendê-lo, não é possível ignorar o caráter complexo da realidade. Conceitos, teorias, arquivos, documentos e práticas necessitam de olhares especializados, porém abertos a novas percepções e possibilidades.

## Arquivos de artistas

Pertencendo aos arquivos pessoais, encontram-se os arquivos de artistas. Aplicando o conceito de arquivo – enquanto conjunto de documentos – e de arquivo pessoal ao arquivo de artista, poderíamos afirmar que ele é o conjunto de documentos produzidos e acumulados pelo artista ao longo de sua carreira e vida, como prova de suas atividades e de seus interesses.

Com relação ao conteúdo presente em um arquivo de artista, Anna McNally (2013) afirma que o conjunto documental geralmente é constituído por tudo que é encontrado no estúdio do artista e que chega às mãos do arquivista

em completa desorganização (ou parcamente organizado).<sup>8</sup> Entre esses documentos, hoje, se encontram

objetos materiais e virtuais da mais variada natureza, procedência, morfologia e práticas na sua produção e reprodução. São preponderantemente imagens (fotografias, filmes) de fotomontagens a fotografias automáticas, recortadas de jornais e revistas [...], cartões postais, além de vídeos e mais ainda, textos de toda a ordem, objetos diversos, traços de ação efêmera, de intervenções corporais e assim por diante. (MENESES, 2010, p. 11, *apud* VAM DE BERG, 2016, p. 121).

Nancy Bartlett (2005) enumera, ainda, produtos do processo artístico criativo que podem ser encontrados nesses arquivos:

documentos (visuais, verbais ou em áudio) que refletem as ações da expressão criativa do(a) artista e sua identidade como artista, incluindo correspondência, diários, registros de vendas, palestras, entrevistas e fotografias de referência, tanto de sua arte quanto de outras imagens inspiradoras; documentos relacionados ao consumo pessoal e institucional de arte, incluindo registros de museus, empréstimos e doações, correspondência, registro de vendas (incluindo registros da casa de leilões), registros de seguros de instituições e de particulares; documentos referentes às análises acadêmica e pública e a visões casuais da arte, incluindo palestras acadêmicas, correspondência e notas de pesquisa, bem como formulários de museus e listas de membros de museus, galerias e associações de arte; e os 'metadados' administrativos do arquivo (arquivos de doadores, informações de catalogação e recibos de chamada) relativos aos arquivos de arte em sua guarda. (p. 122, tradução nossa).

Além da variedade de espécies e tipos documentais, alguns documentos presentes em arquivos de artista, principalmente aqueles relacionados à arte

A autora explica que, segundo a sua experiência, apesar de haver crescentes ações no sentido de os artistas trabalharem com arquivistas para organizar seus arquivos, a maioria dos fundos é recebida da família do artista após a morte deste. Isso explica a desorganização da documentação, já que a família simplesmente guarda tudo o que encontra no estúdio em caixas e as envia para a instituição que as adquiriu. (MCNALLY, 2013). Apesar disso, é importante considerar que tal desorganização, em alguns casos, possa ser um desejo e um ato intencional do artista, e não apenas consequência da vivência e da rotina.

contemporânea, são de natureza ambígua, sendo difícil distinguir obra de arte/trabalho artístico dos documentos que lhe serviram de base:

Determinar onde a obra de arte começa e onde termina, em relação aos seus vestígios arquivísticos, só pode ocorrer através de uma leitura atenta da obra em relação à sua documentação arquivística. A premissa de que as categorias 'arte' e 'documentação' são baseadas num construto exclusivo e mútuo [do tipo] 'um ou outro' ao invés [do tipo] 'e' – reflete um dualismo que não é mais válido como uma suposição de trabalho. Além disso, a ideia de que os repositórios que recolhem arquivos de artistas contemporâneos não contêm obras de arte é falsa. (BUTLER, 2013, p. 9, tradução nossa).

Diante dessa ambiguidade, Butler (2013) sugere que museus, galerias, arquivos e demais interessados cheguem a um "consenso geral em uma base caso-a-caso acerca do que constitui o arquivo e o trabalho de arte, de modo a administrar de maneira viável o legado de um artista e colocar as obras de arte e os documentos do artista em repositórios apropriados" (p. 12, tradução nossa). Esta proposta de abordagem em conjunto, aparentemente simples, é essencial quando se leva em consideração uma documentação desafiadora, que pode adquirir diferentes identidades conforme a interpretação que dela se faça.

Apesar dessas características complexas, os arquivos de artistas são considerados "uma fonte primária inestimável para penetrar o processo de pensamento do artista, sua intenção e processos de produção para uma dada obra em um período de tempo específico" (BUTLER, 2013, p. 10, tradução nossa). Os arquivos de artista

também provêm evidências do dia a dia das atividades do artista, bem como uma evidência documental de obras que não mais existem ou cuja natureza é transitória e efêmera. Eles também fornecem uma janela para as redes sociais e profissionais do artista, e para as suas influências artísticas e intelectuais. (BUTLER, 2013, p. 10, tradução nossa).

Como explica Jane Stevenson (2013, p. 157, tradução nossa), "o valor de um arquivo é que ele permite a investigadores subsequentes irem além da imagem pública, a qual seria inevitavelmente um tipo de simplificação". A autora defende que, para além disso, o arquivo permite que o artista seja

visto em um contexto social e intelectual, o que possibilita uma melhor compreensão da sua obra.

É claro que, como qualquer contexto, o arquivístico também é apresentado com limitações. McNally (2013) explica que todo arquivo de artista passa por um processo de organização e seleção por parte do arquivista que o recebe e o organiza. Bartlett (2005) explora a questão da mediação arquivística através da descrição do acervo, citando, além do arquivista, o próprio artista, o patrono e a academia como responsáveis pela interpretação do arquivo de artista. Viu-se ainda, com Vianna, Lissovsky e Sá (1986), que arquivos pessoais, em geral, passam também pelo crivo da família (ou doador). Assim, entende-se que o arquivo é uma das muitas fontes de informação passíveis de interpretação por parte do pesquisador, fonte esta preciosa para comprovar as atividades realizadas e conhecer mais sobre o produtor, mas a qual apresenta limites.

#### Arquivos de/em museus

Os arquivos de museu podem se referir tanto a setores/serviços quanto a conjuntos documentais que são produzidos em função das atividades inerentes ao museu. Tais atividades são listadas no Estatuto dos Museus e dizem respeito à investigação, comunicação, interpretação e exposição de "conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural", visando o estudo, a educação, a preservação, a contemplação, o turismo e a pesquisa (BRASIL, [2020]). Os setores/serviços, como os nomes indicam, fazem parte da estrutura organizacional do museu. Os documentos de arquivo geralmente encontrados em um museu podem ser divididos em quatro categorias:

Registros e documentos adquiridos para a coleção do museu por doação, compra ou empréstimo independentemente de seu formato ou mídia. Quaisquer registros depositados no museu por autoridade estatutária. [...] Material documentário associado às coleções do museu. [...] Os próprios registros administrativos do museu, arquivos, etc., ilustrando sua história e atividades como instituição. (SCAM, 2002, p. 1-2, tradução nossa).

Segundo Deborah Wythe (2004), o arquivo de museu, enquanto setor administrativo, é moldado pela missão da instituição e possui uma dupla

função: servir aos diversos tipos de pesquisadores e assistir à administração nas operações cotidianas, atendendo às demandas por documentos e informação, o que não diferencia os arquivos de museus dos demais arquivos. Wythe (2004) afirma ainda que o sucesso do arquivo de museu não depende tanto da posição organizacional que este ocupa, mas do apoio que recebe dos superiores, do cumprimento da sua missão junto à instituição e da aplicação dos princípios éticos arquivísticos. Para a autora

o arquivo de museu deve ser capaz de servir a todos os departamentos em uma base igualitária; prover igual acesso aos pesquisadores; ter autoridade de decisão sobre assuntos referentes à gestão de documentos e arquivos; e estabelecer políticas e procedimentos que sigam os princípios arquivísticos. (WYTHE, 2004, p. 12, tradução nossa).

Wythe (2004) também descreve diversas situações em que os demais profissionais do museu são auxiliados pelo arquivo, desde os diretores que lidam com documentação administrativa, passando pelas equipes de relações públicas e marketing, curadores e educadores, assim como os pesquisadores externos. Percebe-se que nessas situações a autora demonstra exemplos das duas funções da cultura institucional e organizacional dos museus: curatorial e administrativa. As funções curatoriais dizem respeito às atividades-fim, que "sustentam e dão significado de existência aos museus e as funções administrativas oferecem o apoio para que as primeiras sejam executadas" (MARTINS; INDOLFO, 2017, p. 7), ou seja, referem-se, estas últimas, às atividades-meio.

A função curatorial, no papel do curador, pode ser resumida pelas ações de seleção e aquisição de objetos e responsabilidade intelectual e interpretativa sobre os mesmos (WYTHE, 2004). Mas ela também é exercida por todos aqueles no museu que trabalham com as coleções, realizando atividades de registro, gerenciamento, conservação, exibição, ensino e editoração (WYTHE, 2004). Wythe aborda ainda as atividades de coletar, gerenciar e dar acesso a "materiais publicados e não publicados e fornece[r] serviços de referência a pesquisadores e membros da equipe do museu; reuni[r] e fornece[r] informação para apoiar funções administrativas; e gerencia[r] coleções de manuscritos e livros raros" (p. 10, tradução nossa), de responsabilidade de arquivistas e bibliotecários.

A função administrativa envolve "responsabilidades fiscais, legais, administrativas, relações públicas e suporte de tecnologia da informação" (MARTINS; INDOLFO, 2017, p. 6). Percebe-se que, apesar de considerar que

os arquivos de museu devem ter autoridade sobre a gestão de documentos e arquivos, ao descrever suas funções, Wythe (2004) as entende fortemente relacionadas às atividades de referência e pesquisa, e não tanto às atividades de gestão, talvez com o intuito de destacar o papel do arquivo para as atividades-fim da própria instituição e, subsidiariamente, de pesquisadores externos. De qualquer maneira, o tratamento dos arquivos correntes parece ser visto como uma função adicional: "o arquivista também pode ser o gestor de documentos do museu, supervisionando o ciclo de vida dos documentos da criação ao descarte ou retenção permanente" (WYTHE, 2004, p. 12, tradução nossa).

Maria Celina Soares de Mello e Silva (2013), assim como Wythe, entende que o arquivo é influenciado pelo local onde está inserido. Para a autora, o arquivo é um serviço prestado pelos museus e também um organismo que reflete as atividades da instituição a que pertence (SILVA, 2013). Como organismo, as funções de um arquivo de museu se resumem em duas: transferir os documentos produzidos internamente para o arquivo institucional e colecionar documentos de interesse (acervo arquivístico adquirido segundo a política de aquisição institucional) (SILVA, 2013).

"Colecionar" aqui se aplica a um arquivo de museu que adquire um arquivo de artista. No caso mais amplo do museu, essa coleção se dá por meio da política de aquisição, que adquire/recebe documentos museológicos, bibliográficos e arquivísticos de interesse. Como explica Tessitore (2002, p. 11, apud HANNESCH; GRANATO, 2013, p. 10), esses arquivos são "conjuntos de documentos reunidos [pelo museu], de forma artificial,9 em torno de um tema, função, entidade ou pessoa". Com relação aos documentos arquivísticos, os conjuntos adquiridos seguem internamente a lógica arquivística de organicidade e preservação do contexto e são custodiados e disponibilizados por seu valor permanente. Esses documentos formam o arquivo de custódia, enquanto os documentos produzidos a partir do exercício das funções da entidade e acumulados

Entende-se aqui o emprego da palavra "artificial" associado a uma possível compreensão por Tessitore de que a função preponderante de um arquivo de museu é acumular conjuntos de documentos arquivísticos produzidos pelo próprio museu. Assim, conjuntos externos seriam considerados coleções reunidas artificialmente. Mas a obtenção desses conjuntos pode ter relação com a missão do museu, por exemplo, se esta for voltada para a preservação de patrimônio relacionado à área que o museu abrange (um museu indígena que adquire arquivos pessoais de pesquisadores indígenas ou um museu de arte brasileira que custodia arquivos pessoais de artistas nacionais). Nesse sentido, tal reunião de documentos poderia ser considerada orgânica, já que foi estimulada pelo objetivo de cumprir uma das missões da instituição museológica. Seguindo essa lógica, um arquivo institucional poderia também exercer a função de custódia, não havendo na prática a separação proposta por Tessitore, Hannesch e Granato.

organicamente formam o arquivo institucional (TESSITORE, 2002, *apud* HANNESCH; GRANATO, 2013).

Dentro da perspectiva de compreender os conjuntos documentais dos arquivos do museu a partir das funções de transferência e coleção, ou como institucionais e de custódia, Hannesch e Granato (2013) distinguem "arquivos *em* museu" de "arquivos *de* museu". Os arquivos *em* museu seriam aqueles adquiridos por meio de doação, permuta, compra ou comodato, segundo a política de aquisição, que busca cumprir os seguintes objetivos:

a) reunir conjuntos documentais complementares às suas atividades; b) proceder às ações de proteção de conjuntos documentais passíveis de perdas ou destruição; e/ou c) exercer o papel finalístico da instituição que os adquire, seja por previsão em legislação ou para uma função socialmente reconhecida. (HANNESCH; GRANATO, 2013, p. 9).

Os arquivos *de* museu seriam os chamados institucionais, ou seja, aqueles produzidos pelo próprio museu, "resultantes de atividades administrativas, do exercício das inúmeras funções de produção de conhecimento, e das ações e relações que se estabelecem entre os indivíduos, grupos internos e externos e com outras instituições" (HANNESCH; GRANATO, 2013, p. 3). Para Martins e Indolfo (2017, p. 2), "os arquivos institucionais dos museus refletem sua trajetória [sic], suas mudanças de perfil ao longo dos anos, suas escolhas políticas e metodológicas na aquisição, tratamento e comunicação dos acervos".

Ao citarem-se as funções dos arquivos de museu e os documentos tratados por eles, é importante destacar que a diferenciação entre documento museológico e arquivístico não é taxativa. A documentação museológica, além de composta por objetos, é "o conjunto de informações decorrentes das ações de identificação, controle e registro dos objetos museológicos" (BEVILACQUA, 2010, *apud* MARTINS; INDOLFO, 2017, p. 8). Os documentos que contêm essas informações também são considerados arquivísticos por refletirem as atividades realizadas no museu:

a documentação museológica [...] é um procedimento que diz respeito ao conhecimento e entendimento do objeto e do seu estado de conservação, entre outras finalidades. Estes dossiês sobre o objeto, entretanto, podem ser considerados constituintes dos acervos institucionais, compondo o conjunto arquivístico desta instituição, visto que retratam atividades

executivas e ações para o funcionamento do órgão. (HANNESCH; GRANATO, 2013, p. 8).

Ainda segundo Bevilacqua (2010, apud MARTINS; INDOLFO, 2017, p. 8),

Por se tratar de uma documentação cujo valor probatório e administrativo [...] não cessa de existir, possui um caráter corrente de prazo indeterminado. Esta também poderia ser tratada e guardada pelo arquivo permanente da instituição, mas dada sua função administrativa permanente, geralmente é mantida em setores vinculados à sua função de produção e acumulação (documentar as obras da coleção do museu). Tal conjunto de documentos possui um regimento documental peculiar, pois apesar de fazer parte do arquivo institucional, alguns documentos originais podem acompanhar as obras em processos de tramitação de cunho mais definitivo (transferências e permutas).

Diante desta dupla identidade, seria cabível afirmar que os documentos museológicos que não podem ser considerados arquivísticos são aqueles chamados de "objetos"? Silva (2013) esclarece que a questão é controversa na área da arquivologia. Alguns arquivistas que lidam com arquivos de artistas, cuja documentação textual pode vir acompanhada de objetos e artefatos em geral, argumentam que estes "podem ter sido produzidos ou adquiridos no âmbito do desenvolvimento de uma atividade, institucional ou pessoal, e que, portanto, podem ser considerados documentos de arquivo" (SILVA, 2013, p. 42). Cabe lembrar que objetos, artefatos e similares também podem ser considerados de arquivo ao evidenciarem as atividades do produtor. Um exemplo conhecido na literatura sobre esse ponto é o dado por Bruno Delmas (2010) a respeito da fábrica de papeis pintados localizada em Zuber, Rixheim, França. O autor esclarece que os papeis para decoração de interiores produzidos pela fábrica desde o século XIX são documentos de arquivo dessa fábrica. Os modelos de papeis, reunidos em catálogo, são prova da atividade, fonte de pesquisa e ativos dela.

O que se deduz dessas opiniões divergentes é que as barreiras se tornam fluidas conforme o uso do documento, ou mesmo a área que o organiza. Museus e arquivos têm diferenças, mas apresentam objetivos e atividades semelhantes:

ambos têm a preocupação de reunir, guardar, conhecer e dar acesso a materiais únicos em benefício dos usuários e públicos presentes e

futuros. Podem adquirir ou recolher acervos, identificá-los e conhecê-los, mantê-los e conservá-los, visando dar-lhes acesso de distintas maneiras. Porém, o seu contexto de atuação, a forma como abordam e tratam tecnicamente seus acervos representam algumas de suas diferenças. (HANNESCH; GRANATO, 2013, p. 1).

Portanto, não é de se estranhar que seus documentos também se assemelhem ou possam ser considerados como fronteiriços – museológicos e arquivísticos.<sup>10</sup>

Se um dos principais objetivos de arquivos e museus é prover acesso à documentação sob sua guarda, é essencial que haja atenção e colaboração entre os profissionais dessas áreas na classificação dos documentos em fronteira e seu tratamento conjunto. Somente assim, tais registros poderão ser mais bem compreendidos e acessados por quantos deles necessitem, independente da razão e do viés disciplinar com que busquem a informação neles contida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Documentos podem ser vistos de forma ampla, como tudo aquilo que informa, serve de evidência e passa por um processo documentário. Voltando ao objeto deste artigo, documentos de arquivo e documentos museológicos apresentam características distintas, mas continuam sendo documentos que evidenciam informações e são tratados por museus e arquivos para serem tornados acessíveis. Alguns documentos, por suas características, a intenção do produtor e o uso que deles se faz, podem navegar entre diversas áreas, habitar fronteiras, e ser conceituados de diferentes maneiras.

Arquivos de artista são arquivos pessoais. Arquivos de/em museu podem ser privados ou públicos, mas sempre institucionais. Os arquivos pessoais, quando passam à custódia de um museu, são denominados arquivos *em* 

<sup>10</sup> Vale ainda esclarecer que essa múltipla identidade dos documentos também ocorre com documentos em formato bibliográfico, criados e/ou utilizados como obra de arte pelos artistas. São exemplos as compilações encadernadas confundidas com livros comuns, como o *Twentysix Gasoline Stations*, de Edward Ruscha (CRIMP, 2005, *apud* RODRIGUES; CRIPPA, 2015), além dos livros de artista, que, em sentido estrito, são "obra[s] em forma de livro, inteiramente concebida[s] pelo artista e que não se limita[m] a um trabalho de ilustração. [...] Livro-objeto [...] formado por elementos de natureza e arranjos variados". (GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural, 1998, *apud* SILVEIRA, 2008, p. 25). O mesmo livro, enquanto prova da ação do artista, pode também integrar seu arquivo e ser, assim, considerado um documento arquivístico.

museu, em contrapartida aos arquivos formados por documentos produzidos diretamente pela instituição. Tanto arquivos de artista quanto institucionais recebem uma série de interferências e mediações realizadas por profissionais da informação, pelo próprio produtor e, no caso dos primeiros, por serem arquivos pessoais, também por familiares, as quais revelam a presença da subjetividade em ambos os tipos de arquivo.

Ao se apresentar algumas definições sobre arquivo, documento de arquivo, documento museológico, arquivo privado, arquivo pessoal, arquivo de artista, arquivo de/em museu, buscou-se demonstrar que a classificação de determinado documento não depende apenas de suas características intrínsecas, mas do uso que se faz dele e da função que exerce em um determinado conjunto. Um documento museológico pode ser simultaneamente considerado arquivístico, e um documento de arquivo pode ser musealizado, passando a ser museológico.

Essas interpenetrações ou o que pode ser chamado de múltipla identidade mostram o quanto os documentos refletem a realidade em sua complexidade e necessitam de uma abordagem conjunta das áreas que lidam com documentação e informação, privilegiadamente, neste estudo, as de arquivologia e museologia. Apesar da importância da especialização e de se fornecer tratamento adequado aos documentos (sabe-se que o documento de arquivo tem características próprias, que demandam cuidados específicos, por exemplo), alguns documentos contidos em arquivos desafiam a análise ordinária e exigem um olhar e um tratamento mais aprofundados e em conjunto.

#### **REFERÊNCIAS**

ARANTES, Priscila. *Reescrituras da arte contemporânea*: história, arquivo e mídia. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ARQUIVO. *Michaelis Online*, 2020. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/arquivo/. Acesso em: 24 set. 2020.

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

BARBUY, Heloísa. Documentação museológica e pesquisa em museus. *In*: GRANATO, Marcus; SANTOS, Cláudia P. dos; LOUREIRO, Maria Lúcia N. M. (org.). *MAST Colloquia*: documentação em museus. Rio de Janeiro: MAST, 2008. v. 10, p. 33-43.

BARTLETT, Nancy. Past imperfect (l'imparfait): mediating meaning in archives of art. *In*: BLOUIN JR., Francis X.; ROSENBERG, William G. (org.). *Archives, documentation and institutions of social memory*: essays from the Sawyer Seminar. Michigan: The University of Michigan Press, 2005.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivística*: objetos, princípios e rumos. São Paulo: ARQ-SP, 2002.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli; CAMARGO, Ana Maria de Almeida. *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: AAB-SP, 1996.

BEVILACQUA, Gabriel Moore Forell. *Bancos de dados e informatização de arquivos*: pressupostos teóricos e aplicações técnicas. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. *Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009*. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BUCKLAND, Michael. Information as thing. *Journal of the American Society of Information Science*, v. 42, n. 5, p. 351-360, jun. 1991.

BUTLER, Ann. Artwork or documentation: artists' records as an extension of the art work. In: ARTISTS' RECORDS IN THE ARCHIVES SYMPOSIUM, 2013, Nova York. *Proceedings* [...]. Nova York: Archivists Round Table of Metropolitan New York Inc., 2013. p. 9-12.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivos pessoais são arquivos. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, n. 2, p. 26-39, jul./dez. 2009.

COOK, Terry. Arquivos pessoais e arquivos institucionais: para um entendimento arquivístico comum da formação da memória em um mundo pós-moderno. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 129-150, jul. 1998.

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

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (org.). *Conceitos-chave de museologia*. São Paulo: Icom; Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

GONÇALVES, Janice. *Como classificar e ordenar documentos de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1998.

GUASCH, Anna Maria. *Arte y archivo, 1920-2010*: genealogías, tipologías y discontinuidades. Madri: Akal Arte Contemporáneo, 2011.

HANNESCH, Ozana; GRANATO, Marcus. Acervos arquivísticos em museus: patrimônio a ser preservado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14., 2013, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-21. Disponível em: http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/2510/ACERVOS%20ARQUIV%c3%8dSTICOS.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 maio 2020.

KAPLAN, Elisabeth. We are what we collect, we collect what we are: archives and the construction of identity. *The American Archivist*, v. 1, n. 63, p. 125-151, 2000.

MARTINS, Thaís T.; INDOLFO, Ana Celeste. Arquivos de museus: busca pela contextualização. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília. *Anais* [...]. Marília: Unesp, 2017. p. 1-20. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/download/125075. Acesso em: 25 maio 2020.

MCNALLY, Anna. All that stuff! *In*: VAKNIN, Judy; STUCKEY, Karyn; LANE, Victoria (org.). *All this stuff*: archiving the artist. Oxfordshire: Libri Publishing, 2013. p. 97-108.

MEREWETHER, Charles (org.). The archive. Londres: Whitechapel, 2006.

RODRIGUES, Bruno César; CRIPPA, Giulia. Arte contemporânea: o quê e como organizar e preservar? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. *Anais* [...]. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 1-7. Disponível em: http://200.20.0.78/repositorios/bitstream/handle/123456789/2822/2015\_GT3-PO\_01. pdf?sequence=3. Acesso em: 25 maio 2020.

SILVA, Maria Celina S. M. Arquivos de museus: características e funções. *Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, DF, v. 11, n. 4, p. 35-47, maio/jun. 2013.

SILVEIRA, João P. B. Escritas de si e memória social: o arquivo pessoal de Coriolano Benício. *Ágora*, Florianópolis, v. 23, n. 47, p. 140-161, 2013.

SILVEIRA, Paulo. Definições e indefinições do livro de artista. *In*: SILVEIRA, Paulo (org). *A página violada*: da ternura à injúria na construção do livro de artista. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 25-71. *On-line*. Disponível em: http://books.scielo.org/id/2pwn4/pdf/silveira-9788538603900-03.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

STEVENSON, Jane. "I can never find anything among the piles of old paper and general rubbish": Edward Burra and his archive. *In*: VAKNIN, Judy; STUCKEY, Karyn; LANE, Victoria (org.). *All this stuff*: archiving the artist. Oxfordshire: Libri Publishing, 2013. p. 157-170.

STANDING CONFERENCE ON ARCHIVES AND MUSEUMS (SCAM). A code of practice on archives for museums and galleries in the United Kingdom. Londres: Scam, 2002.

VAM DE BERG, Thayane V. Arquivos de artistas plásticos: o processo de criação artística nos documentos de Rubens Gerchman. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Documentos e Arquivos) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Documentos e Arquivos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VIANNA, Aurélio; LISSOVSKY, Maurício; SÁ, Paulo Sérgio Moraes. A vontade de guardar: a lógica da acumulação em arquivos privados. *Arquivo & Administração*, Rio de Janeiro, v. 10-14, n. 2, p. 62-76, jul./dez. 1986.

VITORIANO, Marcia Cristina C. P. Acervos privados no Arquivo Público do Estado de São Paulo: uma visão sobre os fundos institucionais. *Revista do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, ano 2, n. 4, p. 1-14, mar. 2017.

WYTHE, Deborah. The museum context. *In*: WYTHE, Deborah (org.). *Museum archives:* an introduction. Chicago: Society of American Archivists, 2004. p. 9-19.

# **CAPÍTULO 3**

# O LUGAR DOS ARQUIVOS PESSOAIS NO ENSINO DE ARQUIVOLOGIA NO BRASIL

Adriana Arrojado Correia Pereira Mestranda em Ciência da Informação na Universidade Federal Fluminense Renato de Mattos Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo

Os arquivos pessoais são representativos da vida de uma pessoa e reveladores de uma sociedade e de uma época, constituindo, por conseguinte, importante fonte de estudo para distintas áreas do saber. Segundo Heloísa Bellotto (2006, p. 266):

pode-se definir arquivo pessoal como o conjunto de papéis e material audiovisual ou iconográfico resultante da vida e da obra/atividade de estadistas, políticos, administradores, líderes de categorias profissionais, cientistas, escritores, artistas etc. Enfim, pessoas cuja maneira de pensar, agir, atuar e viver possa ter algum interesse para as pesquisas nas respectivas áreas onde desenvolveram suas atividades; ou ainda, pessoas detentoras de informações inéditas em seus documentos que, se divulgadas na comunidade científica e na sociedade civil, trarão fatos novos para as ciências, a arte e a sociedade.

A Lei nº 8.159/1991, ou Lei de Arquivos, para além de muitas outras questões, representou um importante avanço no sentido do reconhecimento dos arquivos pessoais enquanto arquivos e do dever de sua proteção, quando declarados de interesse público e social. Em seu artigo segundo, a lei define arquivo como:

Os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos. (BRASIL, [2020]).

Mais adiante, no 11º artigo, acrescenta: "Consideram-se arquivos privados os conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por pessoas físicas

ou jurídicas, em decorrência de suas atividades" (BRASIL, [2020]). No artigo seguinte, estabelece: "Os arquivos privados podem ser identificados pelo Poder Público como de interesse público e social, desde que sejam considerados como conjuntos de fontes relevantes para a história e desenvolvimento científico nacional" (BRASIL, [2020]).

No mesmo sentido, nos últimos anos, tomaram maior vulto os estudos sobre os conjuntos de documentos produzidos e acumulados por pessoas físicas no ambiente acadêmico brasileiro da arquivologia e da ciência da informação. Em pesquisa realizada na Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), na qual estão indexados artigos publicados nas revistas científicas e profissionais da ciência da informação, arquivologia e biblioteconomia, de 1972 até os dias de hoje, verifica-se um substancial aumento no século XX, mais vertiginosamente, vale dizer, a partir da segunda década desse século, das publicações científicas envolvendo os arquivos pessoais. Embora restrita a uma cobertura temporal bem mais curta (de 2005 até a atualidade), em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nota-se igualmente um expressivo volume de trabalhos publicados sobre o tema na última década.

Outrossim, a partir dos anos 2000, algumas das principais instituições nacionais custodiadoras de arquivos pessoais, como o Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP), a Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), o Museu de Astronomia e Ciências Afins (Mast) e a Casa de Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz (COC-Fiocruz), seja isoladamente ou em parceria entre si, passaram a organizar mais encontros a respeito do tema, ampliando os espaços de debate científico e profissional que tratem dos arquivos pessoais. Ademais, a Associação de Arquivistas de São Paulo, desde 2015, promove bianualmente o encontro "Arquivos pessoais: experiências, reflexões, perspectivas".

O crescente interesse que os arquivos pessoais despertam se fundamenta, em grande medida, tanto em suas especificidades teóricas, quanto na expressiva potencialidade informacional que seus acervos oferecem aos estudiosos de diversas áreas. No entanto, em que pese a importância que atualmente ocupam no âmbito das discussões arquivísticas brasileiras (ALMEIDA; MATTOS, 2018), há poucas pesquisas voltadas à análise do modo como os arquivos pessoais são contemplados nas matrizes curriculares dos cursos superiores em arquivologia do país, isto é, sua posição na dimensão do ensino.

Dessa forma, no presente trabalho, buscamos identificar o lugar que os arquivos pessoais ocupam na formação superior brasileira a fim de verificar se os conteúdos relativos ao tema integram hoje o repertório teórico-metodológico explícito oferecido aos graduandos de arquivologia e, quando for o caso, de que maneira a matéria é explorada em cada instituição. Para tal, foram examinadas as matrizes curriculares, as ementas, os conteúdos programáticos e as referências bibliográficas das disciplinas dos dezesseis cursos de graduação em arquivologia no Brasil, a saber: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande (Furg), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa não ambiciona explicar um fenômeno e/ou fato e produzir resultados conclusivos sobre ele, mas conhecê-lo, identificando, neste processo, elementos a ele relacionados e que devem constituir objeto de estudo futuro. Por essa razão, caracteriza-se como uma investigação de natureza exploratória, a qual, de acordo com Braga (2007), visa reunir dados, informações, ideias, hipóteses e padrões sobre uma determinada questão pouco estudada. A abordagem adotada foi a quantitativa, uma vez que o encaminhamento das reflexões pressupôs o mapeamento do número de disciplinas dedicadas direta e indiretamente ao tema dos arquivos pessoais em cada curso e também comparativamente entre todas as dezesseis instituições, bem como a análise dos dados compulsados tendo em vista a elaboração de um quadro representativo dos estudos dedicados aos arquivos pessoais na formação dos arquivistas brasileiros.

O levantamento dos dados se deu através da consulta das matrizes curriculares disponíveis nos *web sites* das universidades e, quando acessíveis, dos ementários (com os programas das disciplinas) e suas respectivas referências bibliográficas. Foi possível encontrar matrizes curriculares de todas as universidades em suas páginas na internet, exceto a da Universidade Federal do Amazonas. Neste último caso, foi necessário recorrer ao correio eletrônico disponível na *home page* da coordenação do curso.

A partir da leitura da grade curricular, o primeiro procedimento metodológico adotado foi verificar a existência da matriz curricular de disciplinas que abordem específica e exclusivamente os arquivos pessoais. Em caso positivo, atentou-se para sua categoria, isto é, se obrigatória (ou fixa), complementar, flexível, optativa ou eletiva. Quando uma instituição possui matrizes curriculares distintas de acordo com o turno das aulas, optou-se pela análise daquela de maior carga horária, por contemplar todas as disciplinas do outro turno. Em seguida, averiguamos a existência de disciplinas não específicas que integrem os arquivos pessoais em suas ementas e/ou em seus conteúdos programáticos, a partir de menção direta a esses arquivos. Não foram consideradas disciplinas que, a despeito de seu ementário e referências bibliográficas não os citarem, mantenham proximidade temática com arquivos pessoais e possam abordá-los, a depender da escolha do docente e/ou dos discentes; pensamos que tais disciplinas abrem margem a situações que as fontes e métodos aqui empregados não permitem conhecer, tendo sido necessária, então, a adoção de critérios mais objetivos que as excluíssem da coleta de dados. Cabe esclarecer ainda que, para fins de pesquisa nas ementas, entendemos "arquivos particulares" como um equivalente dos arquivos pessoais. Por fim, buscou-se identificar, atentando igualmente para sua categoria, disciplinas não específicas que, em suas referências bibliográficas, tanto nos textos básicos quanto nos complementares, pudessem contemplar tais arquivos. Tal critério baseia-se no entendimento de que a existência de referências bibliográficas que citem arquivos pessoais significa que a disciplina pode proporcionar, ainda que parcialmente, um contato do aluno com o tema.

#### LEVANTAMENTO DE DADOS

A fim de sistematizar os dados compulsados, descreveremos as informações relativas a cada curso de graduação na seguinte ordem: instituições das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

#### Região Sul

Ao analisarmos a grade curricular do curso de graduação em Arquivologia da UFSC, não foram identificadas disciplinas específicas sobre arquivos pessoais. Igualmente, a partir da leitura das ementas, verificou-se que não há disciplinas não específicas que os abordem. Como não estão disponíveis as referências bibliográficas por disciplina, não é possível afirmar, segundo o critério anteriormente definido, se há disciplinas não específicas que possam contemplá-los.

No curso oferecido pela Furg, também não foram identificadas disciplinas específicas sobre arquivos pessoais, tampouco não específicas que os abordassem. Tal qual na UFSC, a ausência de referências bibliográficas impediu o reconhecimento daquelas disciplinas que pudessem contemplá-los. Embora tenha sido observada a oferta da disciplina Arquivos Especializados, a qual poderia abranger discussões relativas aos arquivos pessoais, a ementa disponibilizada não especifica o que se entende por "arquivo especializado".

A UFRGS não possui disciplinas específicas e não específicas sobre arquivos pessoais. Assim como observado na matriz curricular da Furg, o curso de graduação em Arquivologia da UFRGS oferece a disciplina Arquivos Especializados (na categoria de obrigatória), a qual, todavia, não contempla os conjuntos documentais acumulados por pessoas físicas, uma vez que, de acordo com sua ementa, são abordados apenas os arquivos médicos, de engenharia, notariais, cartoriais e de imagens e sons. Outrossim, não estão disponíveis as referências bibliográficas por disciplinas. Como os conteúdos das disciplinas Seminário em Arquivologia I, Seminário em Arquivologia II, Tópicos Especiais em Arquivologia I e Tópicos Especiais em Arquivologia II variam conforme as escolhas de temas emergentes em áreas de interesse da arquivologia propostos por docentes e discentes, é possível que os arquivos pessoais sejam tratados em algumas delas.

Já o curso de graduação oferecido pela UFSM possui uma disciplina específica sobre arquivos pessoais, a qual não é obrigatória, mas complementar. Arquivos Especializados consta como disciplina não específica, também complementar, que abarca os arquivos pessoais, uma vez que em sua ementa consta o tópico "arquivos particulares" – embora este conceito não esteja definido no documento. Entre as referências bibliográficas das disciplinas disponíveis, não foi encontrada nenhuma produção relativa aos arquivos pessoais.

A última instituição em análise da região Sul é a UEL. O currículo do curso de graduação não prevê disciplina específica sobre arquivos pessoais, mas observou-se que a disciplina optativa Arquivos Especializados, segundo sua ementa, os inclui. Como as ementas são muito sucintas e nem o conteúdo programático nem as referências bibliográficas estão disponíveis, não foi possível averiguar se disciplinas como Arquivos Permanentes, Gestão de Arquivos, História e Acervos Documentais e Patrimônio e Acervos Brasileiros, por exemplo, contemplam os arquivos pessoais.

#### Região Sudeste

A UFF também oferece em seu curso de graduação em Arquivologia, na condição de optativa, uma disciplina específica de Arquivos Pessoais. A disciplina obrigatória Arquivos Permanentes, em seu conteúdo programático, contempla os arquivos pessoais, uma vez que os menciona explicitamente. É possível que a disciplina Gestão de Instituições e Serviços Arquivísticos aborde tais arquivos, visto que apresenta em sua ementa o tópico "Políticas de acervo e gestão de arquivos privados em instituições arquivísticas". As referências bibliográficas não estavam disponíveis, impedindo a busca por disciplinas que pudessem abordar os arquivos pessoais.

Da mesma forma que a UFF, a UNIRIO possui uma disciplina não obrigatória (optativa) exclusiva sobre arquivos pessoais, intitulada Tópicos Especiais. Não há disciplinas não específicas que contemplem os arquivos pessoais, porém a leitura das referências bibliográficas disponíveis no web site da instituição permitiu a identificação daquelas que podem vir a contemplá-los, uma vez que citam textos sobre arquivos pessoais. São elas: Classificação de Documentos Arquivísticos (obrigatória), Arranjo e Descrição de Documentos (obrigatória), Pesquisa em Arquivística (obrigatória), Ética Profissional Arquivística (obrigatória) e Gestão de Instituições Arquivísticas (optativa).

A Ufes não possui disciplina específica sobre o tema, embora ofereça a disciplina optativa Documentos da Produção Artística, dentro da qual estão contemplados, conforme referenciado em sua ementa, os arquivos pessoais. A disciplina Descrição de Documentos Arquivísticos (obrigatória) é passível de incluí-los, visto que cita em sua referência bibliográfica (complementar) um texto sobre arquivos pessoais.

Na grade curricular do curso de Arquivologia da Unesp, não foi identificada nenhuma disciplina sobre arquivos pessoais, assim como não foram encontradas disciplinas que fizessem menção a esses arquivos em sua ementa ou conteúdo programático. A disciplina Descrição Documental (obrigatória), porém, inclui em sua referência bibliográfica complementar obras sobre tais arquivos.

Também não foram encontradas no currículo da UFMG disciplinas específicas sobre arquivos pessoais, ou não específicas que os contemplassem. A ausência de referências bibliográficas impediu a busca por disciplinas que pudessem abordar os arquivos pessoais.

#### Região Centro-Oeste

Na UnB, única universidade com graduação em Arquivologia no Centro-Oeste, não foram encontradas disciplinas que contemplem os arquivos pessoais. É possível que as disciplinas Arquivo Permanente I (obrigatória), Arquivo Permanente II (obrigatórias) e Introdução à Arquivologia (obrigatória) os abordem, uma vez que foram encontrados textos sobre esses arquivos em suas respectivas referências bibliográficas.

#### Região Nordeste

Nenhum dos cursos de graduação em Arquivologia oferecidos pelas três universidades da região Nordeste apresenta em sua grade curricular disciplinas dedicadas exclusivamente aos arquivos pessoais. Na UFBA, as ementas são muito simples e não há programa nem referência bibliográfica disponíveis, dificultando o reconhecimento de alguma relação com arquivos pessoais quando não evidenciada no título das disciplinas ou textos das ementas. As disciplinas Tópicos Especiais em Arquivologia I, II, III e IV são passíveis de abordá-los, já que, de acordo com a ementa analisada, tratam de temas emergentes em Arquivologia e áreas afins.

Assim como a UFBA, a UEPB apresenta ementas concisas e não disponibiliza as referências bibliográficas em seu *web site*. Desse modo, não foi possível identificar com exatidão as disciplinas que contemplam ou possam vir a contemplar os arquivos pessoais. A UFPB oferece uma disciplina não obrigatória (flexível) que contempla em sua ementa os arquivos pessoais. Trata-se da disciplina Unidades Arquivísticas Especializadas, que estuda os arquivos eclesiásticos, arquivos de engenharia, arquivos cartoriais, arquivos escolares, arquivos médicos, arquivos particulares e outros. As disciplinas Tópicos Especiais em Arquivologia e Ciência da Informação I e II (flexíveis) podem compreender o tema dos arquivos pessoais, uma vez que seus programas variam a critério do docente responsável.

#### Região Norte

Na Região Norte, por fim, a UFPA não oferece disciplinas específicas sobre arquivos pessoais, e as ementas e as referências bibliográficas não estão disponíveis em seu web site. Dessa forma, recorremos ao projeto pedagógico do curso (PPC), onde estão descritas as competências. Estas, contudo, são muito gerais já que abrangem grupos de disciplinas e não permitem conhecer cada uma em particular. Da mesma forma, o curso de graduação em Ufam não oferece disciplinas dedicadas aos arquivos pessoais. É possível que a disciplina obrigatória Gestão de Arquivos trate dos arquivos pessoais entre outros, visto que sua ementa inclui arquivos de instituições públicas, privadas e do terceiro setor; porém, por carecer de maiores detalhamentos e referência bibliográfica, não se pode confirmar essa suposição. O mesmo ocorre com a disciplina optativa Seminário de Arquivos Especiais e Especializados, cuja ementa, todavia, não define o que se entende por "arquivos especiais e especializados".

Todos os dados até aqui descritos foram compilados e sistematizados no Quadro 1, o qual permite um dimensionamento e comparação entre as universidades.

Quadro 1 – Oferta de disciplinas dedicadas aos arquivos pessoais.

Instituição	Disciplina específica de arquivos pessoais	Disciplinas não específicas que contemplam arquivos	Disciplinas não específicas que podem contemplar arquivos pessoais
UFSC	Não	pessoais Não	Referências bibliográficas não disponíveis
Furg	Não	Não	Referências bibliográficas não disponíveis
UFRGS	Não	Não	Referências bibliográficas não disponíveis
UFSM	Arquivos Pessoais (complementar)	Arquivos Especializados (complementar)	Nenhuma referência bibliográfica relativa aos arquivos pessoais
UEL	Não	Arquivos Especializados (optativa)	Referências bibliográficas não disponíveis
UFF	Arquivos Pessoais (optativa)	Arquivos Permanentes (obrigatória)	Referências bibliográficas não disponíveis
UNIRIO	Tópicos Especiais (optativa)	Não	Classificação de Documentos Arquivísticos (obrigatória), Arranjo e Descrição de Documentos (obrigatória), Pesquisa em Arquivística (obrigatória), Ética Profissional Arquivística (obrigatória) e Gestão de Instituições Arquivísticas (optativa)
Ufes	Não	Documentos da Produção Artística (optativa)	Descrição de Documentos Arquivísticos (obrigatória)
Unesp	Não	Não	Descrição Documental (obrigatória)
UFMG	Não	Não	Referências bibliográficas não disponíveis
UNB	Não	Não	Arquivo Permanente I e II (obrigatórias) e Introdução à Arquivologia (obrigatória)
UFBA	Não	Não	Referências bibliográficas não disponíveis
UEPB	Não	Não	Referências bibliográficas não disponíveis
UFPB	Não	Unidades Arquivísticas Especializadas (optativa)	Tópicos Especiais em Arquivologia e Ciência da Informação I e II (flexíveis)
UFPA	Não	Ementas não disponíveis	Referências bibliográficas não disponíveis
Ufam	Não	Não	Referências bibliográficas não disponíveis

Fonte: elaboração própria.

#### **RESULTADOS**

Comparando os dados coletados, nota-se que, do total de dezesseis matrizes curriculares em análise, em três os arquivos pessoais ocupam o *status* de disciplina própria, isto é, disciplina que os aborda exclusivamente: trata-se dos currículos da UFSM, UFF e UNIRIO. Em nenhum dos três casos, as disciplinas são obrigatórias; são duas optativas e uma complementar. Portanto, temos a seguinte distribuição: uma universidade na região Sul, duas na região Sudeste e nenhuma nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

Como muitas ementas eram breves e pouco detalhadas, foi difícil identificar as disciplinas não específicas dedicadas aos arquivos pessoais. Da mesma forma, a recorrente ausência de conteúdo programático nas ementas foi um fator que prejudicou tal identificação. Assim, as disciplinas detectadas que compreendem o tema dos arquivos pessoais, mas que não os abordam exclusivamente são: Arquivos Especializados, oferecida pela UFSM; Arquivos Especializados, oferecida pela UEL; Arquivos Permanentes, oferecida pela UFF; Documentos da Produção Artística, oferecida pela UFES, e Unidades Arquivísticas Especializadas, oferecida pela UFPB.

Do mesmo modo, o fato de, na maior parte das matrizes curriculares em análise, as referências bibliográficas não se encontrarem disponíveis prejudicou o reconhecimento de disciplinas que poderiam proporcionar algum contato dos alunos com os arquivos pessoais. Entre as referências bibliográficas analisadas, identificamos a presença de obras relativas aos arquivos pessoais nas seguintes disciplinas: Classificação de Documentos Arquivísticos, Arranjo e Descrição de Documentos, Pesquisa em Arquivística, Ética Profissional Arquivística e Gestão de Instituições Arquivísticas, oferecidas pela UNIRIO; Descrição de Documentos Arquivísticos, oferecida pela UFES; Descrição Documental, oferecida pela Unesp; Arquivo Permanente I e II e Introdução à Arquivologia, oferecidas pela UnB, e Tópicos Especiais em Arquivologia e Ciência da Informação I e II, oferecidas pela UFPB.

É possível que disciplinas cuja definição na ementa fica a critério do docente responsável tratem dos arquivos pessoais. Contudo, tal categoria foge aos parâmetros estabelecidos nesta pesquisa. Ademais, tais disciplinas apresentam alto grau de variabilidade que dificulta esforços de mapeamento. O mesmo ocorre com aquelas que partilham de um universo temático próximo ao dos arquivos pessoais, mas que não se pode afirmar que os contemplam por não os citar diretamente em suas ementas e/ou referências bibliográficas.

Observou-se também que, apesar de a maioria das universidades não ofertar disciplinas sobre arquivos pessoais, algumas preveem em seus currículos disciplinas (sendo algumas delas obrigatórias) dedicadas a outros tipos específicos de arquivos. É o caso, por exemplo, de Documentação em Unidades de Saúde, Práticas de Documentação Empresarial e Práticas na Documentação de Unidades de Ensino, oferecidas pela UFSC; Arquivos Médicos e Arquivos Contábeis, oferecidas pela UNIRIO; Documentação Notarial e Arquivos Empresariais, oferecidas pela Unesp; e Arquivos de Unidades Médicas, Arquivos Empresariais, Arquivos de Engenharia e Arquivos de Instituições de Ensino, oferecidas pela UFBA. Esse fato expressa o reconhecimento de que há conjuntos documentais cujas especificidades demandam uma atenção especial, materializada no estabelecimento de uma disciplina específica.

Destarte, mesmo por meio de uma análise que considera não apenas as disciplinas que tratam especificamente dos arquivos pessoais, mas também aquelas que os abordam ou possam vir a abordar em segunda instância ou tangencialmente, verifica-se uma baixa ocorrência de disciplinas sobre arquivos pessoais nas matrizes curriculares de cursos de Arquivologia no Brasil. Some-se a isso a observação de que, entre as disciplinas que comprovadamente tratam dos arquivos pessoais, a maioria é optativa ou complementar. Tal constatação pode sugerir que, ao menos em termos de instrumentos pedagógicos, o tema ocupa um lugar de pouca atenção no ensino universitário desses cursos e no conteúdo básico oferecido aos futuros profissionais.

Dada a complexidade dos estudos sobre as configurações curriculares, diversos são os elementos e atores a ser considerados na tentativa de entender o quadro descrito a partir dos dados cotejados. Nesse sentido, muito tem a contribuir o trabalho desenvolvido por Arreguy, Negreiros e Silva (2015), que identificam alguns dos fatores que influenciam a estruturação dos currículos de Arquivologia no Brasil. Para os autores, ainda que exista uma quantidade de disciplinas que devem estar presentes em todas as matrizes curriculares de Arquivologia do país, há outras que devem partir da percepção acurada dos seguintes fatores: configurações acadêmico-institucionais, contexto regional, mercado laboral e perfil do corpo docente.

As configurações acadêmico-institucionais – expressão que os autores tomam de empréstimo de Araújo e Tanus (2013) – se referem aos fatores da instituição acadêmica que interferem diretamente na construção do currículo.

Nesta categoria, podem ser arrolados aqueles fatores que possuem relação direta com a estruturação do curso de Arquivologia, ou seja, o locus de formação especificamente: a unidade de ensino e sua relação com a instituição de maneira geral; a categoria administrativa da instituição de ensino (público ou privada); a unidade de ensino e sua relação com os cursos nela ministrados, inclusive os de especialização, mestrado e doutorado; o ano de implantação do curso e, consequentemente, o seu tempo de existência; o órgão ao qual o curso está vinculado (departamento, instituto ou escola, entre outros); a existência de bibliotecas e laboratórios que atendam ao curso de Arquivologia e correlatos; e a existência de periódico(s) da instituição que publiquem material relacionado à área. (ARREGUY; NEGREIROS; SILVA, 2015, p. 176).

Já o contexto regional refere-se à proximidade com instituições de ensino com cursos de Arquivologia, associações profissionais, instituições (públicas e privadas) que possam absorver os egressos, legislação local referente aos arquivos, fatores econômicos, sociais, históricos e culturais relevantes para a área e outros. Essa categoria está estreitamente relacionada com o mercado laboral. Ademais, os autores destacam a vinculação entre ensino e mercado de trabalho, apontando para a necessidade de os cursos se adaptarem às demandas do mercado laboral e para a ligação entre a construção ou reformulação curricular e as necessidades dos empregadores, a fim de harmonizar a formação discente e o estabelecimento dos egressos no mercado de trabalho. Por fim, partindo do pressuposto de que o docente desempenha um papel central na construção e implementação do currículo escrito, os autores defendem que o perfil do corpo docente constitui um dos fatores que influenciam a estruturação ou reestruturação curricular dos cursos de Arquivologia e que devem ser incluídos nas categorias de análise (ARREGUY; NEGREIROS; SILVA, 2015).

Dessa forma, consideramos que um estudo futuro que almeje compreender o lugar numericamente pouco expressivo que os arquivos pessoais ocupam nos currículos, ementas, programas e referências bibliográficas dos cursos brasileiros de graduação em Arquivologia, aqui identificado, deve partir dessas categorias de análise. Há de se destacar, todavia, que neste levantamento nos limitamos aos instrumentos pedagógicos institucionalizados que se encontram disponíveis nas páginas virtuais dos cursos. A prática pedagógica, porém, é atividade complexa que envolve diversos fatores, não necessariamente registrados

e publicizados como os que utilizamos; existem outros elementos não explícitos que participam do processo de ensino-aprendizagem.

É justamente nesse sentido que se reveste de importância o fator "perfil do docente" apontado por Arreguy, Negreiros e Silva (2015) para um exame mais detalhado dos dados coletados. A trajetória acadêmica e as experiências profissionais dos docentes imprimem na dinâmica pedagógica características mais difíceis de serem rastreadas, mas que exercem forte influência na formação dos discentes, e que podem guardar relações, inclusive, com a pós-graduação, visto que muitos docentes de graduação atuam também no programa de pós-graduação de área correspondente na mesma instituição.

Para além das categorias de análise indicadas pelos autores, entendemos que há outros fatores necessários a um estudo mais aprofundado do quadro que se buscou identificar. É o caso do exame dos projetos pedagógicos dos cursos, a fim de conhecer o perfil do egresso que se busca formar e de observar se há coerência entre as expectativas sistematizadas no PPC e a matriz curricular, o que necessariamente envolve as categorias apontadas pelos autores, sobretudo o contexto regional e o mercado laboral. Devem-se considerar também as relações entre pesquisa e ensino, bem como o conhecimento dos processos (trâmites e instâncias envolvidas), tensões e questões implicadas na construção e reformulação curricular, que podem contribuir para explicar descompassos entre pesquisa e ensino – ao menos no que tange à matriz curricular e outras ferramentas de ensino-aprendizagem documentadas.

#### **CONCLUSÕES**

O presente artigo visou mapear a frequência com que os arquivos pessoais aparecem nos instrumentos pedagógicos adotados pelas dezesseis universidades analisadas, de modo a traçar um quadro do lugar ocupado pelo tema no ensino de graduação em Arquivologia no Brasil. Considerando que, como já referido, esta é uma pesquisa exploratória e incipiente, cumpre destacar que nos limitamos a um levantamento quantitativo, o que, consequentemente, permitiu vislumbrar um retrato parcial da realidade que almejamos conhecer mais a fundo, por meio de futura análise que leve em consideração os elementos anteriormente apontados.

Dentro da proposta que norteou este estudo, concluímos que os arquivos pessoais estão pouco representados em números absolutos no ensino

de arquivologia brasileiro, o que, à primeira vista, parece destoar do notável aumento do interesse pela temática nas pesquisas arquivísticas, expresso no crescimento da literatura nacional sobre o tema e na realização de encontros e seminários dedicados exclusivamente aos arquivos pessoais, sobretudo por instituições custodiadoras desses arquivos. Para verificar, porém, com mais precisão se o movimento identificado no âmbito da produção científica não é acompanhado de forma equivalente pelo conteúdo básico oferecido aos futuros arquivistas, de modo a demarcar um lugar de pouca atenção ao tema no ensino universitário, são necessários outros investimentos de pesquisa.

A questão apresentada demanda um amplo e aprofundado trabalho de investigação em distintas frentes, com o fim de dimensionar de forma mais completa e reveladora o lugar ocupado pelos arquivos pessoais no ensino de arquivologia no Brasil. Assim, faz-se necessário um novo estudo envolvendo os fatores apontados por Arreguy, Negreiros e Silva (2015) – isto é, as configurações acadêmico-institucionais, contexto regional, mercado laboral e perfil do corpo docente –, bem como o exame acurado dos PPC e da construção e reconfiguração curricular de cada curso. Ademais, é fundamental a análise comparativa com outros temas que integram o repertório teórico-metodológico da arquivologia para identificar esse lugar em termos relativos, o que possibilitará problematizar ainda mais os dados coletados no presente artigo.

Por fim, tendo em vista a perspectiva relacional entre ensino e pesquisa, seria importante incorporar a essa agenda de investigação o exame dos instrumentos pedagógicos dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação e Arquivologia (tal qual o realizado neste trabalho para a graduação), um levantamento das dissertações e teses dedicadas ao tema produzidas no âmbito de todos esses programas de pós-graduação e um arrolamento dos projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos nos cursos de graduação relativos aos arquivos pessoais.

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Renata Geraissati Castro; MATTOS, Renato. À margem do interesse público: a preservação dos arquivos de empresários. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2018, Londrina. *Anais* [...]. Londrina: UEL, 2018. v. 1, p. 3045-3062.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila; TANUS, Gabrielle Francinne de S. C. O ensino da arquivologia no Brasil: fases e influências. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 83-102, 2013.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila; TANUS, Gabrielle Francinne de S. C. Formação em arquivologia no Brasil: análise da influência acadêmico-institucional. *In*: MATTOS, Maria Teresa Navarro de Britto *et al.* (org.). *Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em arquivologia no Brasil.* Salvador: EDUFBA, 2015. p. 41-60.

ARQUIVOLOGIA. Furg.br, [2019a]. Disponível em: https://arquivologia.Furg.br. Acesso em: 20 jul. 2019

ARQUIVOLOGIA. *UEL.br*, [2019b]. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/cin/pages/arquivologia.php. Acesso em: 15 jul. 2019

ARQUIVOLOGIA. *UEPB.com.br*, [2019c]. Disponível em: http://arquivologiauepb.com. br/. Acesso em: 15 jul. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UFBA.br*, [2019d]. Disponível em: https://www.ufba.br/cursos/arquivologia. Acesso em: 17 jul. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *Ufes.br*, [2019e]. Disponível em: http://www.arquivologia.ufes.br/. Acesso em: 10 maio 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UFF.br*, [2019f]. Disponível em: http://www.uff.br/?q=curso/arqui vologia/12684/bacharelado/niteroi. Acesso em: 10 maio 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UFMG.br*, [2019g]. Disponível em: https://ufmg.br/cursos/graduacao/2373/77143. Acesso em: 11 jun. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UFPA.br*, [2019h]. Disponível em: http://www.icsa.ufpa.br/index. php/arquivologia. Acesso em: 11 jun. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UFPB.br*, [2019i]. Disponível em: http://www.ccsa.ufpb.br/arqv. Acesso em: 11 jun. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UFRGS.br*, [2019j]. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\_curso=301. Acesso em: 20 jul. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UFSC.br*, [2019k]. Disponível em: http://arquivologia.ufsc.br/. Acesso em: 20 jul. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UFSM.br*, [20191]. Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/arquivologia/. Acesso em: 20 jul. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UNB.br*, [2019m]. Disponível em: http://arquivologia.fci.unb.br/. Acesso em: 20 jul. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *Unesp.br*, [2019n]. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/arquivologia/. Acesso em: 20 jul. 2019.

ARQUIVOLOGIA. *UNIRIO.br*, [2019o]. Arquivologia [Web page]. Recuperado dehttp://www.unirio.br/arquivologia. Acesso em: 20 jul. 2019.

ARREGUY, Cíntia Aparecida Chagas; NEGREIROS, Leandro Ribeiro; SILVA, Welder Antônio. Influências na estruturação de currículos de arquivologia: as configurações acadêmico-institucionais, o contexto regional, o mercado laboral e o perfil docente. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 2, n. 20, p. 172-197, 2015.

BELLOTTO, Heloísa L. *Arquivos permanentes*: tratamento documental. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRAGA, Kátia Soares. Aspectos relevantes para seleção de metodologia adequada à pesquisa social em ciência da informação. *In*: MUELLER, Suzana P. M. (org.). *Métodos para a pesquisa em ciência da informação*. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 17-38.

BRASIL. *Lei nº* 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L8159.htm. Acesso em: 3 out. 2020.

## **CAPÍTULO 4**

## INFORMAÇÃO, MEMÓRIA SOCIAL E ARQUIVOS: RELAÇÕES COM A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Aline da Mata Daudt
Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense
Elisabete Gonçalves de Souza
Doutora em História e Filosofia da Educação Brasileira pela Universidade
Estadual de Campinas
Vitor Manoel Marques da Fonseca
Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense

#### **INTRODUÇÃO**

Existem diferentes entendimentos sobre as temáticas de memória e informação. Tal situação torna, por vezes, muito amplas as possibilidades de entrelaçamentos dessas questões, principalmente se a opção for o estabelecimento de conexões entre a ciência da informação e a arquivologia, entendendo memória e informação como pontos que perpassam essas duas áreas.

Este artigo visa relacionar os conceitos informação e memória social no contexto da ciência da informação. Para isso, propõe uma discussão teórica apoiada principalmente em Buckland (1991) e Nora (1993). Julgou-se necessário buscar reforço nos trabalhos de outros autores, como Jardim (1995), Freitas e Gomes (2004), Freitas (2012), Rousso (1996), González de Gómez (1990), entre outros, de forma a subsidiar a abordagem pretendida.

A proposta de relação apresentada encontra sua justificativa na possibilidade de vincular instituições que podem ser caracterizadas como lugares de memória, especificamente aqui os arquivos, 11 como espaços 12 característicos

<sup>11</sup> A ideia de que os arquivos são lugares de memória, como na acepção de Pierre Nora (1993), é discutida por quem defende que necessariamente esse status seria fruto de uma visão aurática também percebida afetivamente pela sociedade. No entanto, pode ser contraposto o fato de que tal percepção é histórica, e não necessariamente constante, com a mesma intensidade e para a sociedade como um todo.

<sup>12 &</sup>quot;São lugares com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diferentes. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivo, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de

de atuação da arquivologia, e a ciência da informação. Para tanto, considera-se que essas áreas estabelecem relações disciplinares e se compreende os arquivos como sistemas de informação e lugares de memória. Reconhece-se que há discordâncias, na literatura das áreas, sobre os limites desse relacionamento disciplinar, os quais, no entanto, não é objetivo deste trabalho discutir.

Os conceitos são construções planejadas e, para além do significado atribuído a um termo, importa saber como este se relaciona a outros termos (CAPURRO *et al.*, 2007). Por isso, faz-se necessário esclarecer que o conceito de informação tem significados distintos, é utilizado em diversas disciplinas e inserido, portanto, em variados contextos. A falta de consenso a respeito de sua definição pode ser observada no próprio escopo da ciência da informação. Há, da mesma forma, distintas definições de memória.

Não há, neste artigo, o propósito de assumir uma posição definitiva nesses debates. Deseja-se somente relacionar as categorias "informação" e "memória", buscando aproximar as reflexões de Buckland (1991) sobre os usos da informação àquelas trazidas por Nora (1993) ao falar dos lugares de memória.

Tal aproximação torna-se extremamente proveitosa pois, ao falar sobre dados, objetos, documentos e eventos que só são informativos a partir de uma dada circunstância, Buckland (1991) provoca-nos a fazer uma relação com a memória social, na medida em que a entendemos como o resultado de um processo de construção e reconstrução de significados que são dados a contar do presente. Daí decorre a possibilidade teórica de buscarmos os relacionamentos entre os conceitos de informação-como-coisa (BUCKLAND, 1991) e de memória histórica (NORA, 1993), além da aproximação destes a outros, como sistemas de informação e arquivo.

Espera-se, assim, contribuir, de forma inicial, para uma perspectiva de visualização das relações entre as categorias escolhidas – informação e memória social – e as áreas – ciência da informação e arquivologia.

#### SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E A INFORMAÇÃO-COMO-COISA

Buckland (1991, p. 351-352, tradução nossa) afirma que "Quaisquer que sejam o sistema de armazenamento da informação e o de recuperação,

antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio que parece um exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre". (NORA, 1993, p. 21-22, grifo nosso).

necessariamente se armazena e se recupera 'informação como coisa'. [...] É com informação nesse sentido que sistemas de informação lidam diretamente". Por isso, para trazer para a área dos arquivos o conceito de informação-como-coisa, cujo campo epistêmico é a ciência da informação, buscamos uma conceituação de sistema na literatura dessa área. <sup>13</sup>

De acordo com González de Gómez (1990), o conceito de sistema oferece um modelo homogeneizador para os fenômenos de diversas disciplinas no contexto da expansão da racionalidade moderna. O sistema de informação emerge como um modelo para domínios já existentes e institucionalizados, como bibliotecas e arquivos, bem como para outros posteriormente formalizados.

O sistema resulta de uma ação intencional, planejada sobre um processo de comunicação de conhecimentos que normalmente lhe precede. Sua Intervenção realiza-se como antecipação modelizadora do que seria um fluxo desejável de informação entre os dois pólos de geradores e usuários, ao qual se procura otimizar por meio do controle sistêmico de diferentes variáveis do processo (geração, coleta, armazenagem, organização, representação, recuperação, disseminação). (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1990, p. 118).

Assim, entendendo que Buckland (1991) situa a ideia de informação-como-coisa nesse contexto, ele categoriza os grupos de usos do termo informação, mesmo admitindo que as definições não sejam estanques e que seus usos sejam, de certa forma, diferentes. Em termos de um "aprendizado prático" (pragmatic approach), Buckland (1991) propõe três usos para o termo informação: informação-como-processo, informação-como-conhecimento e informação-como-coisa.

Informação-como-processo refere-se à comunicação do conhecimento, especificamente em seu aspecto processual. Já a informação-como-conhecimento enfatiza aquilo que é comunicado e transmitido. Em ambos os usos, a informação é algo intangível e imensurável. Em se tratando de informação-como-coisa, as características estão relacionadas à qualidade de ser informativo e

<sup>13</sup> Ainda que se reconheça haver reflexões no âmbito da própria arquivologia sobre os arquivos enquanto sistemas de informação, preferimos utilizar definição encontrada na literatura da ciência da informação por ter se originado nesta área a proposta de relação entre as categorias de informação e memória aqui apresentadas.

a seu caráter tangível; enfatiza-se a evidência física dos documentos, sejam eles textos ou simplesmente sinais oriundos da ação comunicativa.

Ele também afirma que somente o exame da categoria informação-como-coisa pode vir a trazer algum sentido para a ciência da informação. O texto de Buckland (1991) prossegue no intuito de esclarecer o significado dessa categoria de informação em relação aos outros usos, de modo a compor a regra fundamental dessa noção no sistema de informação e examinar sua utilização enquanto categoria conciliadora de campos da ciência da informação.

O conhecimento (informação-como-conhecimento) seria o resultado de um processo de comunicação (informação-como-processo) a partir da informação física (informação-como-coisa), ou seja, daquilo que pode ser manipulado, armazenado e recuperado. Segundo o autor, é razoável tomar a informação como evidência porque a evidência depende da percepção dos seres humanos para que possa vir a alterar o que acreditam saber. Dessa forma, qualquer representação carece de uma forma tangível e essas representações do conhecimento são, necessariamente, informação-como-coisa.

A partir do entendimento da informação como evidência de coisas <sup>14</sup> com potencial informativo, ele examina coisas que podem ser incluídas como informativas: dados, textos, documentos e objetos e, finalmente, eventos. Detém-se mais largamente em objetos e eventos porque a "literatura em Ciência da Informação tem se concentrado estritamente em dados e documentos como fontes de informação" (BUCKLAND, 1991, p. 354, tradução nossa).

Na continuidade de sua argumentação, recorre às ideias de Paul Otlet e de outros autores da documentação para afirmar:

(1) Aquela documentação (isto é, informação armazenável e recuperável) deveria ser considerada como qualquer objeto potencialmente informativo; (2) nem todos os objetos potencialmente informativos seriam documentos no tradicional senso de texto impresso; e (3) todos os outros objetos informativos, tanto quanto pessoas, produtos, eventos e objetos de museus, não deveriam ser excluídos (Laisiepen, 1980). Ainda assim, entretanto, exceto pela contribuição de Wersig (Wersig, 1980), a ênfase é, na prática, nas formas de comunicação: dados, figuras, inscrições. [...] Nessa visão, objetos não são ordinariamente documentos mas se tornam se processados para fins informativos. (BUCKLAND, 1991, p. 355, tradução nossa).

<sup>14</sup> Entende-se que o autor utiliza a denominação coisa em associação ao termo informação-como-coisa e para situar que há uma ampliação no escopo do que pode ser considerado informativo.

Buckland (1991) incorpora os eventos em sua análise. Ele enfatiza que eventos são potencialmente informativos e por isso deveriam ser incluídos em qualquer aprendizado da área da ciência da informação, podendo ser utilizados de maneiras diferentes: (a) como objetos que podem existir associados a um evento e como evidência desses; (b) como representações dos próprios eventos – fotos, jornais etc. –; (c) como forma de criação e recriação de eventos nas ciências experimentais.

Ao ampliar o alcance do que poderia ser considerado como informação, Buckland afirma o caráter de evidência e o potencial informativo como características essenciais da informação-como-coisa. Ao buscar a expansão do escopo do que seriam documentos, o autor se propõe a explicar também quando coisas não seriam informativas, concluindo ser incapaz de classificar se uma coisa é ou não informação em razão de que "objetos que ninguém nota não podem ser informação, enquanto nos apressamos em acrescentar que eles podem vir a ser, quando alguém os transforma em algo notável" (BUCKLAND, 1991, p. 356, tradução nossa).

Portanto, Buckland (1991) explicita que ser informação é situacional e que o potencial informativo depende do olhar de utilidade e representatividade de alguém sobre qualquer coisa para que ela adquira *status* de informação. É, pois, uma questão que depende de julgamentos individuais subjetivos e consensuais.

A dimensão situacional da informação também é discutida por Ortega e Lara (2008), que, apoiadas em estudos de Meyriat, chamam a atenção para o fato de que as obras materializadas em artefatos (livros, postais etc.) não são criadas com a intenção de tornarem-se documentos, mas poderão sê-los se forem utilizados como tais. Significa dizer que, tal como postula Buckland (1991), qualquer "coisa" pode vir a ser um documento desde que aquele que busca a informação lhe atribua significação erigindo-o em suporte de mensagem (ORTEGA; LARA, 2008)<sup>15</sup>

Sobre o processo de criar e utilizar a informação-como-coisa, Buckland (1991) destaca os limites que envolvem as representações das informações nos sistemas documentários: (a) são possivelmente incompletas, em alguns aspectos; (b) são construídas por conveniência; (c) são substituições do evento ou do

<sup>15</sup> Neste estudo, tomamos como referência o texto de Buckland "Information as thing" para as análises e reflexões sobre sua relação com a criação de lugares de memória, como os arquivos, e os sistemas de informação. No entanto, conforme ressaltam Ortega e Lara (2008), as discussões sobre "documento por atribuição" são anteriores e têm lastro teórico e epistemológico nos estudos de Meyriat sobre a documentação.

objeto; (d) podem ser repetidas indefinidamente e são comumente mais breves do que o que se está querendo representar. Isso ocorre porque os registros documentários, assim como os sistemas de informação nos quais são inseridos, são construções sociais e, como tais, expressam uma determinada forma de compreender a realidade.

O autor encerra seu estudo fazendo uma ligação entre informação, sistemas de informação e ciência da informação. Explicita que qualquer coisa pode ser informação-como-coisa e somente esse tipo de informação pode ser tratado diretamente pelos sistemas de informação. Entende, também, a ciência da informação como um "campo amorfo" (*amorphous field*), e que somente o exame dessa categoria de informação pode vir a trazer algum sentido para essa área de conhecimento.

#### MEMÓRIA, INFORMAÇÃO E DOCUMENTO

Pierre Nora (1993) define os arquivos como "lugares de memória". Segundo o autor, a instituição destes "lugares" revela o fim de uma tradição, de uma memória vivida interiormente, espontânea, individual e subjetiva. Eles surgem do sentimento de perda da memória viva e da necessidade de construir um estoque material de tudo aquilo que uma coletividade estabelece como necessário ser lembrado, e isso se dá de forma deliberada por meio de suportes externos e referenciais tangíveis, como os documentos.

Dessa forma, como a memória não é mais vivida em seu interior, necessita de suportes e referências que possam captá-la, tornando sua existência tangível e sobrevivente. Sob esse olhar, os arquivos denotam uma "secreção voluntária e organizada de uma memória perdida" (NORA, 1993, p. 16). Tornam-se, portanto, característicos de uma época que simboliza a necessidade de uma memória exterior, gerada pela sensação de ruptura e descontinuidade com o passado. Além disso, são entendidos como lugares duplos, por encerrarem em si certa identidade, ao mesmo tempo que são abertos a distintas significações, pelas recriações possíveis originadas das análises de seus objetos.

O confinamento da memória a lugares específicos, como os arquivos, é uma característica das sociedades modernas, consideradas sociedades de história, em contraposição às sociedades tradicionais, em que a memória era vivida. Mas o que distingue a sociedade atual nesse quesito? É o reconhecimento dos homens enquanto agentes de mudanças. Assim, reafirmamos esse papel pela

ruptura com o passado e o olhar na construção de um futuro: "a história que é a que nossas sociedades condenadas ao esquecimento fazem do passado, porque levadas pela mudança" (NORA, 1993, p. 8).

Se ainda vivêssemos na dinâmica de uma sociedade tradicional, compartilhando cotidianamente as memórias vividas, não haveria a necessidade da construção de lugares específicos para que pudéssemos acessá-las. Quando se passa para o campo da mediação, da distância, e não mais da vivência da memória, o domínio passa a ser da história. É, portanto, sob a perspectiva de uma memória histórica que se criam os lugares de memória.

O autor fundamenta sua explicação sobre os lugares de memória na distinção e nas características desses dois tipos de memória: a viva e a histórica. Aqui, interessa-nos o segundo tipo, o qual diz respeito à memória tangível e acessível a partir desses lugares. O que hoje se chama de memória se considera memória indireta, porque é atravessada por um processo de mediação e transformação por sua passagem à história. É, ao contrário da memória verdadeira, voluntária e deliberada, não mais espontânea – trata-se de uma memória arquivística (NORA, 1993), uma memória baseada no registro, e, porque não é mais vivida, precisa que o presente seja capturado e preservado para ser lembrado posteriormente. Assim, "[o] que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar" (NORA, 1993, p. 15).

Essa memória histórica, despojada das práticas sociais, encontra-se institucionalizada e representada em instituições como os arquivos, as bibliotecas, os museus. A necessidade de registrá-la e guardá-la acaba por liquidar a verdadeira memória que não está submetida a essa dinâmica. O registro acaba por enquadrar uma memória exterior, a qual é interiorizada por uma obrigação, uma vez que já não é mais vivida na dinâmica social (NORA, 1993).

Tal memória é caracterizada por ser material e externa àquilo que é considerado necessário ser lembrado, deslocada dos grupos para ser convertida em individual e privada, passando da esfera da repetição para a da rememoração. Como já não está em todo lugar, a tarefa de lembrar é agora uma decisão da qual os indivíduos devem encarregar-se solitariamente. É por causa desse distanciamento, dessa descontinuidade, que para se alcançar o passado é necessário representá-lo como algo pontual, seletivo, característico de uma amostragem (NORA, 1993).

Nesse enquadramento da memória coletiva, o historiador passa a ter um papel central no processo de "deciframento do que somos à luz do que não somos mais" (NORA, 1993, p. 20). Isso ocorre porque os registros sobre os quais esses profissionais trabalham são apenas vestígios do passado.

Cabe ressaltar que, em Nora (1993), para que um lugar seja lugar de memória, há que existir a vontade de memória, a qual possibilita materializar o imaterial e concluir com o mínimo de sinais o máximo de sentido. Os lugares de memória representam um recorte no espaço-tempo, no qual tudo tem sentido, alcançável em sua empiricidade mais imediata, pois permitem a recriação de um objeto que não mais pode ser alcançado, dado que "[a] história é nosso imaginário de substituição" (NORA, 1993, p. 28).

#### RELAÇÕES COM A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Segundo Buckland (1991), informação-como-coisa seria o que daria conta da homogeneização do campo da ciência da informação, porque os sistemas de informação lidam exclusivamente com a informação materializada.

Sendo assim, as comparações da memória histórica com o conceito de informação-como-coisa restringem-se à compreensão da construção da memória no contexto dos sistemas de informação. Limitam-se, portanto, a condições normalmente encontradas em instituições aqui consideradas lugares de memória, como é o caso dos arquivos.

Ainda que Buckland (1991) especifique outros usos da informação (a informação-como-conhecimento e a informação-como-processo), a ênfase que dá à evidência física da informação coloca em foco a centralidade dos sistemas de informação. Sua posição fica clara ao dizer que "não pode existir algo como um sistema específico de 'conhecimento fundamentado' ou um sistema de 'acesso ao conhecimento'; mas somente sistemas baseados em representações físicas de conhecimento" (BUCKLAND, 1991, p. 352, tradução nossa).

A memória histórica, ao ser erigida como "coisa" a ser lembrada, materializa-se nos registros documentários dos sistemas arquivísticos. Nesse sentido, o acesso à memória, possibilitado por esses lugares de memória, é realizado a partir da organização dos sistemas de informação em cada uma dessas instituições. Tal entendimento é derivado da característica de representação tangível da informação-como-coisa, capaz de ser manipulada, operacionalizada, armazenada e recuperada por sistemas de informação.

O esforço de Buckland (1991) para delinear o campo de atuação da ciência da informação levou Capurro (2007) a definir esse modelo teórico

como "paradigma físico", por sua característica objetiva e material. O próprio Buckland (1991) afirma que as coisas em si não dizem nada – são os usuários que visualizam a informação em um objeto/documento, e, se só então este adquire potencialidade informativa, isso implica a impossibilidade de se determinar previamente o que é ou não informação. Nota-se que o autor atribui ao usuário – pessoas e entidades envolvidas nos processos de produção e uso de informação – a responsabilidade de erigir um objeto como documento ao lhe atribuir um valor informacional (MEYRIAT, 1981, *apud* BUCKLAND, 1991).

Apesar do destaque ao aspecto objetivo e tangível da informação, nas reflexões trazidas por Buckland (1991), há significativos espaços para que seja introduzido o fator de determinações sociais na análise dos sistemas de informação, como as características das representações por ele enumeradas, os julgamentos, que se relacionam com a questão de "qualquer coisa" poder ser informação, a característica de evidência, a passividade dos artefatos/documentos ante as inferências, as atribuições concedidas pelos usuários e a atividade de compreensão por alguém de seu potencial informativo etc.

No contexto do paradigma social, de acordo com Capurro (2007, p. 21, tradução nossa), "[u]ma base de dados bibliográfica ou de textos completos tem caráter eminentemente polissêmico ou, como o poderíamos chamar também, polifônico". Dessa forma, entende-se:

que o valor informativo a que alude Buckland não é uma coisa nem a propriedade de uma coisa, mas um predicado de segunda ordem, isto é, algo que o usuário ou o sujeito cognoscente adjudica a 'qualquer coisa' num processo interpretativo demarcado por limites sociais de pré-compreensão que o sustentam. [...] a diferença em que se baseia a ciência da informação consiste em poder distinguir entre uma oferta de sentido e um processo de seleção cujo resultado implica na integração do sentido selecionado dentro da compreensão do sistema, produzindo-se assim uma nova compreensão. (CAPURRO, 2007, p. 18-24, tradução nossa).

Nora (1993) faz a distinção entre a memória tradicional e a memória "tragada pela história" para explicar a existência dos chamados lugares de memória, os quais podem ser espaços físicos como bibliotecas, arquivos e museus, mas também festas, coleções, processos verbais, associações etc. De todo modo, essa memória, acessada por meio dos vestígios necessários à rememoração, é

resultado de seleções, significações e ressignificações a partir do presente, porque já não existe mais uma memória espontânea e contínua.

Nota-se, portanto, que o caráter material e tangível do conhecimento está presente tanto no conceito de "informação-como-coisa", enquanto um tipo de representação física do documento, como no de "memória histórica", enquanto registro em suportes exteriores para preservação do passado e do intangível, expresso pelo rol de significados que cercam esses registros, pois, na dialética da memória, a organização do tangível não exclui a dimensão simbólica, que cerca os lugares de memória.

Buckland (1991) avança na delimitação do que são documentos e amplia o escopo de atribuição, incluindo, além dos objetos, os eventos. Sobre os objetos, afirma que eles não são ordinariamente documentos, mas se transformam nisso quando processados no intuito de fornecer informação. Nora (1993) caminha na mesma direção ao afirmar que objetos, eventos, festas etc. são estabelecidos, construídos, decretados como representantes de uma memória por meio do artifício da vontade de uma coletividade. São como "ilusões de eternidade", portanto, processados no intuito de se tornarem indícios de memória.

É a partir do olhar do hoje que o objeto de memória ganha novo sentido para além daquele que tinha originalmente. Nas duas abordagens, pode-se visualizar a construção do valor de informação/memória a partir de uma determinação externa à coisa em si, marcada por interpretações posteriores – florescimento imprevisível das ramificações de sentido permitidas pelos lugares de memória (NORA, 1993).

Na perspectiva de Buckland (1991), objetos produzidos com outra intencionalidade que não a informacional podem se tornar informativos a partir do momento em que alguém os transforme em suporte de mensagens. O fato de um documento, objeto ou evento ser informativo é circunstancial, e essa atribuição provém de um julgamento que considere: (a) sua pertinência, (b) seu caráter de evidência significante e importante, e (c) a probabilidade de uso que justifica a preservação dessa evidência. Unindo esses fatores, o documento, objeto ou evento alcançariam o *status* de informação utilizável e, por isso, a ser preservada e representada.

Assim, são as determinações do presente e as circunstâncias que definem quais informações são pertinentes e apresentam o caráter de evidência atribuído à "informação-como-coisa", que no campo da memória social se expressam nos objetos selecionados enquanto suportes da memória histórica. Nesse contexto, a característica de evidência da "informação-como-coisa" implica

passividade, ela é examinada, descrita, categorizada, resumida, refutada, falsificada, destruída etc. Para exemplificar a ideia de "construção de representações", Buckland dá como exemplos os objetos de museu descritos como "autênticos e históricos fragmentos de evidência da natureza e da sociedade" (SCHREINER, 1985, p. 27, *apud* BUCKLAND, 1991, p. 353, tradução nossa).

Eleger o que é notável, pertinente, que pode ser evidência e que possui potencial informativo é parte de um julgamento subjetivo, de acordo com Buckland (1991). Ele também afirma que, em sistemas de informação, as informações são processadas, codificadas, interpretadas, resumidas, transformadas, sendo descritas como representações.

Nos lugares de memória, os momentos de história arrancados do movimento da história lhe são devolvidos. "Não mais inteiramente à vida, nem mais inteiramente à morte, [mas] como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva." (NORA, 1993, p. 13). Aprisionada em suportes e tendo sido esvaziada de sua capacidade de reinvenção e atualização constante pelas dinâmicas sociais, essa memória histórica pode ser relacionada em dois níveis de representação, de acordo com as características elencadas por Buckland e já expostas – como representação de um passado e como representação/registro dentro dos sistemas de informação. Desse modo, de uma maneira ou de outra, a memória viva é transformada em uma memória histórica (NORA, 1993), 16 baseada em suportes tangíveis, uma memória arquivística.

Com o desaparecimento da memória tradicional, vivida e narrada, Nora (1993) afirma haver a necessidade de acumular todo o tipo de estoque material, tendo em vista ser impossível prever do que será necessário lembrar-se. Essa afirmação leva-nos a duas questões a respeito da "informação-como-coisa": a impossibilidade de delimitar o que pode ser informativo ou não; e o caráter de evidência, que implica passividade, categorização, interpretação e previsibilidade de uso. Dessa forma, nessa perspectiva, a memória histórica é acumulada, selecionada, estocada segundo a possível necessidade de rememoração posterior. O documento/objeto/evento encontra seu significado porque é eleito como potencialmente representativo de algo, no caso, o passado.

A inserção de documentos em sistemas de informação já traz consigo uma tripla estrutura interpretativa ou de representações, que pode ser

<sup>16</sup> Para Decca (1992), a memória histórica destruiu a memória coletiva, transformando-a em "memória-prótese", destituindo "a própria história de seu sentido crítico". (p. 132-133). Essa reflexão, alinhada às feitas por Nora (1993), atesta a consciência da perda da memória coletiva em nome da história, e da necessidade de se instituir "lugares de memória", como os arquivos.

identificada nas etapas de produção, seleção e descrição. Rousso (1996) chama a atenção também para o fato de que não se deve pensar a fonte/documento fora da pergunta e do olhar do historiador porque esse profissional vai explicar uma sequência do passado de maneira parcial, vai deixar uma marca em consequência de sua mediação. Ou seja, os documentos que permanecem em arquivos e nos demais lugares de memória são resultado de seleções anteriores, e é sob essa condição que são inseridos em sistemas de informação, e escolhidos para alguma investigação acerca do passado. E sua informatividade vai depender do ponto de partida de quem os busca para responder a seus questionamentos ou estruturar uma narrativa, a partir de uma demanda que se apresenta no/pelo presente.

Dessa forma, investida de uma racionalidade, a história administra e constrói uma versão do passado a partir dos registros autorizados (FREITAS; GOMES, 2004). Freitas (2012) explica que os documentos são representativos de uma ruptura social, de uma construção "racional" do passado, do controle das narrativas e de estruturas de poder que identificam e definem o que deverá ser lembrado: "A formalização é sintoma da quebra de consenso social, indicando seu caráter regulador e de controle, via poder de coerção" (p. 63). Ela argumenta que o agrupamento de tais registros como fruto de uma política de memória resulta na:

constituição e patrimonialização de estoques documentais: arquivos – com instituição de acúmulo e guarda de registros de transações e narrativas de caráter probatório e fonte de consulta; fundação de práticas e saberes reguladores da guarda, organização e circulação de registros de arquivo como dispositivo de controle discursivo. (FREITAS, 2012, p. 64).

O funcionamento do arquivo como dispositivo histórico exige que os documentos sejam submetidos àqueles "que têm a competência para interrogá-los, como para defendê-los, mantê-los seguros e assistidos" (RICOEUR, 2000, apud FREITAS, 2012, p. 64).

Ao levarmos em consideração esses fatores na organização de sistemas de informação, além de entendê-los como constitutivos de uma "vontade de memória" (NORA, 1993), pode-se deduzir que estes são produtores de esquecimentos, seja por meio da manipulação do potencial informativo da memória disponibilizada, seja pelo viés reducionista das representações de seus conteúdos. Como destaca Buckland (1991, p. 359, tradução nossa), "(1) pode-se esperar

que toda representação seja mais ou menos incompleta [...]; (2) Representações são construídas por conveniência, o que nesse contexto, tende a significar mais fácil armazenamento, compreensão, e/ou busca".

#### **CONCLUSÕES**

Enquanto Buckland (1991) traça características de tipos de informação para mostrar qual delas seria a opção viável como conceito agregador do campo da ciência da informação, Nora (1993) traz a distinção entre memória viva e memória histórica para entendimento do que são os lugares de memória.

A partir, principalmente, das reflexões desses dois autores, foi possível estabelecer relações da memória histórica com a definição de informação que leva em conta propriedades circunstanciais, potencialidade informativa, tangibilidade, determinação a partir do presente, passividade, previsibilidade de uso, categorização e interpretação.

De acordo com os conceitos aludidos e com os relacionamentos possíveis vislumbrados, a memória histórica explicitada por Nora (1993) tem características de um conhecimento representado sobre o passado, formando um subconjunto distinto de informação-como-coisa, que pode ser constituído pelos mais diferentes tipos físicos, exigindo, assim, diferentes formas de processamento, armazenamento e recuperação, de acordo com Buckland (1991).

Por ser a informação-como-coisa a "a única forma de informação com a qual os sistemas de informação podem lidar diretamente" (BUCKLAND, 1991, p. 359, tradução nossa), se entendermos os arquivos como sistemas de informação responsáveis pela geração, coleta, armazenagem, organização, representação, recuperação e disseminação de informações, a memória reconstruída a partir desses suportes pode ser considerada informação-como-coisa, pois consagra a monumentalização do documento. Tom o fim da tradição – da memória viva –, produzir arquivos passou a ser um imperativo das sociedades de história. Nesse sentido, conforme Jardim (1995, p. 1), "a memória parece visualizada sobretudo como dado a ser arqueologizado e raramente como processo e construção sociais".

A premissa de possibilidade de relacionamento do conceito de informação trazido por Buckland (1991) e do conceito de memória histórica explicado

<sup>17</sup> No sentido apresentado por Le Goff (2005, p. 535): "o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos".

por Nora (1993) se comprova, pois as coisas ditas informativas, que evidenciam sentidos e ditas verdades, são fruto de seleções pautadas em significados construídos *a priori*; são as coisas identificadas como memoráveis que constituem os acervos das instituições de memória/história. O documento representa uma parte do real que foi arrancada do movimento da história e eleito como memorável, seja pelo produtor, pelo usuário ou pelo grupo social dominante.

Dessa forma, conforme Freitas e Gomes (2004), é necessário entender a dinâmica na qual se insere o documento em um sistema de informação e seu caráter de fonte histórica para acesso à memória, além de reconhecer que a memória está inserida em contextos de seleção e descarte, por meio de eliminações do referencial empírico, ocultações, dissimulações, inversões e escolhas.

Considerando as limitações próprias de um trabalho que se propõe a comparar dois termos específicos, e não obstante o reconhecimento dos diversos entendimentos possíveis sobre memória, informação e arquivos como sistemas de informação e instituições, pode-se estabelecer a identificação da memória nos arquivos sob o espectro da ciência da informação a partir de um dos muitos conceitos de informação que estão presentes na área.

Estudos que tentem estabelecer melhor sistematização conceitual do campo informacional podem ser realizados, no intuito de verificar se cabe utilizar a categoria informação-como-coisa para harmonizar conceitos de outras áreas que transitam no campo da ciência da informação, colaborando, dessa forma, para diálogos disciplinares mais integradores.

#### REFERÊNCIAS

BUCKLAND, Michael K. Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science*, Silver Spring, v. 45, n. 5, p. 351-360, 1991.

CAPURRO, Rafael. Epistemología y ciencia de la información. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Maracaibo, v. 4, n. 1, p. 11-29, jan./abr. 2007.

CAPURRO, Rafael et al. O conceito de informação. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007.

DECCA, Edgar Salvadori de. Memória e cidadania. *In*: DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO. *O direito à memória*: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 129-136.

FREITAS, Lidia Silva de. Documento e poder: uma arqueologia da escrita. *Morpheus*, Rio de janeiro, ano 9, n. 14, p. 58-72, 2012.

FREITAS, Lidia Silva de; GOMES, Sandra L. R. Quem decide o que é memorável: a memória de setores populares e os profissionais da informação. *In:* FORO SOCIAL DE LA INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y BIBLIOTECAS, 1., 2004, Buenos Aires. *Anais* [...]. Buenos Aires: [s. n.], 2004.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. O objeto de estudo da ciência da informação: paradoxos e desafios. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 19 (, n. 2):, p. 117-122,jul./dez.1990.

JARDIM, José Maria. A invenção da memória nos arquivos públicos. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 1-13, 1995.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 535-549.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História:* Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

ORTEGA, Cristina Dotta; LARA, Marilda Lopes Ginez de. Documento e informação, conceitos necessariamente relacionados no âmbito da ciência da informação. *In*:

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: USP, 2008.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 17, p. 85-91, 1996.

## **CAPÍTULO 5**

### BIBLIOTECAS, ENSINO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO BRASIL: SÉCULOS XIX E XX

Carolina Carvalho Rodrigues

Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense

Elisabete Gonçalves de Souza

Doutora em História e Filosofia da Educação Brasileira pela Universidade

Estadual de Campinas

#### **INTRODUÇÃO**

A história das bibliotecas universitárias no Brasil é indissociável do processo de desenvolvimento das universidades, que ocorreu tardiamente a partir da década de 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Importa notar que o projeto universitário consolidado sofreu críticas desde sua gênese, por teóricos como Anísio Teixeira, que defendia o comprometimento não só com o ensino, mas também com a pesquisa e os desenvolvimentos social e cultural (TEIXEIRA, 1989).

Após quatro décadas, em 1963, por decisão do Conselho Federal de Educação (CFE), a biblioteca universitária (BU) passou a constituir-se como obrigatoriedade para o reconhecimento dos cursos (CUNHA; DIÓGENES, 2016; SANTOS, 2012), cinco anos antes da promulgação da reforma do ensino superior, na figura da Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), e sua legislação de apoio.

A função das BU centra-se em organizar e disponibilizar para a comunidade acadêmica o patrimônio informacional sob sua custódia, fomentando a produção de conhecimentos nas três instâncias formativas que a caracterizam enquanto instituição social: o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, a acentuada preocupação da reforma (BRASIL, 1968) em relacionar o ensino superior e a formação profissional impôs ao sistema educacional a obrigação de preparar força de trabalho para o sistema produtivo, demarcando uma separação entre a graduação e a pós-graduação, esta sim com *lócus* na pesquisa.

Assim, à universidade coube se dedicar, quase que estritamente, ao ensino, tendo como recurso didático as bibliotecas, que buscavam a organização no modelo centralizado, visando a racionalização de recursos e mão de obra,

tal como preconizava a Lei nº 5.540 nas alíneas c e d do Art. 11 (BRASIL, 1968; GERMANO, 1994).

O presente capítulo apresenta pesquisa que parte da premissa de que o entendimento da história da biblioteca universitária brasileira está estritamente relacionado ao projeto de educação e universidade pensado para o país nas diferentes fases de seu desenvolvimento, cujo processo é fruto das relações de força entre a sociedade civil e o Estado e dos diferentes interesses político-econômicos envolvidos. Nesse embate, destacamos o papel dos bibliotecários atuantes nessas unidades de informação, os quais, desde a década de 1970, organizam-se em fóruns para discutir a especificidade das ações das BU.

Os objetivos da pesquisa são: (a) contextualizar a história das bibliotecas universitárias no Brasil, suas características, modelo de organização e legislação pertinente; (b) mostrar os efeitos da reforma universitária na estrutura e organização das bibliotecas universitárias; e (c) destacar seu papel como instituição social e sua sistematização como instituição, ressaltando a luta de seus profissionais para garantir sua inserção nas políticas educacionais.

Em termos metodológicos, a pesquisa se caracteriza como exploratória pautada em levantamento e análise bibliográfica e documental sobre o tema "biblioteca universitária", relacionando o papel atribuído às bibliotecas desde 1892, quando é promulgado o código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (BRASIL, 1892), até a década de 1980, tratando dos efeitos da reforma universitária (BRASIL, 1968) e das mobilizações profissionais.

#### **ENSINO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO BRASIL**

Historicamente, as universidades surgiram ligadas à Igreja (entre os séculos XI e XV) e aos mosteiros, tendo suas bibliotecas a função de guardar e preservar o conhecimento acumulado. De acesso restrito aos clérigos e segmentos letrados da sociedade, as universidades medievais propiciavam a seus intelectuais projeção política e cultural, sendo estes requisitados a prestar serviços ao papa e aos príncipes. Com os "[...] processos de secularização da cultura e de construção dos Estados nacionais [...]" (YAZBECK, 1999, p. 172) iniciados no século XVIII, esse modelo, conhecido como escolástico, passa a ser reformulado e, no novo contexto sob a influência iluminista, as bibliotecas começam a ser entendidas como instituições de pesquisa.

No Brasil, as primeiras instituições de educação superior surgiram com a vinda dos jesuítas, em 1549, e ofereciam cursos de Teologia e Filosofia. Contudo, a transferência da Corte joanina para o país, em 1808, fomentou a criação de um novo ensino superior, que, segundo Luiz Antônio Cunha (2007), apesar de nascido sob o signo do Estado nacional, viu-se preso "dentro dos marcos da dependência econômica e cultural" (p. 153), pois a metrópole portuguesa estava submetida aos interesses ora dos ingleses, ora dos franceses.

Nesse momento, as cátedras criadas caracterizavam-se como isoladas escolas profissionalizantes e introdutórias, conforme considerações de Anísio Teixeira (1989), distantes da universidade moderna de concepção humboldtiana. O mesmo autor observa a inadequação do modelo vigente às bibliotecas, que, em geral, não atendiam as necessidades informacionais da comunidade acadêmica. Faz-se necessário mencionar a adequação desse modelo de ensino, mesmo após a constituição das universidades brasileiras no século XX, ao perfil da sociedade brasileira, voltada ao trabalho. 19

Identifica-se, a partir do Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, uma tentativa de alterar esse panorama. Publicado no início da Primeira República, quando as instituições de ensino eram de responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, esse código tem um capítulo dedicado às bibliotecas, tratando tanto de aspectos técnicos quanto de administrativos, como o provimento e as atribuições da equipe, a constituição do acervo, as regras de acesso e o horário de funcionamento (BRASIL, 1892).

Essa construção se mantém na legislação posterior acerca do ensino superior brasileiro, o Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. É possível observar, porém, redução no horário de funcionamento, além de deixar a critério do diretor a abertura da biblioteca no período noturno (BRASIL, 1901).

Similares, os textos legislativos pormenorizados, conforme Lemos e Macedo (1975, p. 41), atendiam as necessidades "[...] para uma época em que não havia no Brasil uma sistematização das técnicas bibliotecárias", o que só ocorreu na década seguinte.

<sup>18</sup> Modelo de universidade que surge na Alemanha no século XIX, na Universidade de Berlim, criada em 1810 por Humboldt. Tem como característica a pesquisa científica como função inerente à universidade.

<sup>19</sup> Para Luiz Antônio Cunha (2000), tanto as elites quanto os trabalhadores visualizavam o estudo pelo viés da capacitação profissional: os primeiros visavam aumentar o prestígio familiar, principalmente a partir de postos no serviço público, enquanto os segundos esperavam melhorar suas condições de vida.

Em 5 de abril de 1911, mesmo ano de aprovação do curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional (BN) (WEITZEL, 2010), foi promulgado o Decreto nº 8.659, no qual não há um capítulo dedicado às bibliotecas e as referências sobre elas são mais gerais (BRASIL, 1911), tal como acontece no Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915). Este, ainda mais reducionista no assunto, é publicado no mesmo ano de formação da primeira turma do curso da BN, o que vai ao encontro da percepção de Lemos e Macedo (1975) sobre as intencionalidades dos atos legislativos na ausência de formação profissional.

A legislação sobre o ensino superior, na figura desses quatro decretos, expressa reformas que, gradualmente, abrem espaço para a constituição de universidades no Brasil, sem afastar-se, no âmbito político-pedagógico, da ideia de formação profissional vinculada às escolas isoladas.

#### A biblioteca universitária e a consolidação da universidade brasileira

Mesmo que outras instituições universitárias tenham sido criadas previamente, o marco inicial foi atribuído à Universidade do Rio de Janeiro, constituída em 1920 pela aglutinação de escolas superiores preexistentes na então capital federal, o que denota a continuação do modelo de ensino superior, criticado por Teixeira (1989), restrito à profissionalização, sem atentar para a pesquisa.

Cinco anos depois, em 13 de janeiro de 1925, foi publicado o Decreto nº 16.782-A, que mantém menção ampla às bibliotecas, conforme ocorreu na década anterior (BRASIL, 1925). Esta torna-se a última menção explícita a essas unidades de informação na legislação vinculada às reformas do ensino superior trabalhadas nesta pesquisa.

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, publicado após a fundação do segundo curso de Biblioteconomia no país, e no início da Era Vargas, tem as bibliotecas suprimidas de seu texto. Conhecido como Estatuto da Universidade Brasileira, regula que o ensino superior será oferecido preferencialmente no sistema universitário (BRASIL, 1931) e precede a expansão do mesmo, visto que, segundo Teixeira (1989), "[d]e 1930 a 1945 foram criados 95 novos estabelecimentos, mais do que nos 30 anos anteriores passando o total a 181. Entre 1945 e 1960 foram criados 223 estabelecimentos, passando o total a 404". Observamos, com base em Arabela Oliven (2005), que, no segundo período, permaneceu "a

criação de universidades mediante vinculação administrativa de faculdades já existentes [...]", assim como passou-se a federalizar "[...] grande parte de estabelecimentos de ensino de terceiro grau" (p. 125), o que indica a manutenção das propostas das faculdades tradicionais.

Ainda sobre a década de 1930, duas universidades com influências do modelo humboldtiano em sua concepção destacam-se como iniciativas de ruptura com o modelo de ensino vigente, a saber, a Universidade de São Paulo (USP), de 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), de 1935. Enquanto a primeira é reconhecida por sua qualidade acadêmico-científica até a presente data, a segunda, por colidir com interesses governamentais, teve suas atividades interrompidas em 1939 e foi incorporada à primeira universidade brasileira, cujo nome foi alterado para Universidade do Brasil, na intenção de se tornar padrão para todo o sistema universitário do país.

Concomitante ao aumento das instituições de ensino superior e de suas matrículas, é possível identificar o direcionamento à centralização dos serviços informacionais e das bibliotecas: em 1947, é instituída a Biblioteca Central da USP; em 1950, é criada a instância central de bibliotecas da então Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro); em 1953, é instituído o Serviço Central de Bibliotecas da Universidade de Recife; em 1959, é constituído o Serviço Central de Informações Bibliográficas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e, em 1960, é fundado tanto o Serviço Central de Informação Bibliográfica da Universidade Federal da Bahia quanto a biblioteca central da Universidade Federal de Santa Catarina (CUNHA; DIÓGENES, 2016; FERREIRA, 1980; SANTOS, 2012).<sup>20</sup>

No primeiro Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBD), realizado em Recife no ano de 1954, foi reivindicado aos reitores que os cursos da área, bem como a criação de bibliotecas centrais e da Comissão Nacional de Bibliotecas Universitárias, estivessem atrelados às instituições de ensino superior (FERREIRA; TOLEDO; FERREIRA, 1979). Consoante Mueller (1985), a primeira das reclamações foi solucionada na mesma década, o que contribuiu para que a profissão viesse a ser reconhecida, legalmente, como de nível superior.

No início da década de 1960, é estabelecida a terceira universidade marcada pela influência moderna desde sua gênese: a Universidade de Brasília

<sup>20</sup> Observamos que, criada no ano de 1927, a biblioteca central da Universidade Federal de Viçosa é uma exceção, o que, para Lusimar Ferreira (1980), reflete a formação diversa da instituição, voltada às ciências agrícolas.

(UnB), de 1961. Entretanto, apesar de seu arranjo administrativo servir de base para a reforma universitária de 1968, segundo Teixeira (1989), as tentativas de superação do modelo profissionalizante de ensino superior não foram exitosas, pois continuou-se "[...] a criar escolas com o propósito dominante de se credenciarem os educados, melhor diria, os diplomados, para os postos e posições que se reputavam privilegiados para a constituição da elite do país" (TEIXEIRA, 1989).

Ainda em 1961, foi publicada a Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que "[...] consolidou, na prática, o modelo tradicional" (OLIVEN, 2005, p. 125-126) e que, para Anísio Teixeira (1989), não surtiu efeito no aspecto de integração das atividades ao ser permissiva na existência conjunta de cátedras e departamentos.

Pouco depois, a profissão de bibliotecário foi regulamentada pela Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962, 21 e, no ano seguinte, o Conselho Federal de Educação tornou as bibliotecas obrigatórias para o reconhecimento de cursos superiores, denotando sua importância, ainda que inseridas de forma precária.

Durante o IV CBBD, organizado também em 1963, as recomendações alinhavam-se ao novo lugar das BU nas instituições de ensino superior: foi solicitada a participação dos profissionais em "[...] Comissões de Planejamento das Universidades, além de 5% do orçamento total universitário para os serviços bibliotecários" (FERREIRA; TOLEDO; FERREIRA, 1979, p. 6).<sup>22</sup>

Portanto, conforme ocorria a expansão da universidade, concomitante à consolidação da biblioteconomia como área de ensino no país, os profissionais atuantes nessas bibliotecas participavam dos fóruns e debates no recém-criado congresso para expor suas demandas. É possível correlacionar as reclamações, por sua vez, com a concepção de ensino superior brasileira, baseada no ensino e, por isso, centrada no docente e em sua aula, não na emancipação do aluno em direção à pesquisa, papel que caberá à pós-graduação a partir da década de 1970, como trataremos a seguir.

<sup>21</sup> Nesse aspecto, cabe destacar a ponderação de Oliven (2005, p. 133): "[u]m dos fatores que reforçam a orientação profissional dos cursos de graduação no Brasil é a existência de uma política governamental que assegura direitos e privilégios aos egressos dos cursos de graduação pela garantia da regulamentação das profissões. [...] Aquelas que ainda não têm o seu exercício regulamentado lutam pelo reconhecimento legal".

<sup>22</sup> O pedido referente ao orçamento foi reiterado em outras edições do CBBD, como a quinta, em 1965, e a sétima, em 1973. (FERREIRA; TOLEDO; FERREIRA, 1979).

#### A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA: EFEITOS DA REFORMA DE 1968

As discussões sobre o modelo de universidade brasileira não arrefeceram após o golpe militar de 1964, quando, para Luiz Antônio Cunha (2007), o movimento estudantil se destacou por sua força, mesmo sendo alvo da repressão. Notamos que a comunidade acadêmica também era afetada pela cassação de funcionários, pela destituição de reitores e substituição por interventores, partes do processo de "limpeza ideológica" mencionado por Oliven (2005), bem como pela ação policial *in loco*.

Os protestos e crises, por sua vez, atingiram o ápice no ano de 1968, e, em 28 de novembro, foi publicada a Lei nº 5.540, que dispôs normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (BRASIL, 1968). Esta rompe com o costume brasileiro de então ao determinar a universidade como padrão institucional para o terceiro grau e as escolas isoladas como exceção. Observamos que o Ato Institucional nº 5, tido como referência de início do recrudescimento da Ditadura, é publicado subsequentemente, em 13 de dezembro.

Apesar de não existir menção às bibliotecas, ao vedar "a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes" com vista a obter "[...] racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos" (BRASIL, 1968), encontra-se espaço para atuação dessas unidades, notadamente a centralização de serviços bibliotecários, o que já era buscado desde a década de 1940.

Outra intenção que se coaduna com a racionalização prevista no texto da lei, recomendada por especialistas estrangeiros, é a construção de *campi* universitários, que só se consolidariam nos anos de 1980 (MAYRINCK, 2017). A centralização da vida acadêmica, apesar de representar aspectos positivos, como o financeiro, também suscita questões relativas ao controle exercido por um governo repressivo, especialmente ao se pensar numa possível concentração geográfica de movimentos sociais, na avaliação censória do acervo de uma biblioteca central monolítica e não de diversas bibliotecas espalhadas pela(s) cidade(s) etc. A essas preocupações, acrescentamos a visitação da população citadina ao espaço universitário, considerando que as faculdades brasileiras se localizavam nas regiões centrais das grandes cidades (OLIVEN, 2005).

Assim, importa ressaltar que a reorganização forçada pela lei ia de encontro à tradição do ensino superior do país, de universidades formadas pela reunião de escolas isoladas, o que refletiu (e ainda reflete) na organização das

bibliotecas: algumas sem ligações entre si, outras com os serviços centralizados em uma rede, casos em que foram reunidas por áreas de conhecimento afins e, ainda, aquelas criadas como bibliotecas centrais monolíticas (FERREIRA, 1980).

A reforma universitária de 1968, para Oliven (2005), também tem como resultado o desenvolvimento da pós-graduação, ao impor a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois

[...] aproveitando as oportunidades de recursos materiais que o governo colocava à disposição para a pesquisa e formação de pesquisadores, as grandes universidades públicas implantaram um sistema de pós-graduação, que tem servido para a qualificação dos docentes de nível superior e o desenvolvimento da pesquisa no país. (p. 127).

Os incentivos governamentais, na figura de agências como a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), aliados à autonomia dada aos programas de pós-graduação contribuíram para a diferenciação, inclusive em termos de qualidade, entre esse nível e a graduação. Enquanto a segunda permaneceu atrelada à formação de mão de obra, como indicam as categorizações de universidade funcional e de resultados propostas por Chauí (2001), percepção corroborada pelo artigo de Oliven (2005),<sup>23</sup> a pesquisa promovida na pós-graduação é valorizada e propicia insumos para as bibliotecas universitárias (CARVALHO, 1981; SANTOS, 2012). Porém, Maria Carmen de Carvalho (1981) pondera que esses recursos, provindos de convênios, passaram a ser utilizados na manutenção das BU e não como fomento.

Contemporânea ao desenvolvimento e à consolidação da pesquisa em nível de pós-graduação no Brasil é a constituição, em 1971, das Assessorias de Segurança de Informação (ASI) e Assessorias Especiais de Segurança e Informação (Aesi), órgãos integrantes do Sistema Nacional de Informações (SNI) inseridos nas instituições de ensino superior (GERMANO, 1994) e que,

<sup>23</sup> Em seu artigo, Oliven (2005) apresenta uma dupla segmentação do ensino superior brasileiro. A primeira, citada nesta pesquisa, trata do distanciamento entre a graduação e a pós-graduação. A segunda, por sua vez, refere-se à expansão do setor privado em nível de graduação "em faculdades isoladas de baixo padrão acadêmico", enquanto o ensino público "tomou a liderança do desenvolvimento da pós-graduação e também das atividades de pesquisa". (OLIVEN, 2005, p. 129). Essa discussão não é abarcada no presente trabalho com base na pesquisa de Carvalho (1981), que, à época, não identificou diferenças entre os orçamentos de instituições de ensino superior públicas e particulares.

entre outras atribuições, exerceram censura sobre o acervo das bibliotecas.<sup>24</sup> Desse modo, a coerção no âmbito do sistema universitário brasileiro tomou novas feições.

Como o cenário promissor se restringia à pós-graduação, o problema crônico de orçamento das instituições de ensino superior do Brasil, citado por Germano (1994), prevalece e interfere na consecução de atividades das BU, seja por causa do espaço físico, das coleções ou dos recursos humanos, objetos de reclamações constantes nos eventos criados a partir da década de 1970, quando começaram a ser desenvolvidos canais de discussão específicos para as solicitações desse tipo de biblioteca.

Em 1972, mesmo ano em que a Capes iniciou o programa de avaliação dos cursos de pós-graduação, sendo as bibliotecas um dos quesitos observados, é realizado o I Encontro Nacional de Diretores de Bibliotecas Centrais, que teve uma segunda edição em 1973. Como encaminhamento do primeiro evento, foi criada a Comissão Nacional de Diretores de Bibliotecas Centrais Universitárias, transformada em Associação Brasileira de Bibliotecas Universitárias (Abbu) em 1973, antes de ser descontinuada. Como mencionado anteriormente, com fundamento nos registros dos CBBD, essa era uma demanda tratada pela área desde, pelo menos, a década de 1950 (CUNHA; DIÓGENES, 2016; FERREIRA; TOLEDO; FERREIRA, 1979; FERREIRA, 1980; OLIVEN, 2005; SANTOS, 2012).

Em 1974, foi organizado o Seminário para Estudo dos Problemas de Administração e Funcionamento de Bibliotecas Universitárias, com auxílio do Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), e o Encontro Nacional de Bibliotecas Universitárias, no âmbito da IV Jornada Sul-Rio-Grandense de Biblioteconomia e Documentação (CUNHA; DIÓGENES, 2016; FERREIRA, 1980; SANTOS, 2012).

Ao final da década, no ano de 1978, ocorreu a criação da Comissão de Bibliotecas Universitárias e do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, espaço posteriormente consolidado para discussões referentes a esse tipo de biblioteca (CUNHA; DIÓGENES, 2016; FERREIRA, 1980; SANTOS, 2012).

<sup>24</sup> O relatório final da Comissão da Verdade da Universidade Federal do Espírito Santo apresenta alguns desses casos. Ver: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO; COMISSÃO DA VERDADE. Relatório final Comissão da Verdade. Vitória: Ufes; Supecc, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/6768. Acesso em: 08 mar. 2020.

Durante o período de organização dos profissionais atuantes nas BU, as preocupações governamentais, expressas em documentos de planejamento, <sup>25</sup> se direcionavam aos serviços de informação destinados às áreas científicas e tecnológicas, relegando para segundo plano os campos de sociais e humanas, conforme Carvalho (1981, p. 48) aponta ao identificar "[...] diferença significativa entre os orçamentos das bibliotecas de acervo geral, área de Ciências Sociais e Humanas e área de Ciências Puras e Aplicadas".

A luta dos profissionais das BU, no objetivo de ultrapassar as exigências legais mínimas e obter condições adequadas de trabalho a fim de atuar no processo educativo, é correspondida, no final da década de 1980, pela publicação de uma política pública para a área, o Plano Nacional de Bibliotecas Universitárias (PNBU), relacionado à Ação Programada em Informação, Ciência e Tecnologia do CNPq.

Baseado em discussões de profissionais da área, o plano foi aprovado em 1986, já no período considerado de redemocratização, conjuntamente à criação do Programa Nacional de Bibliotecas Universitárias, e teve êxito em seus primeiros anos, na forma de ações como o Programa de Aquisição Planificada (PAP), o Programa de Financiamento de Livros para cursos de graduação (Biblos), assim como na colaboração à automação de bibliotecas (CUNHA; DIÓGENES, 2016). Entretanto, essa política pública configurouse como de governo, e não de Estado, visto ter sido descontinuada já na década de 1990.

Desse modo, a reorganização preconizada pela reforma universitária de 1968 se relacionava às tendências biblioteconômicas, voltadas à cooperação e centralização de serviços, porém não promoveu uma mudança na concepção de ensino – como Marilena Chauí (2001) pondera ao apontar o sucateamento do terceiro grau, o que manteve as BU marginalizadas – nem conseguiu subverter a criação de unidades isoladas em prol das bibliotecas centrais. Por outro lado, a possibilidade aberta para o desenvolvimento da pós-graduação ofereceu novas oportunidades para as unidades de informação, especialmente no quesito financeiro.

<sup>25</sup> O Sistema Nacional de Informação Científica e Tecnológica (SNICT), no qual as bibliotecas universitárias desempenhariam papel de importância, foi mencionado nas metas e bases para ação do governo (1970-1972), no I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974) e no Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1973-1974). (FERREIRA, 1980; GOMES, 1975; MENDONÇA, 1974).

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao mesmo tempo que é possível considerar as bibliotecas, seus serviços e produtos como parâmetro de uma estrutura universitária, sua constituição se dá à luz da concepção dessas instituições de ensino, as quais, como vimos, se firmaram como idealizadas no século XIX, com a formação profissional sobreposta à formação humana, o que, principalmente após a reforma universitária de 1968, prejudicou a qualidade da graduação ofertada, mantendo as BU desvinculadas do processo educativo – por vezes, existentes apenas a fim de cumprimento das exigências para o reconhecimento de cursos superiores.

Do mesmo modo, a estrutura de escolas isoladas produziu efeitos na organização das BU brasileiras, que, apesar de almejarem a centralização, encontraram (e ainda encontram) dificuldades nessa direção. Aqui, cabe também considerar que a contextualização das bibliotecas universitárias a partir da legislação desse nível de ensino e de trabalhos proferidos em seminários está relacionada à cultura ainda pouco sistematizada nas instituições nacionais de registrar sua memória, de modo que são poucos os relatos referentes à primeira metade do século XX.

Com a consolidação da biblioteconomia brasileira e do campo profissional, as pautas das bibliotecas universitárias, inicialmente tratadas nos Congressos Brasileiros de Biblioteconomia e Documentação, passaram a ser debatidas em fóruns específicos, reivindicados desde os anos de 1950 e criados a partir da década de 1970, fruto de um conjunto de circunstâncias que compreendeu, entre outros aspectos, o esforço dos profissionais ali atuantes e as demandas geradas pela institucionalização da pós-graduação no sistema universitário brasileiro.

Muitas das discussões levantadas há mais de cinquenta anos continuam atuais, tal como os profissionais permanecem na disputa para que as bibliotecas universitárias sejam reconhecidas como parte fundamental do processo educativo – e não subjugadas ao caráter de recurso curricular.

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892. Approva o codigo das disposições communs às instituições de ensino superior dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. [Rio de Janeiro]: *Coleção de Leis do Brasil*, 1892. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1159-3-dezembro-1892-520752-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. *Diário Oficial da União*: seção 1, [Rio de Janeiro], p. 447, 25 jan. 1901. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, p. 3.983, 6 abr. 1911. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, p. 3.028, 20 mar. 1915. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto--11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 7 abr. 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, p. 5.800, 15 abr. 1931. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 10.369, 29 nov. 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 27 jul. 2019.

CARVALHO, Maria Carmen Romcy de. Estabelecimento de padrões para bibliotecas universitárias. Fortaleza: Edições UFC; Brasília: ABDF, 1981. (Biblioteconomia, 1).

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

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda*: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, Murilo Bastos da; DIÓGENES, Fabiene Castelo Branco. A trajetória da biblioteca universitária no Brasil no período de 1901 a 2010. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 100, 12 set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2016v21n47p100. Acesso em: 13 dez. 2018.

FERREIRA, Carminda Nogueira de Castro; TOLEDO, Maria do Rosário de Castro Ferreira; FERREIRA, Ruthe Helena Camargo. 1954-1979: jubileu dos congressos de biblioteconomia e documentação: temários, autores, trabalhos apresentados, recomendações. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 10., 1979, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: Associação Bibliotecária do Paraná, 1979.

FERREIRA, Lusimar Silva. *Bibliotecas universitárias brasileiras*: análise de estruturas centralizadas e descentralizadas. São Paulo: Pioneira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1980.

GERMANO, José Willington. A reforma universitária. *In*: GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 101-156.

GOMES, Hagar Espanha. A participação da biblioteca universitária no Sistema Nacional de Informação Científica e Tecnológica e em outros sistemas de informação. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 63-78, 1975.

LEMOS, Antonio Agenor Briquet de; MACEDO, Vera Amalia Amarante. A posição da biblioteca na organização operacional da universidade. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 40-51, 1975.

MAYRINCK, Marina. *Universidade e biblioteca universitária no Brasil*: o caso da Biblioteca Central do Gragoatá da Universidade Federal Fluminense (história e memórias: 1994-2015). 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/10835 Acesso em: 29 abr. 2020.

MENDONÇA, Fernando de. Criação de um sistema nacional de informações tecnológicas. *Revista de Administração de Empresas*, [São Paulo], v. 14, n. 3, p. 53-60, jun. 1974.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. O ensino de biblioteconomia no Brasil. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 14, n. 1, p. 3-15, jun. 1985.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando *colleges* norte-americanos e faculdades brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 111-135, ago. 2005.

SANTOS, Marivaldina Bulcão dos. Biblioteca universitária: acesso à informação e conhecimento. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. *Anais eletrônicos* [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil*: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1989.

WEITZEL, Simone da Rocha. Desenvolvimento de coleções no curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional (1915-1949). *Anais da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 130, p. 111-220, 2010. Disponível em: https://www.bn.gov.br/producao/publicacoes/anais-biblioteca-nacional-vol-130-2010. Acesso em: 1 maio 2020.

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. A universidade moderna em diferentes contextos nacionais. *Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, Brasília, DF, v. 21, n. 43, p. 171-189, dez. 1999.

# DA TEORIA NO MUNDO

## **CAPÍTULO 6**

## ENTRE O INTERESSE PÚBLICO E O PRIVADO: NATUREZA JURÍDICA E AMPARO LEGAL DOS ACERVOS PRESIDENCIAIS BRASILEIROS

Renato de Mattos Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo

No Brasil, a preservação dos arquivos pessoais não constitui preocupação recente. Ainda que de forma indireta, a salvaguarda dos documentos pessoais foi contemplada no texto do Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, que instituiu a organização da proteção do patrimônio histórico e artístico nacional a partir da inscrição em Livros de Tombo do conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação era considerada de interesse público, "quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico" (BRASIL, 2019d). Embora não tenha sido diretamente mencionada no texto do Decreto-lei, a documentação produzida e acumulada por pessoas físicas estava contemplada no Livro de Tombo dedicado às "coisas de interesse histórico e [às] obras de arte histórica", uma vez que, naquele contexto, a concepção de "valor bibliográfico" compreendia os conjuntos documentais das seções de manuscritos alocados em bibliotecas públicas e privadas sob a rubrica de "coleções especiais" (MOLINA, 2013).

Posteriormente, o Decreto-lei nº 8.534 de janeiro de 1946 transformou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), órgão responsável pelo registro dos Livros de Tombo, em Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN). Além da mudança do nome da entidade incumbida no tombamento, o Decreto-lei nº 8.534 detalhou pormenorizadamente suas funções, atribuindo ao DPHAN a tarefa de "inventariar, classificar, tombar e conservar monumentos, obras, documentos e objetos de valor histórico e artístico existentes no país", e promover ações voltadas à "catalogação sistemática e à proteção dos arquivos estaduais, municipais, eclesiásticos e particulares, cujos acervos interessem à história nacional e à história da arte no Brasil" (BRASIL, 2019e).

Nas décadas seguintes, a preocupação com a preservação de conjuntos documentais privados resultou em diferentes iniciativas que culminaram

na criação de entidades que até os dias atuais são referência na custódia de arquivos pessoais e na elaboração de metodologias específicas para o tratamento de documentos dessa natureza. Entre elas, destacam-se o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP), criado em 1962; a Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), cujo estatuto vigente foi instituído em 1966 por meio da Lei Federal nº 4.943; o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getulio Vargas (FGV), inaugurado em 1973; e a Casa de Oswaldo Cruz (COC) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), instituída em 1986. Ademais, ao longo desse período, cumpre assinalar a criação da Fundação Nacional Pró-Memória, em 1979, órgão voltado à gestão dos "bens de valor cultural e natural existentes no país" (BRASIL, 2018), contribuindo significativamente para a expansão da noção de patrimônio arquivístico, em especial os arquivos privados (SILVA, 2011).

Apesar de importantes, essas iniciativas ainda careciam de dispositivos legais que regulamentassem a proteção do patrimônio documental no país. Em 1991, depois de quase uma década de discussões envolvendo arquivistas e profissionais de diversas outras áreas, foi promulgada a Lei nº 8.159, conhecida como Lei de Arquivos. Além de reconhecer o estatuto arquivístico dos conjuntos de documentos produzidos e recebidos por indivíduos, a Lei de Arquivos, em seu artigo 12, estipula que documentos gerados por pessoas físicas ou jurídicas, "em decorrência de suas atividades", devem ser identificados pelo Governo Federal como "de interesse público e social, desde que [...] considerados como conjuntos de fontes relevantes para a história e desenvolvimento científico nacional" (BRASIL, 2019f).

Embora compreenda os arquivos pessoais em suas disposições, observa-se no texto da Lei nº 8.159 a ausência de qualquer menção à maneira como seriam preservados e disponibilizados para a consulta. Com efeito, tanto a regulamentação da Lei de Arquivos quanto a formalização das diretrizes específicas sobre quais conjuntos documentais poderiam ser considerados de interesse público e social somente foram efetivadas em 2002, ocasião em que o Decreto nº 4.073 foi assinado. Entre os diferentes tópicos abordados pelo decreto, destacamos o artigo 22, que estabelece que os "arquivos privados de pessoas físicas ou jurídicas que contenham documentos relevantes para a história, a cultura e o desenvolvimento nacional" sejam considerados como documentos de interesse público e social (BRASIL, 2019b).

De acordo com o decreto, caberia ao Conselho Nacional de Arquivos (Conarq) a identificação dos arquivos privados de interesse público e social,

os quais, por intermédio do Ministério da Justiça, deveriam ser submetidos à apreciação do presidente da República, autoridade responsável pela homologação do reconhecimento (BRASIL, 2019b). Na prática, a declaração de um determinado arquivo como de interesse público e social não implica necessariamente que o responsável pela custódia dos documentos receba algum tipo de subvenção estatal destinada à preservação e ao tratamento da documentação, tampouco a transferência do respectivo acervo para guarda em instituição arquivística pública.

Contudo, o reconhecimento previsto no Decreto nº 4.073 representa importante instrumento contra possíveis descartes e dispersões comuns aos arquivos privados, pois, uma vez declarados de interesse público e social, os proprietários ou detentores de arquivos passam a ser obrigados a "comunicar previamente ao Conarq a transferência do local de guarda do arquivo ou de quaisquer de seus documentos", ficando ainda sujeito "à responsabilidade penal, civil e administrativa, na forma da legislação em vigor, aquele que desfigurar ou destruir documentos de valor permanente" (BRASIL, 2019b). Da mesma forma, o decreto determina que a alienação desses arquivos seja necessariamente precedida de notificação à União, caracterizada como "titular do direito de preferência, para que manifeste, no prazo máximo de sessenta dias, interesse na aquisição" (BRASIL, 2019b).

Entre os anos de 2004 e 2016, os acervos pessoais de Barbosa Lima Sobrinho, Glauber Rocha, Darcy Ribeiro, Berta Gleizer Ribeiro, Oscar Niemeyer, Abdias do Nascimento, César Lattes, Paulo Freire, Dom Lucas Moreira Neves receberam a chancela de arquivos privados de interesse público e social da Presidência da República (Quadro 1).<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Embora tenham obtido da comissão técnica parecer favorável à declaração de interesse público privado, os acervos de Augusto Ruschi, Isaac Rozemberg e Moyses Welfman aguardam, atualmente, providências no Ministério da Justiça antes de serem encaminhados ao gabinete da Presidência da República.

Quadro 1 – Arquivos pessoais declarados de interesse público e social pela Presidência da República (2004-2016).

Arquivos	Decreto presidencial
Barbosa Lima Sobrinho	Decreto de 6 de setembro de 2004
Glauber Rocha	Decreto de 7 de abril de 2006
Darcy Ribeiro	Decreto de 20 de janeiro de 2009
Berta Gleizer Ribeiro	Decreto de 20 de janeiro de 2009
Oscar Niemeyer	Decreto de 16 de abril de 2009
Abdias do Nascimento	Decreto de 16 de junho de 2010
César Lattes	Decreto de 1º de junho de 2011
Paulo Freire	Decreto de 9 de maio de 2012
Dom Lucas Moreira Neves	Decreto de 20 de outubro de 2016

Fonte: Almeida e Mattos (2018, p. 3.052).

A avaliação desses e de outros acervos pertencentes às instituições privadas foi realizada de acordo com os procedimentos expressos na Resolução nº 17, de 25 de julho de 2003, que, em linhas gerais, padroniza a emissão dos atos declaratórios de interesse público e social de arquivos privados conforme estabelece o artigo 23 do Decreto nº 4.073, o qual determina que o Conarq, "por iniciativa própria ou mediante provocação", deverá encaminhar solicitação acompanhada de parecer instruído com avaliação técnica ao Ministério da Justiça. A visita e a avaliação dos acervos ficam a cargo de uma Comissão Técnica de Avaliação composta de três membros indicados entre os servidores ocupantes de cargos efetivos do Arquivo Nacional, da Biblioteca Nacional e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS, 2020).

Em sua apreciação, a comissão deve observar informações imprescindíveis para sustentar o parecer conclusivo: dados sobre a mensuração aproximada, traduzida em unidades, metros lineares ou metros cúbicos; o estado de conservação dos documentos, incluindo o tipo de acondicionamento e armazenamento e o resumo do conteúdo e histórico do acervo. Concluído o trabalho da comissão, o processo, acompanhado do parecer, deve ser encaminhado ao presidente do Conarq, que, por sua vez, poderá determinar o arquivamento do processo, caso a avaliação seja desfavorável, ou poderá submetê-lo ao plenário do conselho com vistas à sua apreciação, no caso de parecer favorável. Uma vez aprovado pelo plenário e homologado pelo

presidente do Conarq, o processo é encaminhado ao Ministério da Justiça e, posteriormente, apresentado ao presidente da República para que a declaração de interesse público seja formalizada por meio de assinatura de decreto federal.

Se o reconhecimento do interesse público e social dos documentos pessoais da maioria dos cidadãos brasileiros é condicionado à avaliação da Comissão Técnica e ao deferimento do presidente do Conarq, isso não ocorre com os acervos dos presidentes da República, os quais, desde a publicação da Lei nº 8.394, de 30 de dezembro de 1991, passaram a ser compreendidos como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro. Por sua vez, ainda que o interesse público e social dos documentos acumulados pelos titulares do executivo federal seja reconhecido desde a sua origem, tais acervos apresentam aos profissionais dedicados à sua organização e preservação desafios decorrentes, em grande medida, de sua natureza jurídica.

#### ACERVOS DOCUMENTAIS PRESIDENCIAIS: DESAFIOS E AMPARO LEGAL

Embora sejam igualmente declarados de interesse público, conforme determina a Lei nº 8.394/1991, os acervos dos cidadãos investidos do cargo de presidente da República se distinguem pelas questões relativas ao estatuto jurídico dos documentos privados de titulares de cargos públicos no exercício de seus mandatos. De fato, a "zona de indeterminação" da natureza pública ou privada característica dos arquivos pessoais de titulares de cargos públicos (HEYMANN, 2009, p. 48) já havia sido sublinhada pelo Ministro da Justiça José Saulo Pereira Ramos durante tramitação do Projeto de Lei nº 4.784 de 1990. Em sua exposição de motivos, Ramos destacava os problemas advindos da delimitação do que viria a ser considerado documento privado de interesse público:

É forçoso reconhecer algumas dificuldades na concretização do texto do anteprojeto, destacando-se a tênue fronteira entre o "oficial" e o "particular", o "público" e o "privado", quando se trata do cidadão investido na Presidência da República, circunstância que se reflete na sua documentação passada, presente e futura, e se estende, até mesmo, às de seus colaboradores e familiares. (RAMOS, 1990, *apud* CAMARGO; GOULART, 2007, p. 13).

Apesar da dificuldade em se distinguir o que é público do que é privado no universo dos acervos presidenciais, o texto final da Lei nº 8.394 foi aprovado pelo Congresso Nacional sem alterações significativas (LOPES; RODRIGUES, 2019, p. 71). Sobre esse aspecto, a lei determina que os documentos que constituem os acervos privados dos presidentes da República são, na sua origem, "de propriedade do Presidente da República, inclusive para fins de herança, doação ou venda" (BRASIL, 2019g). Por sua vez, por integrarem o patrimônio cultural brasileiro e serem reconhecidos como de interesse público, os acervos presidenciais são sujeitos a algumas restrições que tornam a União a detentora do "direito de preferência" em caso de venda do acervo. Da mesma forma, a normativa determina que os documentos presidenciais não podem ser alienados para o exterior sem a prévia autorização do poder público federal.

Em relação aos documentos abarcados pela Lei nº 8.394, algumas imprecisões são perceptíveis. De acordo com o artigo 10, o acervo documental do cidadão eleito presidente da República será considerado presidencial "a partir de sua diplomação, mas o acesso a ele somente se fará mediante expressa autorização de seu titular" (BRASIL, 2019g). No entanto, conforme sublinha Danielle Ardaillon (2005), curadora do acervo sob a guarda da Fundação Fernando Henrique Cardoso (FFHC), a delimitação proposta pela lei carece de rigor, uma vez que, se tratando de documentos de indivíduos que ocuparam a presidência, as "ações políticas transparecerem nos registros informais de sua correspondência pessoal e familiar" (p. 12). De outra parte, segundo a autora, também é possível reconhecer "em meio aos documentos resultantes das atividades desenvolvidas em cargos e ofícios públicos, conjuntos a que se pode atribuir um caráter pessoal e, portanto, privado" (ARDAILLON, 2005, p. 12). Nesse sentido, os documentos endereçados ao presidente ou emitidos por ele fora do desempenho de suas atribuições são necessariamente "pessoais e privados"? Todos os documentos remetidos ou expedidos no período em que o cidadão esteve à frente do poder executivo federal devem sempre ser considerados públicos?

O encaminhamento dessas e de outras questões relativas aos desafios da preservação e do acesso aos documentos privados de titulares de cargos públicos no exercício de seus mandatos no Brasil impõe a análise de experiências empreendidas em outros contextos, em especial aquelas desenvolvidas em países em que os problemas relacionados à natureza jurídica dos acervos presidenciais já foram amplamente debatidos por governantes e representantes da sociedade civil. Nesse sentido, as estratégias adotadas pelas *Presidential Libraries* 

estadunidenses assumem relevância especial para a discussão ora apresentada, seja pelo fato de a conservação e a difusão dos acervos presidenciais consistirem em práticas instituídas no país desde a primeira metade do século XX, seja pela indiscutível influência que a experiência dos Estados Unidos exerceu entre os legisladores brasileiros durante a elaboração da Lei nº 8.394/1991.

Desde 1939, ano em que o Sistema de Bibliotecas Presidenciais foi criado após a iniciativa do então presidente Franklin Roosevelt de doar seus documentos pessoais e de seu gabinete para o governo, a regulamentação desses acervos passou por diversas revisões e ajustes (NAPPO, 2018). A partir da decisão de Roosevelt, seus sucessores seguiram a mesma prática, os quais, em sua maioria, logo após o término de seus mandatos, constituíram entidades sem fins lucrativos para arrecadar fundos para a construção de bibliotecas e museus dedicados à custódia de seus documentos. Em 1955, o Congresso dos Estados Unidos aprovou a Lei das Bibliotecas Presidenciais, estabelecendo um sistema de bibliotecas privadas e federais. Por meio do Presidential Libraries Act (PLA), o governo procurou incentivar outros presidentes a doarem seus documentos ao poder público, garantindo, em contrapartida, a preservação e a disponibilização dos acervos para o povo americano. Após a promulgação do ato, mais bibliotecas presidenciais foram construídas com financiamento privado. Então, as entidades privadas responsáveis entregavam a gestão das bibliotecas aos cuidados do National Archives and Records Administration (Nara) (HACKMAN, 2006).

Em 1978, o Presidential Records Act (PRA) estabeleceu que os registros produzidos e acumulados durante o cumprimento dos deveres constitucionais, estatutários e cerimoniais do presidente eram de propriedade do governo dos Estados Unidos. Após o fim do mandato presidencial, a custódia dos documentos passava a ser incumbência do Arquivista dos Estados Unidos (EUA; NARA, 2016). Ademais, outra mudança instituída pelo PRA foi a distinção entre os documentos "presidenciais" (records) e os chamados documentos "pessoais" (personal papers) do cidadão investido do cargo do poder executivo. Em 1986, a revisão do PLA instituiu a obrigatoriedade de doações privadas conforme as necessidades específicas de cada biblioteca presidencial. Tais recursos passaram a ser administrados pelo Nara a fim de que os custos necessários à manutenção das bibliotecas fossem cobertos (HACKMAN, 2006). Atualmente, o Sistema de Bibliotecas Presidenciais dos Estados Unidos é composto por catorze instituições, supervisionadas pelo Office of Presidential Libraries, que reúnem documentos arquivísticos, bibliográficos e museológicos produzidos por presidentes, vice-presidentes e alguns dos principais integrantes das equipes de governo, documentos esses organizados e disponibilizados para o público conforme orientações estabelecidas pelo corpo técnico responsável por cada uma das entidades (NAPPO, 2018).

Da mesma forma, de acordo com a legislação brasileira, os responsáveis pela custódia da "memória presidencial" têm autonomia na proposição de "metodologia, técnicas e tecnologias para identificação, referência, preservação, conservação, organização e difusão da documentação presidencial privada", a qual, necessariamente, deve ser compreendida como um "conjunto integrado" pelos "acervos privados arquivísticos, bibliográficos e museológicos" (BRASIL, 2019g). No entanto, a obtenção dos meios necessários para a consecução dessas exigências é vagamente mencionada, limitando-se a conceder às instituições públicas ou privadas, ou às pessoas físicas mantenedoras de acervos presidenciais, o direito de "solicitar dos órgãos públicos orientação ou assistência para a sua organização, manutenção e preservação, e pleitear apoio técnico e financeiro do poder público para projetos de fins educativos, científicos ou culturais" (BRASIL, 2019g).

Ainda de acordo com a Lei, o direito de pleitear o apoio técnico e financeiro aos detentores dos acervos é condicionado à adesão às diretrizes formuladas pela Comissão Memória dos Presidentes da República, grupo permanente instituído pela Lei nº 8.394, vinculado ao Gabinete Pessoal do Presidente e composto pelo titular da Secretaria de Documentação Histórica do Gabinete Pessoal do Presidente da República e pelos representantes das instituições partícipes do Sistema Nacional de Arquivos (Sinar). A proposta de criação de uma comissão responsável pela formulação de políticas voltadas à preservação dos acervos presidenciais já havia sido apresentada pelo governo federal em 1988 por meio do Decreto nº 95.598, que criava uma comissão especial com o intuito de orientar o poder público no "levantamento, preservação e organização dos documentos que integram o acervo privado dos Presidentes da República" (BRASIL, 1988). A comissão, formada por representantes do Arquivo Nacional, da Biblioteca Nacional, do Museu Imperial, do Museu da República, da Fundação Casa de Rui Barbosa, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Serviço de Documentação Geral da Marinha, teria como principal incumbência evitar a "dispersão dos documentos que constituem o acervo público e privado dos Presidentes da República" (BRASIL, 1988).

Apesar dos esforços da Comissão Memória dos Presidentes da República voltados à manutenção do registro dos acervos privados presidenciais, bem como a suas condições de conservação, organização e acesso, Bruna Pimentel

Lopes e Georgete Medleg Rodrigues (2019) destacam que, atualmente, nem todos os acervos presidenciais estão disponíveis para a consulta pública, sendo que, em alguns casos, não há informações sobre o depositário responsável. A partir dos dados apresentados pelas autoras (Quadro 2), também é possível observar a dispersão geográfica e a fragmentação da custódia da maioria dos acervos presidenciais entre instituições e pessoas físicas, o que dificulta seu acesso e conservação (LOPES; RODRIGUES, 2019).

Quadro 2 – Acervos presidenciais e instituições responsáveis pela custódia.

Responsáveis pela custódia
Casa Costa e Silva CPDOC
Arquivo Público Mineiro
Arquivo Público Mineiro
Delfim Moreira Neto
Família Emílio Garrastazu Médici
IHGB Museu da República
CPDOC Museu Histórico Nacional
CPDOC
Centro de Memória Presidente Fernando Collor
FFHC
Arquivo Histórico do Itamaraty Arquivo Nacional
Francisco de Paula Rodrigues Alves Neto IHGB Manuel Ferraz Whitaker Sales Museu Histórico e Pedagógico Conselheiro Rodrigues Alves
CPDOC Museu da República
Museu Histórico Nacional

continua...

Quadro 2 – Continuação

<b>Quadro 2 – Continuação</b>		
Acervo	Responsáveis pela custódia	
Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967)	Escola de Comando e Estado-Maior do Exército	
Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995)	Família Itamar Augusto Cautiero Franco	
Jânio da Silva Quadros (1961-1961)	José Aparecido de Oliveira	
João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985)	Família João Batista Figueiredo	
João Belchior Marques Goulart (1961-1964)	Arquivo Nacional CPDOC Denise Fontella Goulart	
João Fernandes Campos Café Filho (1954-1955)	CPDOC Museu Casa de Café Filho	
José Linhares (1945-1946)	José Carlos Cavalcanti Linhares	
José Sarney (1985-1990)	Fundação José Sarney	
Júlio Prestes de Albuquerque	Arquivo do Estado de São Paulo	
Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961)	Casa de Juscelino Sociedade Civil Memorial JK	
Manoel Deodoro da Fonseca (1889-1891)	Maria Guadalupe Piragibe da Fonseca Museu Histórico Nacional	
Manoel Ferraz de Campos Salles (1898-1902)	Centro de Ciências, Letras e Artes – Campinas Manuel Ferraz de Campos Salles Neto	
Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2019)	Centro de Memória Presidente Michel Temer	
Nereu de Oliveira Ramos (1955-1956)	Memorial Nereu Ramos	
Nilo Procópio Peçanha (1909-1910)	Maria da Conceição Guimarães de Menezes Tinoco Museu da República Museu de História e Artes do Estado do Rio de Janeiro	
Prudente José de Morais e Barros (1894-1898)	Arquivo Nacional IHGB Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Morais Museu Republicano Convenção de Itu	
Tancredo de Almeida Neves	CPDOC Memorial Tancredo Neves	
Washington Luís Pereira de Sousa (1926-1930)	Arquivo do Estado de São Paulo IHGSP Museu Republicano Convenção de Itu	
Wesceslau Braz Pereira Gomes (1914-1918)	CPDOC	

Fonte: adaptado de Lopes e Rodrigues (2019, p. 73-75).

As atribuições e a estrutura de funcionamento da Comissão Memória dos Presidentes da República foram reiteradas sem grandes alterações no Decreto nº 4.344, de 26 de agosto de 2002, marco regulatório da Lei nº 8.394. Entre os principais aspectos abarcados pelo decreto, dois se distinguem em relação ao que havia sido estabelecido em 1991. O primeiro deles é a descrição pormenorizada dos itens que comporiam os acervos dos presidentes da República:

os conjuntos de documentos, em qualquer suporte, de natureza arquivística, bibliográfica e museológica, produzidos sob as formas textual (manuscrita, datilografada ou impressa), eletromagnética, fotográfica, filmográfica, videográfica, cartográfica, sonora, iconográfica, de livros e periódicos, de obras de arte e de objetos tridimensionais. (BRASIL, 2019c).

O segundo aspecto, por sua vez, reformulou o texto anterior ao ampliar a compreensão de quais documentos poderiam ser identificados como parte do acervo privado dos presidentes. De acordo com o decreto, são considerados privados os documentos dos cidadãos eleitos presidentes da República "independentemente de o documento ter sido produzido ou acumulado antes, durante ou depois do mandato presidencial" (BRASIL, 2019c). Entretanto, o dispositivo declara públicos todos os documentos "produzidos e recebidos pelos presidentes da República, no exercício dos seus mandatos" (BRASIL, 2019c). Ou seja, deixaram de ser compreendidos como parte dos acervos privados todos os documentos produzidos e recebidos pelo chefe do executivo federal no exercício de seu cargo ou função ou deles decorrentes, a exemplo de ofícios, leis, decretos, exposições de motivos, relatórios, entre outros, cujo destino previsto é o Arquivo Nacional. Da mesma forma, seriam considerados pertencentes ao patrimônio da União todos os documentos bibliográficos e museológicos recebidos em cerimônias de troca de presentes, nas audiências com chefes de Estado e de governo por ocasião das viagens oficiais e viagens de estado.

#### DEMARCANDO OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Recentemente, no decorrer das investigações conduzidas pelo Ministério Público Federal (MPF) no âmbito da Operação Lava Jato, o debate acerca da natureza pública e privada dos acervos presidenciais voltou à tona. Durante

a averiguação de eventuais irregularidades no processo de transferência e armazenamento dos documentos de Luiz Inácio Lula da Silva, o Tribunal de Contas da União (TCU) questionou se os presentes ofertados aos ex-presidentes da República em razão de cerimônias oficiais deveriam ser incorporados aos respectivos acervos pessoais ao final do mandato (LOPES; RODRIGUES, 2019). Munidos do relatório da auditoria patrimonial realizada nos Palácios do Planalto e da Alvorada em atendimento à solicitação do Congresso Nacional, os ministros do TCU concluíram que o Decreto nº 4.344/2002 foi interpretado de forma equivocada, em especial suas disposições referentes às distinções entre documentos públicos e privados.

Reconhecendo as "fragilidades e lacunas na legislação sobre o tema" (LOPES; RODRIGUES, 2019, p. 65), o TCU exarou o Acórdão nº 2.255/2016, reiterando que os documentos bibliográficos e museológicos recebidos pelos presidentes da República em eventos oficiais eram parte integrante do patrimônio da União, salvo apenas "os itens de natureza personalíssima ou de consumo direto pelo Presidente da República" (BRASIL, 2019i, p. 1). Além disso, em sua sentença, o TCU recomendava à Casa Civil a promoção de:

estudos para aperfeiçoar a legislação que regulamenta os acervos documentais privados dos presidentes da República, para deixar assente os motivos e as excepcionais ocasiões em que os documentos bibliográficos e museológicos, recebidos pelo Presidente da República, no exercício dessa função devem ser de sua propriedade, permanecendo todos os demais presentes – incluídas as obras de arte e os objetos tridimensionais – como bens públicos, sob a guarda da presidência da República. (BRASIL, 2019i, p. 1).

De outra parte, no contexto legislativo atual, a necessidade de aprimorar as disposições expressas na Lei nº 8.394 e em seu marco regulatório foi ressaltada pelo senador Humberto Costa, autor do Projeto de Lei nº 112/2017, em que propõe "promover as adequações que entende necessárias para eliminar ambiguidades e contradições, além de eliminar as lacunas hoje verificadas" (BRASIL, 2019h, p. 4). Conforme a justificação apensa, o autor do projeto de lei ressalta a necessidade de se inserir "de forma expressa" na Lei nº 8.394:

algumas atividades relativas à proteção dos acervos patrimoniais privados do Presidente e ex-Presidentes da República que são decorrência

lógica do regime jurídico instituído, mas que, em face da inexistência de previsão específica, podem ser desconsideradas em face de interpretações reducionistas. (BRASIL, 2019h, p. 9).

Entre as atividades relativas "à proteção dos acervos" presidenciais, o senador destaca aquelas associadas à "transferência, guarda e armazenagem dos bens que integram o acervo do Presidente e dos ex-Presidentes da República", cujos gastos "não podem ser arcados, individualmente, pelo Presidente, nem pelos ex-Presidentes da República" (BRASIL, 2019h, p. 5). Em sua argumentação, Humberto Costa aponta para um ponto sensível pouco explorado pela legislação vigente: a obtenção de recursos financeiros para a manutenção das operações essenciais à salvaguarda e ao acesso aos documentos após o fim dos mandatos presidenciais.

Não obstante a ampla cobertura dada pelos órgãos de imprensa às investigações associadas ao acervo de Luiz Inácio Lula da Silva, as questões suscitadas pela Lei nº 8.394 e pelo Decreto nº 4.344 foram insuficientemente debatidas pela comunidade arquivística brasileira. À exceção das publicações e dos eventos organizados por entidades detentoras de acervos desse perfil, a exemplo da Fundação Fernando Henrique Cardoso, a temática dos conjuntos documentais presidenciais permanece alheia à maioria dos pesquisadores das áreas da arquivologia e da ciência da informação, refletindo na persistência de omissões e ambiguidades da legislação que trata da matéria não apenas em relação à composição dos acervos privados dos presidentes, mas também aos meios mais apropriados de organizar, preservar e dar acesso a esses documentos.

#### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Renata Geraissati Castro de; MATTOS, Renato de. À margem do interesse público: a preservação dos arquivos de empresários. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2018, Londrina. *Anais* [...]. Londrina: UEL, 2018. v. 1. p. 3045-3062.

ARDAILLON, Danielle (org.). *Documentos privados de interesse público*: o acesso em questão. São Paulo: IFHC, 2005.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 4.784/90*. Dispõe sobre a preservação, organização e proteção dos acervos documentais privados dos presidentes da República e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\_mostrarintegra; jsessionid=34FEB6F764D6E52DE6554A38C6CE64E5.proposicoesWebExterno2? codteor=1147355&filename=Dossie+-PL+4784/1990. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 95.598, de 6 de janeiro de 1988. Cria Comissão Especial para levantamento, preservação e organização do acervo privado documental dos Presidentes da República. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/decreto/19801989/D95598.htm#:~:text=Cria%20 Comiss%C3%A3o%20Especial%20para%20levantamento,documental%20dos%20 Presidentes%20da%20Rep%C3%BAblica. Acesso em: 11 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 4.073, de 3 de fevereiro de 2002. Regulamenta a Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados. Brasília, DF: Presidência da República, [2019b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/decreto/2002/d4073.htm. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 4.344, de 26 de agosto de 2002. Regulamenta a Lei nº 8.394, de 30 de dezembro de 1991, que dispõe sobre a preservação, organização e proteção dos acervos documentais privados dos presidentes da República, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03 /decreto/2002/d4344.htm. Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019d]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil\_03/Decreto-Lei/Del0025.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.534, de 2 de janeiro de 1946. Passa a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional o Serviço do mesmo nome, criado pela Lei número 378, de 13 de janeiro de 1937, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019e]. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8534-2-janeiro-1946-458447-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.757, de 17 de dezembro de 1979. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional Pró-Memória e dá outras providências. Brasília, D.F: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6757-17-dezembro-1979-366080-publicacaooriginal-1-pl.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019f]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/LEIS/L8159.htm#art26. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. *Lei nº* 8.394, *de* 30 *de dezembro de* 1991. Dispõe sobre a preservação, organização e proteção dos acervos documentais privados dos presidentes da República e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019g]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/LEIS/L8394.htm. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado nº 112, de 2017*. Brasília, DF: Senado Federal, [2019h]. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/128865. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Acórdão nº 2.255/2016*. Auditoria realizada na Presidência da República com objetivo de averiguar desvio ou desaparecimento de bens pertencentes à União nos palácios do Planalto e da Alvorada... Brasília, DF: TCU, [2019i]. Disponível em: https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2016/09/52\_OUT4-TCU-TRALHAS-LULA.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

BUCK, Elizabeth Hawthorn. General legislation for presidential libraries. *The American Archivist*, Chicago, v. 18, n. 4, p. 337-341, 1955.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivos pessoais são arquivos. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, n. 2, p. 26-39, jul./dez. 2009.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; GOULART, Silvana. *Tempo e circunstância*: a abordagem contextual dos arquivos pessoais. São Paulo: IFHC, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (Brasil). Arquivos Privados Declarados de interesse Público e Social pela Presidência da República. *Conarq.gov.br*, 2015. Disponível em: http://conarq.arquivonacional.gov.br/arquivos-declarados.html. Acesso em: 22 nov. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (Brasil). Resolução nº 17, de 25 de julho de 2003. Dispõe sobre os procedimentos relativos à declaração de interesse público e social de arquivos privados de pessoas físicas ou jurídicas que contenham documentos relevantes para a história, a cultura e o desenvolvimento nacional. [2020]. Disponível em: http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=6 8&sid=46&tpl=printerview. Acesso em: 9 nov. 2020.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA); NATIONAL ARCHIVES AND RECORDS ADMINISTRATION (NARA) (org.). *Basic laws and authorities of the National Archives and Records Administration*. Washington, DC: Nara, 2016. Disponível em: https://www.archives.gov/. Acesso em: 15 nov. 2019.

HOBBS, Catherine. Vislumbrando o pessoal: reconstruindo traços de vida individual. *In*: EASTWOOD, Terry; MACNEIL, Heather (org.). *Correntes atuais do pensamento arquivístico*. Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 303-341.

HACKMAN, Larry J. Toward Better Policies and Practices for Presidential Libraries. *The Public Historian*, Santa Barbara, v. 28, n. 3, p. 165-184, 2006.

HEYMANN, Luciana Q. O indivíduo fora do lugar. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, n. 2, p. 40-57, jul./dez. 2009.

HURLEY, Chris. Personal papers and the treatment of archival principles. *Archives and Manuscripts*, v. 6, n. 8, 1977.

LOPES, Bruna Pimentel; RODRIGUES, Georgete Medleg. Os arquivos privados na legislação brasileira: do anteprojeto da Lei de Arquivos às regulamentações do Conarq. *Revista do Arquivo*, São Paulo, v. 2, p. 1-15, 2017.

LOPES, Bruna Pimentel; RODRIGUES, Georgete Medleg. Os acervos privados de presidentes da República no Brasil. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 64-80, 2019.

MOLINA, Talita dos Santos. *Arquivos prIvados e interesse público*: caminhos da patrimonialização documental. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

NAPPO, Christian A. *Presidential libraries and museums*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2018.

SILVA, Wystercley. *Arquivos de interesse público e social*: a atuação do Conselho Nacional de Arquivos. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2011.

# **CAPÍTULO 7**

# UMA ANÁLISE DO REGISTRO DE LIÇÕES APRENDIDAS EM PROJETOS COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NO PADRÃO LEARNING OBJECT METADATA

Mauricio Augusto Cabral Ramos Junior Mestre em Administração pela Universidade Federal Fluminense Carlos Henrique Marcondes de Almeida Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

## **INTRODUÇÃO**

Pode-se dizer que uma lição aprendida é um conhecimento identificado, avaliado e atestado como capaz de ocasionar uma alteração de comportamento que expresse um aprimoramento individual. No gerenciamento de projetos, as lições aprendidas têm duplo significado: são elementos fundamentais para a gestão do conhecimento relativo a esta atividade, favorecendo o desenvolvimento organizacional (FOSSHAGE, 2013; OMOTAYO, 2015), porém são questionadas em sua importância diante da ênfase no conhecimento tácito típica desse contexto e das dificuldades de registrá-las e difundir o conhecimento que encerram (ANBARI; CARAYANNIS; VOETSCH, 2008; DUFFIELD; WHITTY, 2012).

Por sua estreita relação com a aprendizagem, as lições aprendidas costumam advir de resultados negativos, criando-se a necessidade de registrar da maneira mais fidedigna possível o contexto em que ocorreram. Assim, tão importante quanto seu registro é disponibilizar suas informações com eficiência e eficácia. Para Hatamura (2005), em geral não se utilizam preventivamente os registros sobre falhas porque sua comunicação é deficiente, algo que decorre das dificuldades em se estruturar um conhecimento qualquer adquirido.

As lições aprendidas são um dos elementos constituintes da memória organizacional, que, para Sarkar e Chaudhuri (2019), se forma pelo emprego conjunto de tecnologias de informação e comunicação para coletar, armazenar e recuperar dados que possam beneficiar o processo decisório nas organizações. Porém, Duffield e Whitty (2012) e Santos (2014) afirmam que há dificuldades para se classificar, recuperar e empregar as lições aprendidas em projetos

organizacionais ante a escassez de tempo e a complexidade dessa atividade. Assim, Fosshage (2013) enfatiza a importância de se desenvolver uma estrutura e um formato que facilitem a busca e recuperação de dados pelos sistemas de registro de lições aprendidas.

Pelas características e possibilidades de representação de dados que oferecem, os metadados têm adquirido importância crescente no ambiente Web como facilitadores da busca e recuperação de dados, estabelecendo padrões para diferentes finalidades. Um desses padrões é o Learning Object Metadata (LOM), que define um conjunto de categorias e seus respectivos metadados com a finalidade de representar um objeto de aprendizagem – aqui compreendido como um recurso digital utilizado para o compartilhamento de determinados conhecimentos que se inserem em um processo específico de aprendizagem.

Diante desse cenário, e se apresentando como um resultado de uma pesquisa em desenvolvimento (RAMOS JUNIOR, 2018), supõe-se que os objetivos e as características de um registro de lições aprendidas o tornam semelhante a um objeto de aprendizagem. Trata-se de uma temática que se mostra promissora a partir dos estudos de Goodyear e Yang (2009) sobre padrões de aprendizado em rede, aplicáveis a contextos que envolvem, por exemplo, tarefas executadas por equipes de projeto e relacionadas a soluções de problemas em ambiente colaborativo (virtual ou não). Portanto, o estudo visa analisar o registro de lições aprendidas em projetos sob a perspectiva de um objeto de aprendizagem no padrão LOM.

## O REGISTRO DE LIÇÕES APRENDIDAS EM PROJETOS

Diferentes organizações internacionais se dedicam ao desenvolvimento do gerenciamento de projetos, sendo que, muito embora estes sejam semelhantes e talvez complementares, cada uma delas tem seu próprio conceito para o termo "lição aprendida". Dessa forma, faz-se necessário apresentar os conceitos que as principais organizações internacionais no gênero têm em relação a este termo, conforme explicitado no Quadro 1.

Quadro 1 - Conceitos do termo "lição aprendida".

Goldenos do termo nição aprendida.	
Conceito	
"O conhecimento adquirido durante um projeto que mostra como os eventos foram abordados ou devem ser abordados no futuro, com o objetivo de melhorar o desempenho futuro." (PMI, 2017, p. 714, tradução nossa).	
"Experiências documentadas que podem ser usadas para aprimorar o gerenciamento futuro de projetos, programas e portfólios." (APM, 2012, p. 238, tradução nossa).	
"O documento de aprendizado obtido no processo de execução do projeto." (AAPM, 2009, p. 65, tradução nossa).	
Uma valiosa experiência obtida a ser compartilhada em projetos similares ou subsequentes para aprimorar a <i>performance</i> no projeto (PMAJ, 2017).	
Um conhecimento obtido após a avaliação de resultados do projeto e experiências nele vivenciadas e que pode ser utilizado para aprimorar a execução de projetos futuros (IPMA, 2015).	
É o registro de uma lição identificada durante a vivência de experiências no ciclo de vida do projeto e que provocou uma mudança (AXELOS, 2017).	

Fonte: Marcondes e Ramos Junior (2020).

No Quadro 1, se percebe uma semelhança entre os conceitos indicada pela presença do termo em comum "experiência" e, de maneira subentendida, pela possibilidade de se melhorar a execução de projetos futuros a partir do resultado obtido – geralmente denominado "conhecimento" ou "aprendizado" – ao se vivenciar experiências. Ademais, nem todos os conceitos relacionados fazem referência ao registro (documentação) propriamente dito, sugerindo que o conhecimento relativo a uma lição aprendida pode ser tácito ou explícito.

De acordo com Veronese (2014), há diversos métodos de apuração de lições aprendidas que podem ser aplicados em atividades que necessitem realizar a organização do conhecimento, como os projetos, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Métodos de apuração de lições aprendidas.

	Critérios	
Método	Características	Aplicabilidade
Avaliação pós-projeto	Elaboração, de maneira formal e não cooperativa, de um documento que contenha o registro de eventuais experiências relevantes ocorridas no projeto, que podem ser obtidas a partir de sua própria equipe ou de sua documentação	Após a conclusão do projeto
Apreciação pós-projeto	Grupo de trabalho composto por profissionais não envolvidos na execução de um projeto, e que assim se constituem para avaliá-lo (através da análise de sua documentação e entrevistas) e produzir um relatório a ser submetido à equipe do projeto e a um conselho de avaliação; o resultado final é uma coleção de casos	Cerca de dois anos após a conclusão do projeto
Comunidade de prática	Grupo informal e autogerido de indivíduos de interesse comum de aprendizado sobre um determinado assunto, no qual um líder atua como facilitador na captura, organização e disseminação do conhecimento obtido através do compartilhamento de ferramentas, experiências e instrumentos	Durante o projeto
Avaliação após ação	Reuniões para apurar erros e acertos ocorridos no projeto, com o apoio de um facilitador e de questionário básico, nas quais os participantes são convidados a compartilhar suas experiências	Após a conclusão de uma ação relevante no projeto
Reunião de retrospectiva	Reuniões periódicas para apurar se objetivos e expectativas foram atendidos, com a participação de um facilitador que se encarrega posteriormente de eliminar obstáculos à melhoria contínua de curto prazo	Após a conclusão de uma fase do projeto
Microartigo	Documento informal e contextual, curto (meia página), que relata uma experiência sob a forma de um único tópico, com introdução e palavras-chave para indexação	Após a conclusão de uma atividade ou experiência relevante ocorrida durante o projeto, ou após a conclusão deste

continua...

Quadro 2 - Métodos de apuração de lições aprendidas.

	Critérios	
Método	Características	Aplicabilidade
História de aprendizagem	Descrição cronológica dos principais eventos do projeto (sobretudo o conhecimento tácito a eles relacionado) a partir das observações sobre as experiências neles vivenciadas, mediante entrevistas e reuniões de discussão	Após a conclusão do projeto
Documentação leve de experiências	Apuração de experiências obtidas junto à equipe do projeto, que são coletadas mediante <i>templates</i> próprios, apresentadas e compartilhadas como histórias	Após a conclusão de uma atividade relevante ocorrida durante o projeto
Contexto compartilhado ( <i>Ba</i> )	Um <i>lugar</i> (físico e/ou virtual) onde o conhecimento é contextualmente elaborado, compartilhado e utilizado por uma comunidade diversificada e altamente interativa	Durante o projeto
Journaling	Narração reflexiva, crítica e apoiada por um redator e por questionário sobre experiências ou eventos específicos de aprendizagem	Durante o projeto, duas vezes por semana
4ALL	Reunião de agenda e foco definidos por um moderador, para apurar excelências e desafios no projeto, a partir dos quais serão propostas ações corretivas e melhorias	Após a conclusão do projeto

Fonte: Veronese (2014).

Cumpre destacar as considerações de Fosshage (2013) sobre as lições aprendidas segundo as quais, como se referem principalmente a fatos negativos, deve-se identificar (durante o ciclo de vida do projeto, e não após o término deste) as causas do incidente que os provocou e expor em detalhes o contexto de sua ocorrência, uma vez que esse é um importante elemento para ocupar lacunas no conhecimento em questão e identificar suas eventuais aplicações em outros contextos semelhantes. Nesse sentido, de acordo com Fosshage (2013, p. 26), "[t]he value of a lesson is a function of the quality of analisys".

De acordo com Martinez (2013), as lições aprendidas se constituem em um importante subsídio para o planejamento de ações eventuais que se façam necessárias para a efetividade organizacional, as denominadas melhores práticas, que representam resultados normalmente positivos oriundos de

uma elaboração fundamentada em experiências bem-sucedidas ou não, destacando, porém, a dificuldade em identificá-las corretamente ante questionamentos sobre como as organizações podem assegurar que elas de fato agregam valor e quais devem ser os critérios a utilizar para atestar uma atividade como melhor prática.

Organizações que executam intensivamente projetos precisam que conhecimentos a respeito de seu gerenciamento sejam validados, uma forma de assegurar a eficiência e eficácia de sua aplicação (GÓES; HISATOMI; BARROS, 2013; FOSSHAGE, 2013; EKEN et al., 2015; FERRADA et al., 2016). Dessa forma, haveria um período decorrido entre o registro de uma lição originada de experiências vivenciadas e sua ratificação como aprendida, quando estará apta a ser agregada às melhores práticas em gerenciamento de projetos da organização. Assim, de acordo com o método de gerenciamento de projetos PRINCE2®, ao longo do ciclo de vida do projeto uma lição é apenas identificada e registrada, mas só é aceita como aprendida se ocasionar uma mudança (AXELOS, 2017).

Neste cenário, Benner Jr. e Carey (2009) e Fosshage (2013) sugerem requisitos que, segundo a visão de seus usuários, um sistema de registro de lições aprendidas deve contemplar. Entre tais requisitos, destacamos os seguintes, por se relacionarem diretamente com a temática aqui tratada: (a) a descrição ampla da interação entre pessoas, objetos e poderes envolvidos; (b) a descrição do contexto de um determinado fato relevante; (c) a acessibilidade; (d) a interoperabilidade; (e) a relevância das informações; (f) a utilização em larga escala, sem comprometer a busca e a recuperação de dados; (g) a capacidade de se disseminar para integrar-se às atividades organizacionais; (h) a avaliação dos resultados obtidos com a implantação de uma lição aprendida; (i) a capacidade de reutilização.

#### **OBJETOS DE APRENDIZAGEM**

O avanço das tecnologias de informação e comunicação possibilitou o surgimento de um novo recurso para o compartilhamento de conhecimentos: o objeto de aprendizagem.

Para Hoffmann *et al.* (2007), o termo sugere múltiplos conceitos que se giram em torno da ideia de que é qualquer coisa (em formato digital ou não) utilizada para fomentar a aprendizagem (livros, arquivos, documentos digitais etc.) em um determinado ambiente. Para o Learning Technology Standards

Committee Learning Object Metadata (IEEE LTSC LOM, 2002), um objeto de aprendizagem é qualquer entidade que pode ser (re)utilizada ou referenciada durante todo o processo de ensino e aprendizagem apoiado por computador.

Para Wiley (2002), um objeto de aprendizagem é qualquer entidade digital de livre acesso e utilização simultânea que suporte um processo de aprendizagem e possa ser criado em pequenas unidades para maximizar sua utilização. Para Polsani (2003), um objeto de aprendizagem é uma unidade autolimitada, autônoma e didática, criada para reutilização em variados contextos instrucionais e, sendo assim, é recomendável sua representação através de um conjunto de metadados para facilitar a busca e recuperação de suas informações. Neste sentido, Longmire (2000) cita o contexto de sua elaboração como um fator fundamental.

Segundo Silva, Café e Catapan (2010), os objetos de aprendizagem devem ser elaborados de forma a oferecer acessibilidade (identificação padronizada que garanta sua recuperação), reusabilidade (composição de variadas unidades de aprendizagem), interoperabilidade (capacidade de operação em diferentes sistemas e plataformas tecnológicos), portabilidade (possibilidade de instalação e funcionamento em diferentes plataformas tecnológicas) e durabilidade (garantia de integridade ante eventuais atualizações de *hardware* ou *software*). Assim, de acordo com Graciotto Silva (2012, p. 23):

A devida integração de objetos de aprendizagem, fomentando-se o reuso em diversas atividades, realiza-se pela identificação de suas propriedades, estabelecimentos de formas de representação e, principalmente, de abordagens para o desenvolvimento: métodos e processos.

Para Barbosa (2004), a elaboração de objetos de aprendizagem é uma atividade multidisciplinar, em que o uso de práticas sistemáticas é um fator chave para garantir níveis satisfatórios de produtividade e qualidade no processo. Para Graciotto Silva (2012), não se trata de uma atividade trivial, assemelhando-se a um processo de engenharia de *software* no qual artefatos são desenvolvidos em iterações sucessivas. Assim, a atividade é vista por Queiros *et al.* (2016) como um *framework* que valoriza o aprimoramento contínuo ao combinar métodos de gestão de negócios, processos e projetos, qualidade total e engenharia de *software*.

Um exemplo do potencial de utilização dos objetos de aprendizagem enquanto repositórios de dados sobre lições aprendidas em projetos é descrito

por Fioravanti *et al.* (2018), que apresentam um projeto real de engenharia de *software* sob a forma de um objeto de aprendizagem destinado à capacitação de estudantes em gerenciamento de projetos, ocasião na qual foram apuradas tanto lições aprendidas sobre a elaboração do objeto em si quanto o gerenciamento do projeto utilizado para discorrer sobre conceitos de engenharia de *software*.

Um dos processos utilizados para a elaboração de objetos de aprendizagem é desenvolvido pela Rede Internacional Virtual de Educação (Rived) (NASCIMENTO; MORGADO, 2003), que compreende oito fases (instructional design, design, team interaction, storyboard definition, development, documentation, validation e deployment) executadas iterativamente para garantir o desenvolvimento de um objeto de qualidade e sua aceitação pelos usuários, conforme Graciotto Silva (2012), a saber:

- Instructional design: análise e descrição dos propósitos e da estrutura do objeto de aprendizagem.
- *Design*: planejamento das atividades necessárias à elaboração do objeto de aprendizagem.
- Team interaction: apreciação crítica (pela equipe encarregada de elaborar o objeto de aprendizagem) do que foi produzido nas fases anteriores.
- Storyboard definition: definição das especificações técnicas e de conteúdo do objeto de aprendizagem.
- Development: produção do objeto de aprendizagem.
- Documentation: criação do guia de utilização do objeto de aprendizagem.
- Validation: validação do objeto de aprendizagem por seus usuários.
- *Deployment*: disponibilização do objeto de aprendizagem para utilização.

A Figura 1 apresenta as fases da Rived.

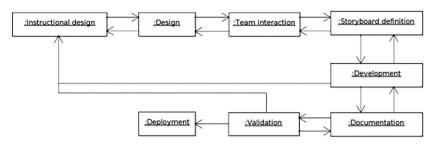


Figura 1 – O processo Rived.

Fonte: Graciotto Silva (2012, p. 48).

Outro exemplo de processo desse tipo é o Processo Padrão para Desenvolvimento de Módulos Educacionais (SP-DEM), que contempla procedimentos de projeto instrucional, modelagem e desenvolvimento cooperativo e distribuído de objetos de aprendizagem (BARBOSA, 2004; BARBOSA; MALDONADO, 2006), conforme a Figura 2.

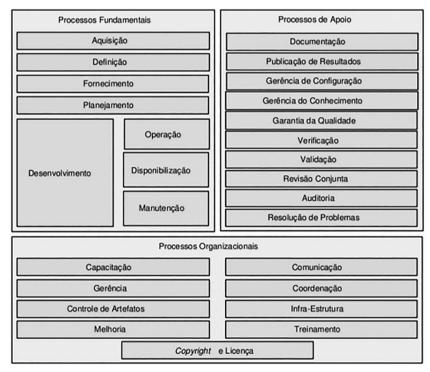


Figura 2 – O processo SP-DEM.

Fonte: Barbosa (2004, p. 127).

Segundo Graciotto Silva (2012), os objetos de aprendizagem podem ser classificados como:

- Objeto de aprendizagem simples ou recursos: é aquele destinado a qualquer utilização em um contexto de aprendizagem, não possuindo quaisquer artefatos ou modelos que permitam selecioná-lo ou adaptá-lo e, sendo assim, sua reusabilidade depende da habilidade de seu usuário em utilizá-lo.
- Objeto de aprendizagem com metadados: é aquele que se utiliza de metadados para descrever suas características, o que facilita sua recuperação e utilização. Sua reusabilidade é restrita à busca, não contendo quaisquer artefatos ou modelos que auxiliem seu emprego.
- Unidade de ensino: é aquele objeto elaborado segundo um projeto instrucional e que define completamente um contexto de aprendizagem. Sua reusabilidade permite adaptá-lo para emprego em outros contextos e segundo outros requisitos.

Outra classificação de objetos de aprendizagem pode ser obtida a partir das diferentes arquiteturas (receptive, directive, guided discovery e exploratory) propostas por Barritt e Alderman Jr. (2004), em que a guided discovery (descoberta guiada, em tradução livre) apresenta objetivos e características que remetem ao registro e à reutilização de lições aprendidas aqui descritos: é orientada sobretudo à solução de problemas semelhantes a outros já resolvidos, que pode ser conduzida com o auxílio de um suporte técnico e suscita então, segundo Chikh (2014), a aplicação de uma estratégia de aprendizado ativo e colaborativo.

O domínio de objetos de aprendizagem tem volume elevado e dinamismo porque objetos podem ser incluídos, excluídos e alterados com rapidez. Assim, recuperar suas informações é complexo porque seu acervo é geralmente distribuído e composto por formatos variados. Portanto, deve-se descrever o conteúdo dos objetos de aprendizagem mediante esquemas de codificação ou refinamentos de elementos, facilitando sua busca no momento certo e pelas pessoas certas (PÖTTKER; FERNEDA; MOREIRO-GONZÁLEZ, 2018).

#### METADADOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Para Pöttker, Ferneda e Moreiro-González (2018), os repositórios de objetos de aprendizagem são ambientes digitais cuja finalidade é oferecer

recursos didáticos classificados sistematicamente segundo um padrão específico de metadados, para facilitar a busca, o acesso, a interoperabilidade e a reutilização desses objetos. Segundo Berners-Lee, Hendler e Lassila (2001), metadados são padrões de representação utilizados para descrever características fundamentais de recursos informacionais disponíveis em ambiente Web, otimizando a recuperação de seus conteúdos através de ferramentas computacionais.

Para Meadow et al. (2007), os metadados descrevem o conteúdo ou a organização de um conteúdo documental, referindo-se à informação sobre a informação ou o dado sobre o dado. Dessa forma, um registro de metadados é formado por um conjunto de elementos que reproduz de maneira semântica um determinado conteúdo e permite, segundo Lorist e van der Meer (2001), que recursos informacionais sejam igualmente compreendidos por seres humanos e máquinas e favoreçam a interoperabilidade, interdisciplinaridade e independência de plataforma tecnológica. Para Rehak e Mason (2003), por se tratar de elementos digitais autônomos que permitem sua reutilização, os metadados são fundamentais no processo de identificação, armazenamento e recuperação das informações de objetos de aprendizagem.

No contexto da Web Semântica, pode-se dizer que suas tecnologias têm um estreito vínculo com a representação do conhecimento, sobretudo em relação ao uso de metadados julgados como essenciais na definição dos requisitos necessários à representação de recursos informacionais (SANTOS; ALVES, 2009). Nesse sentido, Ferneda (2012) afirma que as tecnologias da Web Semântica devem permitir a descrição formal desses recursos para "que possam ser utilizadas pelos agentes (robôs) de indexação dos mecanismos de busca" (p. 137).

Para López Guzmán (2005), uma vantagem dos metadados é sua capacidade de descrever inclusive recursos não-textuais, como os recursos de áudio e multimídia, que não podem ser indexados pelos mecanismos de busca. Assim, uma vez que o processo de indexação automática desses mecanismos é diretamente relacionado à recuperação da informação, sua eficiência pode ser favorecida pela utilização de um padrão de metadados (GIL LEIVA; FUJITA, 2012; PÖTTKER; FERNEDA; MOREIRO-GONZÁLEZ, 2018).

## O PADRÃO LEARNING OBJECT METADATA

O padrão LOM foi criado pelo Institute of Electrical and Eletronic Engineers (IEEE), uma organização internacional dedicada a elaborar padrões

e recomendações de natureza técnica, tendo sido reconhecido em 2002 pelo Learning Technology Standards Committee (LTSC) como um padrão de metadados para classificar e descrever objetos de aprendizagem, permitindo assim sua catalogação e localização por mecanismos de busca para (re)utilização em contextos de aprendizagem variados (IEEE LTSC LOM, 2002).

Os elementos do padrão LOM são classificados segundo noves categorias (Gerais, Ciclo de vida, Meta-metadados, Técnicas, Educacionais, Direitos, Relação com outros recursos, Observações e Classificação), que, por sua vez, são definidas por um conjunto de elementos que contém nome, descrição, tipos de dados e valores permitidos, cardinalidade, ordem e exemplo (IEEE LTSC LOM, 2002). A Figura 3 apresenta estas categorias e seus respectivos metadados, enquanto o Quadro 3 traz a descrição sucinta de cada uma delas

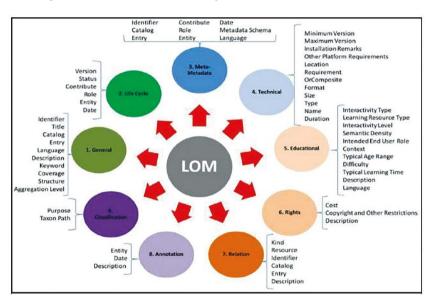


Figura 3 – Estrutura do padrão LOM.

Fonte: Pöttker, Ferneda e Moreiro-González (2018).

Quadro 3 – Descrição das categorias do padrão LOM.

CARACTERÍSTICAS	ELEMENTOS	
Gerais	Reúnem as características gerais sobre o objeto de aprendizado, tais como identificador (catálogo, entrada), título, idioma, descrição, palavra -chave, cobertura, estrutura, nível de agregação.	
Ciclo de vida	Descrevem a evolução, o estado atual e as diversas contribuições, tais como: versão, status, contribuintes (papel, entidade, data).	
Meta-metadados	Descrevem os metadados que estão sendo utilizados, tais como: identificador (catálogo, entrada), contribuintes (papel, entidade e data), esquema de metadados, linguagem.	
Técnicas	Reúnem aspectos técnicos necessários para utilizar o objeto de aprendizagem, bem como suas características próprias, tais como formato, tamanho, localização, requisitos, comentários sobre instalação, requisitos para outras plataformas, duração.	
Educacionais	Descrevem aspectos educacionais e pedagógicos associados, tais como tipo de interatividade, tipo de recurso de aprendizagem, nível de interatividade, densidade semântica, papel do usuário final, contexto, faixa etária, dificuldade, tempo previsto para aprendizagem, descrição e linguagem.	
Direitos	Relatam condições de uso e aspectos de propriedade intelectual, tais como custo, direito de cópia e outras restrições, descrição.	
Relação com outros recursos	Descrevem como este objeto de aprendizagem está relacionado com outros objetos de aprendizagem, tais como tipo e recurso (identificador-catálogo e entrada e descrição).	
Observações	Reúnem comentários sobre o uso educacional do objeto de aprendiza gem e dados sobre a autoria dos comentários, tais como entidade, data, descrição.	
Classificação	Descrevem como um objeto de aprendizagem enquadra-se em um sistema de classificação particular, tais como propósito, caminho taxonômico (identificador e entrada), descrição e palavra-chave.	

Fonte: Silva, Café e Catapan (2010).

A partir da Figura 3 e do Quadro 3, percebe-se que estrutura básica do padrão LOM é composta por campos cujos conteúdos são passíveis de recuperação por qualquer sistema de classificação. O padrão especifica um cabeçalho que traz informações sobre um determinado objeto de aprendizagem, composto por metadados que o descrevem semanticamente utilizando a eXtensible Markup Language (XML). Dessa maneira, não há interferência no conteúdo ou nas regras dos objetos de aprendizagem representados porque existe unicamente um agrupamento de metadados (IEEE LTSC LOM, 2002).

A Figura 4 oferece um exemplo de representação de um objeto de aprendizagem usando esse padrão, cujas informações foram recuperadas mediante uma busca do termo "telescope" no The New Zealand Digital Library Project. Trata-se de uma aplicação semelhante à proposta por Marcondes e Ramos Junior (2020) para a representação de metadados de registro de lições aprendidas em projetos utilizando o padrão de metadados Dublin Core<sup>TM</sup>, a partir da apuração de 29 atributos considerados básicos e que foram identificados pela análise de 54 formulários destinados a essa finalidade por organizações públicas e privadas sediadas em onze países.

Metadata XV	IL Record
▽ General	
Title	Sunspots
Description	Astronomers used the one-metre solar telescope at the Royal Swedish Academy of Sciences observatory on the Canary island of La Palma to take the detailed image.
▽ Lifecycle	
Contribute : Centity : Vcard	Royal Swedish Academy of Sciences
Contribute : Date	2002-11-13
Contribute : Date : Description	Photograph published
▽ Technical	
Format	image/jpeg
Size	241051
Location	http://aloha.netera.ca/uploads/dnorman/sunspot_swedish_c1.jpg
¬ Classification	
Keyword	sunspot solar photography
Keyword	Astronomy

**Figura 4 –** Exemplo de representação de objeto de aprendizagem usando o padrão LOM.

Fonte: The New Zealand Digital Library Project (2020).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O registro de lições aprendidas representa um aprendizado individual oriundo de experiências vivenciadas e um produto do conhecimento fundamental para a gestão de informações e conhecimentos, favorecendo o aprimoramento organizacional. Diante de suas características, acredita-se então que o conteúdo desse registro é passível de representação por um objeto de aprendizagem, se sua estrutura observar os requisitos de acessibilidade, reusabilidade, interoperabilidade, portabilidade e durabilidade, que lhe são inerentes.

No gerenciamento de projetos, o registro de lições aprendidas encerra duas situações fundamentais, complementares e sucedentes: (a) a identificação de uma lição candidata a ser aprendida para (b) o registro o mais fidedigno possível de suas características e seu contexto, quando então se considera aprendida. Assim, esta atividade não representa apenas o registro de um fato ocorrido, mas um produto do emprego elaborado de conhecimento tácito, métodos, processos e tecnologias de informação e comunicação, como os padrões de metadados.

Enquanto padrão de metadados especificamente desenvolvido para a elaboração de objetos de aprendizagem, acredita-se que o padrão LOM oferece recursos que podem ser empregados na transformação de registros de lições aprendidas em objetos dessa natureza. Reforçam esta percepção os resultados obtidos por Marcondes e Ramos Junior (2020) por meio da utilização do padrão de metadados Dublin Core<sup>TM</sup> sobre atributos de formulários de registro de lições aprendidas, bem como os relatados por Fioravanti *et al.* (2018), aqui citados.

Diante de seus objetivos e características, o registro de lições aprendidas por meio da aplicação de padrões de metadados representa um caminho viável para satisfazer os requisitos de sistemas de registros desta natureza, transformando e padronizando essa atividade para facilitar a busca e recuperação de informações relevantes – talvez o meio mais indicado para enfatizar sua importância ante as organizações e destacar o cuidado a se ter ao registrá-las.

A título de trabalhos futuros e no intuito de demonstrar a viabilidade da temática aqui tratada, sugere-se a aplicação do padrão LOM para representar os atributos básicos para registrar lições aprendidas em projetos, identificados por Marcondes e Ramos Junior (2020).

#### **REFERÊNCIAS**

AMERICAN ACADEMY OF PROJECT MANAGEMENT (AAPM). *IPMC Project management handbook for managers & executives*. Colorado Springs: AAPM, 2009.

ANBARI, Frank T.; CARAYANNIS, Elias G.; VOETSCH, Robert James. Post-project reviews as a key project management competence. *Technovation*, Amsterdã, n. 28, p. 633-643, 2008.

ASSOCIATION FOR PROJECT MANAGEMENT (APM). *APM Body of knowledge*. 6. ed. Buckinghamshire: APM, 2012.

AXELOS Limited. *Managing successful projects with PRINCE2®*. 6. ed. Norfolk: Axelos Limited, 2017.

BARBOSA, Ellen Francine. *Uma contribuição ao processo de desenvolvimento e modelagem de módulos educacionais*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências de Computação e Matemática Computação, Programa de Pósgraduação em Ciências de Computação e Matemática Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2004.

BARBOSA, Ellen Francine; MALDONADO, José Carlos. Towards the establishment of a standard process for developing educational modules. *In*: ANNUAL FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE, 36., 2006, San Diego. *Proceedings* [...] San Diego, CA: IEEE, 2006. p. 5-10. CD-ROM.

BARRITT, Chuck; ALDERMAN JR., F. Lee. *Creating a reusable learning objects strategy:* leveraging information and learning in a knowledge economy. San Francisco: Pfeiffer, 2004.

BENNER JR., Ludwig; CAREY, William D. Lessons learning system attributes: an analysis. *In*: ESREDA SEMINAR, 36., 2009, Coimbra. *Draft Proceedings* [...]. Kaunas: ESReDA, 2009.

BERNERS-LEE, Tim; HENDLER, James; LASSILA, Ora. *The Semantic Web*: a new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities. Nova York: Scientific American, 2001.

CHIKH, Azeddine. A general model of learning design objects. *Journal of King Saud University–Computer and Information Sciences*, [Riad], n. 26, p. 29-40, 2014.

DUFFIELD, Stephen; WHITTY, Jonathan. A systemic lessons learned and captured knowledge (SLLCK) model for project organizations. *In*: ANNUAL PROJECT MANAGEMENT AUSTRALIA CONFERENCE, 9., 2012, Melbourne. *Proceedings* [...]. Melbourne: AIPM, 2012. p. 4-18.

EKEN, Gorkem *et al.* A lessons learned database structure for construction companies. *Procedia Engineering*, [Amsterdã], n. 123, p. 135-144, 2015.

FERNEDA, Edberto. *Introdução aos modelos computacionais de recuperação de informação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2012.

FERRADA, Ximena *et al.* A cloud-based mobile system to manage lessons-learned in construction projects. *Procedia Engineering*, [Amsterdã], n. 164, p. 135-142, 2016.

FIORAVANTI, Maria Lydia *et al.* Integrating project based learning and project management for software engineering teaching: an experience report. *In*: TECHNICAL SYMPOSIUM ON COMPUTER SCIENCE EDUCATION, 49., 2018, Baltimore. *Proceedings* [...]. Nova York: ACM, 2018. p. 806-811.

FOSSHAGE, Erik. Considerations for implementing an organizational lessons learned process. [S. l.: s. n.], 2013.

GIL LEIVA, Isidoro; FUJITA, Mariângela Spotti L. (org.). *Política de indexação*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2012.

GOODYEAR, Peter; YANG, Dai Fei. Patterns and pattern languages in educational design. *In*: LOCKYER, Lori et al. (org.). *Handbook of research on learning design and learning objects issues, applications and technologies*. Hersey: IGI Global, 2009. p. 167-187.

GÓES, Anderson de Souza; HISATOMI, Marco Ikuro; BARROS, Rodolfo Miranda de. A maturity model for lesson learned — GAIA L.A.: a case study aiming to increase the quality of knowledge management in software development. *In*: LATIN AMERICAN COMPUTING CONFERENCE, 39., 2013, Caracas. *Proceedings* [...]. Piscataway: IEEE, 2013. p. 1-11.

GRACIOTTO SILVA, Marco Aurélio. *LOD*: uma abordagem para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem multimídias e interativos. 2012. Tese (Doutorado em Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Programa de Pós-graduação em Ciências de Computação e Matemática Computacional, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2012.

HATAMURA, Yotarou. Structure and expression of failure knowledge database: explanation of failure mandalas. Japan Science and Technology Agency, 2005. Disponível em: http://www.shippai.org/fkd/en/infen/mandara.html. Acesso em: 2 out. 2020.

HOFFMANN, Ana Valéria *et al. Objetos de aprendizagem para a TV pendrive:* conhecendo e produzindo. 3. ed. Curitiba: Secretaria da Educação, 2007.

INTERNATIONAL PROJECT MANAGEMENT ASSOCIATION (IPMA). *Individual competence baseline for project, programme & portfolio management.* 4. ed. Zurique: IPMA, 2015.

LEARNING TECHNOLOGY STANDARDS COMMITTEE LEARNING OBJECT METADATA (IEEE LTSC LOM). *IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC)*: standard for Learning Object Metadata (LOM). [S. l.: s. n.], 2002.

LONGMIRE, Warren. A primer on learning objects. Learning Circuits, Alexandria, p. 1-6, 2000.

LÓPEZ GUZMÁN, Clara. Los repositorios de objetos de aprendizaje como soporte a un entorno e-learning. 2005. Tese (Doutorado) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005.

LORIST, H. H. Jeroen; VAN DER MEER, K. Standards for digital libraries and archives: digital longevity. *AMiner.org*, 2001. Disponível em: https://static.aminer.org/pdf/PDF/000/512/466/standards\_for\_digital\_libraries\_and\_archives\_digital\_longevity.pdf. Acesso em: 1º out. 2020.

MARCONDES, Carlos Henrique; RAMOS JUNIOR, Mauricio Augusto Cabral. Uma proposta de metadados para o registro de lições aprendidas em projetos. *Informação & Informação*, Londrina, 2020. No prelo.

MARTINEZ, Amanda Carmo Pena. *Gestão do conhecimento:* gerenciamento das lições aprendidas em projetos de engenharia para a indústria de óleo e gás. Dissertação (Mestrado) – Escola de Química, UFRJ, 2013.

MEADOW, Charles T. et al. Text information retrieval systems. 3. ed. Londres: Elsevier, 2007.

NASCIMENTO, Anna; MORGADO, Eduardo. *Um projeto de colaboração internacional na América Latina*. Brasília: DEIED; SEED; MEC, 2003. Projeto de pesquisa. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/aprendizagem\_mediada/cofre/rived.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

OMOTAYO, Funmilola Olubunmi. Knowledge management as an important tool in organizational management: A review of literature. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), Lincoln, n. 1.238, 2015.

POLSANI, Pithamber R. Use and abuse of reusable learning objects. *Journal of Digital Information*, v. 3, n. 4, 2003.

PÖTTKER, Luciana Maria Vieira; FERNEDA, Edberto; MOREIRO-GONZÁLEZ, José Antonio. Mapeamento relacional entre padrões de metadados educacionais. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 25-38, set. 2018.

PROJECT MANAGEMENT ASSOCIATION OF JAPAN (PMAJ). A guidebook of program & project management for enterprise innovation. 3. ed. Tóquio: PMAJ, 2017.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUE (PMI). Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK®). 6. ed. Newton Square: PMI, 2017.

QUEIROS, Leandro Marques *et al.* LODPRO: learning objects development process. *Journal of the Brazilian Computer Society*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 2016.

RAMOS JUNIOR, Mauricio Augusto Cabral. Elaboração de um método de registro de lições aprendidas baseado em ontologia e processamento semântico de acervos documentais textuais de projetos. Projeto de pesquisa (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, UFF, Niterói, 2018.

REHAK, Daniel R.; MASON, Robin. Engaging with the learning object economy. *In*: LITTLEJOHN, Allison (org.). *Reusing online resources*: a sustainable approach to e-learning. Londres: Kogan Page, 2003. p. 22-30.

SANTOS, Giuliana Teixeira dos. Métodos para captura de lições aprendidas: em direção à melhoria contínua na gestão de projetos. *Revista de Gestão e Projetos*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 71-83, 2014.

SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa; ALVES, Rachel Cristina Vesú. Metadados e Web Semântica para estruturação da Web 2.0 e Web 3.0. *DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 6, dez. 2009.

SARKAR, P.; CHAUDHURI, D. S. A study for developing a measuring instrument of "organizational learning". *Journal of Management*, v. 6, n. 1, p. 152-161, jan./fev. 2019.

SILVA, Edna Lúcia da; CAFÉ, Lígia; CATAPAN, Araci Hack. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 39, n. 3, p. 93-104, dez. 2010.

SILVA, Eli Lopes da. *Uma experiência de uso de objetos de aprendizagem na educação presencial:* ação-pesquisa num curso de sistemas de informação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-MG, Belo Horizonte, 2006.

THE NEW ZEALAND DIGITAL LIBRARY PROJECT. *NZDL.org*, [2020]. Disponível em: http://www.nzdl.org/cgi-bin/library.cgi?a=p&p=home&l=en&w=utf-8. Acesso em: 2 out. 2020.

VERONESE, Giuliana Santos. Métodos para captura de lições aprendidas: em direção à melhoria contínua na gestão de projetos. *Revista de Gestão e Projetos*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 71-83, jan./abr. 2014.

WILEY, David A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. *In:* WILEY, David A. *The instructional use of learning objects.* Bloomington: AECT, 2002.

# **CAPÍTULO 8**

# DIFUSÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ARQUIVOS: ABORDAGEM CONCEITUAL E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Bruna Gomes Borges Barcellos Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense Elisabete Gonçalves de Souza Doutora em História e Filosofia da Educação Brasileira pela Universidade Estadual de Campinas

## **INTRODUÇÃO**

Neste artigo, nos apropriamos do conceito de arquivo como instituição de informação, cultura e memória, cujo patrimônio documental é "fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo" (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6); um recurso que deve ser mobilizado nas ações de educação patrimonial, atividade que também circunscreve o fazer arquivístico.

Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), educação patrimonial é o processo por meio do qual se educa o cidadão colocando-o em contato direto com as evidências e manifestações da cultura, "em todos os múltiplos aspectos, sentidos e significados [...] capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural" (p. 6).

A partir do entendimento da responsabilidade ante o acesso à informação, buscou-se abordar a relação informação, cultura e memória na perspectiva da educação patrimonial, tendo como objeto a difusão cultural em arquivos, procurando explorar o conceito de educação patrimonial aproximando-o do conceito de difusão cultural.

O que descrevemos a seguir são as discussões conceituais e os relatos de experiências que balizaram a pesquisa. Os objetivos são construir um panorama de como as noções de patrimônio documental, difusão cultural e educação patrimonial se entrelaçam nos estudos arquivísticos, especificamente o lugar que esse debate ocupa na literatura arquivística nacional, e

mostrar como algumas instituições arquivísticas vêm se apropriando desses saberes.

Os procedimentos metodológicos envolveram revisão de literatura sobre os temas arquivos e educação, educação patrimonial e difusão cultural relacionando-os com as categorias informação e cidadania, cultura e memória, e levantamento de algumas ações de difusão cultural que vêm sendo realizadas por arquivos públicos no Brasil, de modo a contextualizar a discussão.

O levantamento da literatura mostrou-nos, como veremos a seguir, que há uma relação intrínseca entre os conceitos de informação, memória e patrimônio documental que deve ser tensionada quando se discute a questão da difusão cultural em consonância a temáticas como a função social dos arquivos e a dimensão educativa que ela envolve. Ou seja, ao tratar dos arquivos, devemos levar em consideração as discussões sobre a memória e o que ela representa, bem como os sujeitos envolvidos no processo de preservação patrimonial, para não continuarmos perpetuando a ideia de que os arquivos são simples depósitos de papéis velhos, ou "arquivo morto".

Essa perspectiva de análise leva-nos a refletir que os arquivos, especificamente os públicos, são espaços de educação, que, numa visão crítica de seu estatuto teórico e epistemológico, abrem-se à discussão sobre a documentação que está sob sua custódia, que não foi acumulada de forma natural, que expressa relações de força e poder entre os diferentes grupos sociais. Expor esses documentos e a trama social que revelam é o desafio que se coloca para os arquivos.

### **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ARQUIVOS**

Nesta seção, abordaremos algumas das possibilidades de divulgação dos arquivos por meio de ações culturais e educativas, ambas alinhadas com uma temática ainda pouco discutida na área: a educação patrimonial. Logo se evidencia a necessidade de alinhar os programas de difusão arquivística com as ações de educação patrimonial, a fim de divulgar o patrimônio documental dos arquivos e ao mesmo tempo educar os cidadãos a apreciá-lo e preservá-lo.

De acordo com Schellenberg (2006), os arquivos públicos foram criados por duas razões. A primeira relaciona-se à eficiência governamental; já a segunda é de ordem cultural. Para o autor, os arquivos públicos constituem um tipo de fonte de cultura tão importante quanto os parques, monumentos ou edifícios. Ao considerar toda a diversidade do patrimônio cultural, cabe destacar os documentos como bens integrantes do patrimônio cultural brasileiro e sua importância para a história de uma sociedade, um município, estado, país, bem como os arquivos como instituições custodiadoras desses bens (CALIL; PEREZ, 2013).

Para compreender a relevância da educação patrimonial, é necessário entender como se dá a relação entre educação, patrimônio e arquivos, como essas áreas interagem e ganham importância no cenário cultural.

Segundo Carsalade (1994, p. 7), existem "três pontos de convergência e auxílio mútuo, entre educação e patrimônio cultural: a facilitação do processo de aprendizagem, a formação pessoal e cidadã e a criação de uma ética de ações". Para o autor, tais pontos contribuem para a formação do estudante e da comunidade, quando se trabalha educação e patrimônio juntos.

O termo "educação patrimonial" foi inserido no Brasil pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, que se baseou no conceito de *heritage education*, e foi apresentado pela primeira vez no I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado em 1983 no Museu Imperial do Rio de Janeiro. Já no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o conceito de educação patrimonial foi registrado formalmente apenas em 1999, quando publicado o *Guia básico de educação patrimonial*, organizado por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro.

Horta, Grunberg e Monteiro (1999) definem a educação patrimonial como um instrumento de afirmação da cidadania. Seu objetivo é envolver a sociedade na gestão do patrimônio, de modo a educá-la a preservar e conservar os bens patrimoniais. Essas ações se fazem necessárias enquanto "instrumento de alfabetização cultural", capacitando o indivíduo de modo a compreender a sociedade e a cultura em que está inserido.

Com relação ao uso do termo "instrumento de alfabetização cultural", Oliveira (2019) comenta que este tem recebido mais críticas da área arquivística, pois entende-se "que os indivíduos são detentores e produtores de cultura", portanto não podem ser considerados "analfabetos culturais" (p. 37). Opinião defendida pelos pesquisadores do Núcleo de Educação Patrimonial (NEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que consideram que a expressão pode levar a uma interpretação equivocada, uma vez que:

[...] nenhuma pessoa pode ser considerada 'analfabeta cultural', mas detentora de códigos de leitura de mundo que nem sempre estão em

consonância com os saberes dominantes, sejam eles o erudito, o científico ou o formal. Podemos estar correndo o sério risco de desprezar, dessa maneira, os conhecimentos socioculturais que cada ser humano tem em contato com outros seres e com o meio circundante. (SOARES; KLAMT, 2010, p. 77-78, *apud* Oliveira, 2019, p. 37).

A proposta do *Guia básico de educação patrimonial* era fornecer "um roteiro de orientação para os debates e estudos do assunto e, principalmente, para a abertura de novas trilhas de exploração e descoberta dos significados que se escondem atrás da expressão Patrimônio Cultural Brasileiro" (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5). Ele tornou-se referência para os trabalhos de educação patrimonial pois nele encontram-se fundamentos conceituais e práticos da metodologia da educação patrimonial, visando orientar professores, estudantes e profissionais inseridos em atividades envolvendo os bens culturais. Sua metodologia abarca quatro etapas, a saber:

- a) Observação: tem como objetivos a identificação do objeto/função/significado; e o desenvolvimento da percepção visual e simbólica, por meio de atividades de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, entre outros.
- b) Registro: tem como objetivos a fixação do conhecimento percebido, o aprofundamento da observação e a análise crítica; o desenvolvimento da memória, do pensamento lógico, intuitivo e operacional, com o apoio de atividades/recursos de desenho, descrição verbal ou escrita, fotografias, mapas, entre outros.
- c) Exploração: tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, de interpretação das evidências e significados, por meio de análise de problemas, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, pesquisa em outras fontes como arquivos, bibliotecas, jornais, entrevistas, entre outros.
- d) Apropriação: tem como objetivos o envolvimento afetivo, a internalização, o desenvolvimento da capacidade de autoexpressão, apropriação, participação criativa e valorização do bem cultural, com o uso de recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão, como pintura, música, poesia, vídeo, entre outros (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 8).

O guia explora passo a passo aquilo que pode e deve ser desempenhado nas e pelas instituições detentoras do acervo patrimonial dentro e fora da escola, desde a metodologia a exemplos de atividades, sugestões de relações interdisciplinares (como, por exemplo, entre linguagens, ciências, tecnologia, geografia e história), elaboração de material didático de apoio, planejamento de visitas, modelos de avaliação e referências para professores. A publicação é muito didática e as atividades pedagógicas são bem detalhadas e mostram-se fundamentais para quem deseja trabalhar com esse tema (FRATINI, 2009).

Mesmo o guia sendo considerado um marco para os estudos sobre educação patrimonial no Brasil, alguns críticos o definem mais como "um roteiro de atividades do que um espaço de discussão sobre educação patrimonial, como se propõe" (OLIVEIRA, 2019, p. 40). Essa crítica se deve ao fato de o guia arrolar uma extensa quantidade de exemplos de atividades, além da falta de reflexão teórica e de pressupostos conceituais. Apesar das críticas, ele, segundo Oliveira (2019), é um documento "bem-sucedido", principalmente por conta de sua metodologia, que proporciona às instituições liberdade de criar suas atividades. A autora também relata que, mesmo em atividades recentes voltadas à educação patrimonial, ainda é possível encontrar traços do guia. Opinião semelhante à de Fratini (2009), que aponta que o guia tem articuladas as noções de patrimônio e de educação patrimonial, aprendizagem de habilidades e competências para a cidadania, memória, história e educação histórica, com suas avaliações e propostas de atividades pré-formatadas e detalhadas.

Mesmo o guia sendo referência para trabalhos de educação patrimonial, seguimos a discussão com outra abordagem sobre a temática, dada por Soares (2003). Para o autor, as ações de educação patrimonial têm como objetivo promover "uma maior conscientização dos indivíduos e comunidades acerca da importância de se valorizar e preservar seus patrimônios, sejam eles materiais ou imateriais" (SOARES, 2003, p. 25). Assim, preserva-se a cultura herdada de gerações passadas e resgatam-se valores e tradições que formam a identidade de determinadas comunidades.

Já para Oriá (2005), a educação patrimonial relaciona-se às questões do patrimônio cultural e defende a inclusão de temáticas envolvendo o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico nos currículos escolares do ensino básico e nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, Calil e Perez (2013) lembram que a educação para o patrimônio é citada de forma implícita na legislação educacional brasileira, tal como na Lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

que no seu artigo 26, cita que os currículos escolares devem ter uma base nacional comum, porém devem ser complementados com "características regionais e locais da sociedade e cultura":

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1996, p. 34).

Também é possível visualizar a temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instrumento de política pública cujo objetivo é auxiliar a execução do trabalho docente no exercício da prática pedagógica. Nos PCN, os documentos de arquivo são apontados como recursos didáticos importantes que propiciam a produção de novos conhecimentos, através de indagações e observações próprias, podendo ser usados no desenvolvimento das disciplinas ou nos estudos dos temas transversais, como a pluralidade cultural (MANSUR, 2016). Como se observa nos PCN de história e geografia, o contato com os documentos é incentivado já no primeiro ciclo básico: "Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de: [...] identificar alguns documentos históricos e fontes de informação discernindo algumas de suas funções" (BRASIL, 1997, p. 50).

Além das escolas, compreendemos que o processo educativo poderá se desenvolver em diversos espaços sociais e, por esse motivo, acreditamos que a educação patrimonial pode e deve acontecer nos espaços arquivísticos públicos, pois se mostra uma ferramenta importante para a democratização da cultura, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de se reconhecerem como parte da história da sociedade em que vivem.

O conceito de patrimônio cultural vem se desenvolvendo ao longo do tempo. Nota-se que houve uma mudança no discurso patrimonial que fazia referência a monumentos artísticos do passado, interpretados como fatos destacados de uma civilização, para uma concepção de patrimônio entendido como conjunto de bens culturais, referente às identidades coletivas. Dessa maneira, conforme a Constituição Federal de 1988 (artigo 216), o patrimônio cultural brasileiro passou a abarcar "[o]s bens de natureza material e imaterial, tomados

individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira", constituindo-se:

[...] das formas de expressão; dos modos de criar, fazer e viver; das criações científicas, artísticas e tecnológicas; das obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e dos conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988, 141-142).

A ideia de transformar os arquivos em espaços educativos não é nova. Conforme relata Bellotto (2006), esse trabalho vem sendo desenvolvido pelos arquivos franceses desde 1912, intensificando-se nos anos de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, quando passou a ser obrigatória a realização de conferências feitas por arquivistas para estudantes nas escolas normais.

No Brasil, desde a década de 1980, quando ocorreram importantes transformações nas práticas pedagógicas, diversos autores passaram a incluir o uso de fontes primárias, entre elas o documento manuscrito, como recurso didático, passando o documento de arquivo a ser mencionado nos estudos ligados à educação, à história e à memória. Porém, de maneira geral, as ações educativas no cenário brasileiro avançam em algumas instituições, com ações pontuais, faltando ainda a sistematização de uma política pública eficiente (VENÂNCIO; VAZ, 2018).

Bellotto (2006) também nos apresenta exemplos de ações de educação patrimonial em arquivos em países como Estados Unidos, Rússia, Alemanha e Espanha, onde, concomitantemente à exposição, no saguão do arquivo, são feitas transmissões radiofônicas, de vídeo etc. Cita, como exemplo, o trabalho dos arquivistas alemães que, em conjunto com agências de turismo, vêm contribuindo para a criação de textos com vista à "correção de notícias históricas em seus folhetos publicitários, cartazes, mapas, ou para a sinalização de monumentos" (BELLOTTO, 2006, p. 229).

Venâncio e Vaz (2018), a partir de quadro elaborado por Iturrante (1994), nos dão como exemplo um modelo de planejamento de uma ação de educação patrimonial.

Quadro 1 – Etapas da educação patrimonial.

Preparação da atividade	Escolha do tema por parte do arquivista e do professor. Necessita-se de um conhecimento prévio das possibilidades do equipamento. É programada uma visita ao arquivo onde o professor é assessorado pelo arquivista. Introdução do tema no programa escolar. Preparação dos alunos em aula, explicação da experiência que vai ser realizada. Definição do método, dos objetivos e da duração da prática educativa. Contato escola-arquivo para determinar normas, funções e calendário de visitas.
Atividade pedagógica	Trabalho no arquivo. O aluno entra em contato com a documentação da época que está estudando. Trabalha individualmente, ou em equipe, a partir de documentos previamente definidos pelo arquivista e pelo professor. A evolução dos trabalhos dos alunos e da experiência é realizada por etapas.
Após a prática pedagógica	Uma vez terminado o trabalho, é feita uma reflexão e são organizadas atividades diferentes, segundo a iniciativa e forma de trabalho utilizada em grupo. É uma fase em que os materiais utilizados pelo arquivo são tratados de forma diferenciada para realizar atividades que possam complementar o trabalho final: exposições, audiovisuais, itinerários, jogos etc. Atividades de dinamização para aumentar o volume documental consultado.

Fonte: Iturrante (1994 apud VAZ; VENÂNCIO, 2018, p. 13).

Cabral (2012), analisando esses exemplos, chama-nos a atenção para que esse tipo de trabalho envolve duas abordagens fundamentais nos estudos sobre arquivos, cultura e memória: o arquivo como fonte educativa e o arquivo orientado para difusão cultural, temática que exploraremos mais adiante.

Nos dias atuais, as áreas de educação e de arquivologia estão se ressignificando ante as transformações que estão se processando na sociedade. Enquanto a educação procura atender ao chamado da inclusão social, a arquivologia não se contenta mais em ser somente uma instituição burocrática e de pesquisa, e passa a desenvolver formas de promover suas atividades/funções de modo a atrair um público diferente por meio de programas educativos. No entanto, conforme ressalta Cabral (2012) a respeito da ligação entre arquivo e educação, é necessário não somente observar as experiências de outros países, mas "[...] verificar como adequá-las à realidade brasileira, e, ainda, que se avalie a validade de orientar os arquivos para a prática educativa, em consonância com a estrutura funcional da própria instituição" (p. 37).

Dado isso, sinaliza-se que os programas educativos devem ser sistematizados, pois a educação é um processo contínuo. Por isso, ao se pensar a função social dos arquivos, espera-se que sejam realizados não apenas eventos esporádicos, mas que seja implementado "[...] um programa sistemático visando

aproximar o público em geral, com o intuito de dar acesso à informação e incentivar a criação de conhecimentos" (CABRAL, 2012, p. 35). Trata-se de opinião semelhante à de Bellotto (2006), que em seu livro *Arquivos permanentes*, cuja primeira edição é de 1991, enumerou atividades e serviços educativos desenvolvidos nos arquivos franceses que funcionam já há algum tempo e que podem servir de modelo para as instituições arquivísticas no Brasil.

Em relação ao público, Venâncio e Vaz (2018) ressaltam que a educação patrimonial envolve as ações tanto voltadas para o público adulto como para o público infantil, sendo que, nos dois casos, podem ser realizadas atividades semelhantes apenas com a diferença de estarem estruturadas de maneira que alcancem as necessidades específicas de informação de cada público.

Contudo, a implantação desses programas envolve custos, recursos humanos e financeiros, preparação/capacitação de funcionários, toda uma estrutura funcional. Conforme ressalta Cabral (2012), a mudança de visão sobre a capacidade dos arquivos de realizarem programas culturais e educativos não se restringe a uma mudança na política institucional, mas exige uma mudança na visão que os arquivistas (e os demais profissionais que trabalham nos arquivos) têm da própria profissão, que engloba as funções técnicas essenciais à prática, como recolhimento, custódia, preservação e organização de fundos documentais, além da dimensão educativa, social e cultural.

Nota-se, assim, que, ao lado das atividades jurídico-administrativas e de pesquisa, existe uma tendência nos arquivos públicos de aprimorar suas funções sociocultural e educativa. Estas vêm deixando de ser secundárias, levando as instituições a se preocuparem cada vez mais com e atenderem cada vez melhor o cidadão que procura seus serviços, além de promoverem atividades de difusão de seus acervos em conjunto com outros setores da sociedade.

## **ARQUIVO E DIFUSÃO CULTURAL**

O tema da difusão cultural nos arquivos vem ganhando fôlego com as discussões sobre a função social dos arquivos. Apesar de buscar construir um estatuto teórico próprio, essa vertente temática representa uma manifestação do pensamento pós-custodial. Sem nos ater a essa discussão, pois transcende aquela proposta neste artigo, buscamos nesta seção mostrar a centralidade da difusão como atividade fim, por meio da qual o objetivo primeiro dos arquivos, de guardar e preservar adequadamente os documentos, adquire toda sua

dimensão social/cidadã. O arquivo passa a ser visto não só como um lugar "que pulsa informação", mas, antes de tudo, como um lugar capaz de "assimilar as diferentes características dos grupos sociais" e colocar à sua disposição essas informações (SILVA; SILVA, 2016, p. 102).

Tal abordagem ainda é recente no campo arquivístico, por isso ao mencioná-la não podemos deixar de destacar que se refere ao valor documental<sup>27</sup> junto à informação. Nos arquivos, a relação informação-documento é indissociável e a presença dos diferentes públicos ou grupos sociais só fortalece os debates em torno da disseminação e da difusão.

Segundo Silva e Silva (2016), podemos relacionar o significado de socializar com o de disseminar, pois só quando socializamos a informação nos arquivos "[...] evidenciamos a importância social da Arquivologia, logo, é imprescindível mostrarmos o arquivo como um espaço de socialização, no qual interiorizamos a documentação para difundirmos de forma dinâmica para a sociedade" (SILVA; SILVA, 2016, p. 103).

Esse embate conceitual fica evidente quando consultamos o *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística* (Dibrate) e identificamos que este não traz o termo "difusão", mas dele se aproxima quando conceitua "disseminação da informação" como "fornecimento e difusão de informações através de canais formais de comunicação" (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 71). No mesmo dicionário, se encontra o termo "divulgação", definido como "conjunto de atividades destinadas a aproximar o público dos arquivos, por meio de publicações e da promoção de eventos, como exposições e conferências" (p. 72).

Sobre o assunto, Rockembach (2015) chama a atenção para a tradição herdada de parte das instituições arquivísticas brasileiras oriunda das escolas francesa e espanhola, que "liga a divulgação em arquivos ao planejamento e execução de atividades de cunho cultural" (p. 101).

Ainda sobre o público que frequenta os arquivos, cabe ressaltar que pode fazer parte o usuário que é definido como "pessoa física ou jurídica que consulta

Na arquivologia, a discussão sobre o valor dos documentos fundamenta-se em dois conceitos: valor primário ou imediato, identificado "em função do interesse que possa ter o documento para a entidade produtora, levando-se em conta a sua utilidade para fins administrativos, legais e fiscais"; e valor secundário ou mediato, identificado "em função do interesse que o documento possa ter para o produtor e outros usuários". (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 171-72). Os documentos de valor secundário são categorizados como probatórios e informativos. Nos estudos sobre o patrimônio documental e as ações educativas patrimoniais, destacam-se os documentos com valor secundário.

arquivos"; também chamado "consulente, leitor ou pesquisador" (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 169).

Nota-se que a definição de usuário parte do pressuposto de que este já conhece a existência das instituições arquivísticas. Quanto à difusão, o conceito aparece restrito ao fornecimento de informações realizadas pelos canais formais, os quais se alinham com os processos de mediação implícita: serviço de referência mediado por instrumentos de pesquisa: guias, catálogos etc. A difusão focada na mediação explícita, realizada por meio de atividades culturais e educativas, não é mencionada.

O Dicionário eletrônico de terminologia em ciência da informação (2007) não traz a definição dos termos "difusão" e "disseminação". Já o *Dicionário de biblioteconomia e arquivologia*, organizado por Murilo Bastos da Cunha e Cordélia Robalinho de Oliveira Cavalcanti (2008), define os termos "difusão" e "disseminação" como sinônimos, relacionando-os com "usuários" e sendo entendidos como "[serviços de distribuição de informações e documentos] a pessoas ou entidades, a partir de um ponto central de armazenamento" (p. 139).

Mais especificamente na arquivologia, a difusão configura-se em uma das funções arquivísticas, com a criação, avaliação, aquisição, conservação, classificação e descrição (ROUSSEAU; COUTURE, 1998). As funções envolvem todos os princípios, métodos e operações destinados à organização e ao tratamento dos arquivos, buscando satisfazer as necessidades de informação dos usuários.

No que se refere à difusão como função arquivística, percebe-se que as instituições arquivísticas muitas vezes não conseguem realizar todas as atividades com a mesma intensidade, focando mais as atividades técnicas do fazer arquivístico. Muitas vezes, por causa da falta de recursos humanos e financeiros. Contudo, para que a difusão seja bem exercida, "[...] é necessário que as demais funções sejam executadas de forma eficiente [e que] a difusão seja parte de um programa de gestão" (SARAIVA; PEREIRA, 2018, p. 658). Sobre o assunto, Aldabalde e Rodrigues (2015, p. 256) afirmam que "ainda não há consenso nem sequer acerca da difusão como uma das funções básicas do arquivo".

A falta de consenso sobre a importância da difusão como uma das funções básicas do arquivo atesta, conforme vimos na seção anterior, que a dimensão sociocultural dos arquivos ainda é um assunto que suscita debates no campo da arquivologia. Mas esses debates aproximam-se em um ponto: no reconhecimento de que a difusão é uma das principais tarefas dos arquivos, assim como

a função síntese que expressa o esforço realizado pelos arquivistas para organizar e dar acesso aos documentos. Por séculos, os arquivos públicos eram vistos exclusivamente como guardiões do patrimônio documental da nação e seu acesso era disponibilizado para uma minoria de pesquisadores.

No Brasil, essa situação começou a mudar com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, com a Lei de Acesso à Informação, de 2011. Isso fez que ocorressem mudanças significativas no saberfazer das instituições arquivísticas, levando-as a ampliar seu escopo de ação, tanto no que diz respeito aos tipos de arquivos a custodiar como às suas funções diante do Estado e da sociedade em geral. Nos campos da cultura e da difusão, destacam-se o Plano Nacional de Cultura (2010) e o Plano Setorial de Arquivos (2017-2027), sendo uma das estratégias de ação deste "[c]riar uma Semana Nacional de Arquivos" (CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CULTURAL – CNPC, 2018, p. 18), ação esta que vem sendo posta em prática pelas instituições desde 2017.

Cabe ressaltar que o objetivo básico de um arquivo público é servir à administração, à cidadania e às pesquisas científicas. Entretanto, para além disso, a sociedade faz uso multifacetado dos arquivos públicos, utilizando seus documentos como registros fidedignos, necessários à vida civil, pessoal e profissional de seus integrantes, assim como para melhor compreender a identidade cultural de sua comunidade e a evolução de sua história e o desenvolvimento das relações entre o cidadão e o Estado. Tais relações são permeadas pela questão dos direitos e dos deveres de um para com o outro, relações que, na história, tiveram diferentes graus e matizes (BELLOTTO, 2006).

No campo das questões culturais, é fato que as instituições arquivísticas possuem um número incalculável de documentos de todos os tipos e de todas as épocas, que se constituem em riquíssimas fontes para a pesquisa e para os estudos educativos. Assim, as ações educativas (exposições, palestras, cursos etc.) desenvolvidas nos arquivos podem ser utilizadas para promover o acesso a seus patrimônios documentais, provocando questionamentos e reflexões.

Bellotto (2006) observa três modelos de difusão em instituições arquivísticas que arrolam as estratégias de mediação implícita e explícita, a saber: difusão educativa, editorial e cultural.

Quadro 2 - Modelos de difusão.

Difusão educativa	Compreende uma relação entre o arquivo e as escolas por meio de visitas e conhecimento dos documentos custodiados, buscando estimular alunos do ensino fundamental e médio a frequentar instituições de pesquisa e memória, iniciar o estudante na produção do conhecimento científico e incentivar a busca pela informação.
Difusão editorial	Relaciona-se com as publicações que divulgam os produtos e serviços do arquivo, através de instrumentos de comunicação dirigida, como revistas, boletins, livros, sítios digitais institucionais, redes sociais, entre outros.
Difusão cultural	Corresponde ao desenvolvimento de atividades que utilizam a cultura como meio de comunicação, envolvendo projetos culturais com diversas temáticas da literatura, música, cinema, teatro, manifestações culturais e artísticas, por parte dos arquivos.

Fonte: Bellotto (2006).

Conforme o Quadro 2, a difusão cultural procura cumprir com duas funções consideradas importantes, "[...] lançar elementos de dentro para fora, procurando atingir um campo de abrangência cada vez mais amplo, o que permite o retorno dessa mesma política, acenando com atrativos no recinto do arquivo" (BELLOTTO, 2006, p. 228).

Além disso, as atividades de difusão cultural possibilitam que os arquivos ganhem maior visibilidade social. Segundo Oliveira (2013, p. 328),

[...] a ampliação da visibilidade dos arquivos encontra eco no próprio movimento tecnológico da sociedade e nas mudanças culturais que ocorrem, oferecendo aos arquivos lugares diferentes e distintas e novas funções sociais, na medida em que surgem novos usos para os acervos. Estas mudanças não acontecem isoladamente e pressupõem a produção de diferentes objetos e métodos de pesquisa e a produção de uma nova realidade para os arquivos enquanto lugar de acesso e preservação.

Essas ações apresentam diferentes graus de complexidade e dilemas. No caso específico da difusão educativa, por exemplo, também mencionada como assistência educativa ou serviço educativo (FRATINI, 2009), muitas instituições arquivísticas resistiram, ou ainda resistem, em implementá-la.

Os exemplos de formas de difusão arquivística mais comuns são visitas técnicas, visitas guiadas, exposições, oficinas, seminários, periódicos, elaboração

de páginas na internet, publicação de instrumentos de pesquisa (guias, catálogos, inventários, índices).

Fratini (2009) faz uma crítica às ações educativas e atividades de difusão cultural que se apoiam exclusivamente em um calendário de comemorações históricas, pois minimizam a importância da difusão como política institucional, reduzindo-a a um conjunto de iniciativas descontínuas. Moura e Vaisman (2017) indicam a realização de projetos, como as exposições, ressaltando que estes decorram de um trabalho de pesquisa, cujo tema reflita "a demanda da sociedade em relação às datas comemorativas, com uma representação de um calendário histórico" (p. 142).

O *Plano setorial de arquivos (2017-2027)*,<sup>28</sup> ao tratar da questão, traz como meta que as "instituições arquivísticas públicas possuam programas de educação patrimonial, cartilhas educativas ou atividades lúdicas e teatrais, com especial ênfase no público escolar" (CNPC, 2018, p. 26). Ressalta-se que os acervos arquivísticos podem auxiliar no processo de conhecimento histórico, trazendo o currículo escolar para mais perto da realidade dos alunos. Essas iniciativas podem contribuir para enriquecer a "visão do passado" cristalizada nos livros didáticos e fortalecer o aprendizado das disciplinas relacionadas.

No entanto, temos que ter cuidado para não naturalizar a relação arquivo e educação. Romanelli (2002, *apud* KOYAMA, 2013), pesquisador italiano, lista alguns dos "erros mais comuns dos serviços educativos" (p. 124) de arquivos, especificamente as formas de difusão de visitas guiadas e exposições:

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

As reflexões do pesquisador italiano também se aplicam a muitas das práticas educativas presentes nos arquivos brasileiros. Com o propósito de

<sup>28</sup> O Plano setorial de arquivos que utilizamos no trabalho é o que se encontra no Repositório Rui Barbosa de Informações Culturais (Rubi), que pertence à Fundação Casa de Rui Barbosa. Para mais informações, consultar: http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/20.500.11997/7230.

superar os "erros" elencados por Romanelli, as instituições arquivísticas vêm aprimorando seus programas de difusão cultural e educativa, inclusive explorando diferentes recursos para divulgar seus acervos e a si mesmas. A seguir, citamos alguns exemplos.

Em 2003, no Brasil, em uma ação inovadora, o Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH)<sup>29</sup> lançou um vídeo institucional voltado para o público escolar *–Vídeo documento: Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte –*, recurso que foi incorporado às visitas monitoradas nas dependências do arquivo, inaugurando uma interlocução com preceitos da educação patrimonial. Em 2007, essa instituição criou um material de apoio destinado a orientar os professores sobre conceitos e atividades da instituição, a *Cartilha informação e memória*. Ainda hoje, a cartilha é considerada, pela literatura arquivística, um modelo para outras instituições, pois apresenta discussões sobre gestão documental, preservação e difusão do acervo de uma forma bem simples e didática, inclusive oferecendo atividades lúdicas para os alunos, aspecto absorvido pela área e recomendado na meta 31 do *Plano setorial de arquivos (2017-2027)*: "Até 2022, pelo menos 50% das instituições arquivísticas públicas deverão ter programas de educação patrimonial, cartilhas educativas ou atividades lúdicas e teatrais, com especial ênfase no público escolar" (CNPC, 2018, p. 51).

Ivana Parrela (2013) destaca algumas experiências dos arquivos de São Paulo e Rio Grande do Sul como contrapontos ao caso mineiro. De acordo com a autora, o Arquivo Público do Estado de São Paulo tem um projeto para que professores do ensino fundamental e médio e graduação (ensino superior) "possam fazer do espaço do arquivo parte da sua sala de aula" (p. 110). Ainda na capital paulista, cita o trabalho realizado pelo Arquivo Histórico Municipal Washington Luís, que, por intermédio de seu Serviço Educativo, desde 1989 executa ações culturais. No Rio Grande do Sul, o Arquivo Histórico Moysés Vellinho, desde 1997 desenvolve ações de difusão cultural, tendo passado a adotar, a partir de 2005, a metodologia de educação patrimonial como norteadora dos trabalhos.

O meio de divulgação do APCBH é o *site* institucional<sup>30</sup> da Prefeitura da Cidade de Belo Horizonte, onde a instituição disponibiliza para *download* 

<sup>29</sup> O APCBH foi criado em 1991, mesmo ano de criação da Lei nº 8.159, a Lei Nacional de Arquivos. O arquivo tem uma visão diferenciada das demais instituições arquivísticas, investindo, desde o início de sua criação, em *atividades* de difusão, como organização de palestras e exposições, que vêm sendo realizadas desde 1993, e em ações educativas.

<sup>30</sup> Ver: https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/arquivo-publico.

outras cartilhas, como a *Cartilha do cidadão*, que explica sobre os documentos custodiados pelo APCBH, direitos e deveres do cidadão (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE – APCBH, 2016), e o material didático do projeto *Educação para o patrimônio cultural: formação de jovens mediadores e multiplicadores*, que busca formar mediadores para a criação de oficinas voltadas para a educação patrimonial nas escolas (APCBH, 2013).<sup>31</sup>

Na cidade do Rio de Janeiro, a Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) se sobressai por desenvolver atividades voltadas para a promoção do patrimônio documental presente em seus arquivos históricos usando para tal fim a internet e outros recursos virtuais.

Uma estratégia recente adotada pela FCRB para difusão de seu acervo foi a introdução dos jogos educativos digitais. Foi desenvolvido, no ano de 2015, o sítio *Memória da escravidão*, abolição e pós-abolição, um repositório com diversas atividades envolvendo o tema, incluindo jogos on-line; o objetivo desse projeto é criar um espaço virtual para difundir o conhecimento histórico com temáticas referentes à escravidão africana no Brasil, o movimento abolicionista e o período pós-abolição, tendo por base documentos pertencentes ao acervo da FCRB (2018).

Ainda na capital do Rio de Janeiro, cabe ressaltar o trabalho que vem sendo feito nos últimos anos pelo Arquivo Nacional, que já realizava havia algum tempo ações de difusão cultural, porém sem um alinhamento claro com a questão da educação patrimonial; essa preocupação passa a fazer parte das atividades da instituição com a criação, em 2017, da Equipe de Educação em Arquivos, sendo esse preceito a abordagem central de suas ações, nas quais encontramos, inclusive, orientações e metodologias indicadas no *Guia básico de educação patrimonial* (ARQUIVO NACIONAL, 2017). Entre as atividades desenvolvidas, estão: as visitas guiadas, as visitas técnicas, as exposições, os seminários e as palestras.

<sup>31</sup> O projeto oferece um curso de formação em educação patrimonial gratuito. O objetivo é explorar as potencialidades educativas do patrimônio cultural da cidade, com base nas metodologias desenvolvidas por instituições com tradição na área, como o Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, a Diretoria de Patrimônio Cultural e o Museu Histórico Abílio Barreto, órgãos integrantes da Fundação Municipal de Cultura. A carga horária do curso será de quatro horas semanais, totalizando quarenta horas. "Espera-se que a oportunidade forneça aos mediadores ferramentas para a elaboração de oficinas e cursos voltados para a educação patrimonial nas escolas, multiplicando saberes e possibilitando a construção de espaços de debate acerca das práticas educativas e das potencialidades de apropriação da cidade". Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/saberesplurais/noticias/educacao-para-o-patrimonio-cultural-formacao-de-jovens-mediadores-e-multiplicadores/. Acesso em: 31 mar. 2020.

Destaca-se também a parceria entre o Arquivo Nacional e a Fundação Casa de Rui Barbosa, que desde 2017 vêm realizando a Semana Nacional de Arquivos (SNA). Uma iniciativa de nível nacional, que busca ampliar a visibilidade dos arquivos para a sociedade e garantir o cumprimento do Plano Nacional de Cultura, de promoção e proteção da diversidade cultural brasileira. Podem participar do evento instituições que custodiam acervos arquivísticos, cabendo às instituições participantes escolher o tipo de programação que vão desenvolver, a qual pode ser acadêmica ou cultural: palestras, cursos, debates, exposições, visitas mediadas, espetáculos teatrais e musicais, exibições de filmes, entre outros.

Ademais dessa parceira, o Arquivo Nacional também se destaca por manter em seu *site* institucional as memórias das exposições realizadas nas últimas décadas, além de criar exposições exclusivamente para o ambiente virtual. Essa iniciativa de difusão de seu acervo é fundamental para a manutenção do princípio democrático de acesso à informação pública e para a pesquisa em inúmeros campos do conhecimento.

Sobre as exposições virtuais e a publicação de reproduções de documentos em sítios de instituições arquivísticas, atenta-se para a forma em que esses documentos têm sido expostos. Alguns *sites* permitem o *download* do material para que seja usado em outros contextos, como a sala de aula, ao passo que outros demandam o acesso *on-line*.

Koyama (2013) alerta que não é incomum algumas imagens de documentos inseridos em exposições virtuais que estão disponíveis para *download* estarem mal descritas, sem identificação do título, fundo ou coleção a que pertencem etc. No que diz respeito aos documentos *on-line*, o correto seria que os *sites* permitissem uma visão de todo um conjunto de documentos, com a publicação de séries articuladas, "ordenados de acordo com sua estrutura, em fundos, coleções, seus grupos e séries". Segundo Koyama (2013, p. 96), "essa forma de publicação busca manter os documentos em seu contexto de produção e/ou em seu arranjo arquivístico". Porém, a pesquisa por fundos não é fácil para quem não conhece a lógica de classificação e arranjo dos arquivos, e seu conhecimento pode ser um empecilho à pesquisa. Por isso, indicam-se, nos programas de difusão cultural com vista à educação patrimonial, a utilização de dossiês temáticos e a indexação por componentes curriculares, por se apresentarem mais acessíveis e terem formatos mais próximos das práticas escolares.

Por fim, compreende-se que a digitalização e a publicação *on-line* de documentos de arquivo constituem uma possibilidade de democratização do

acesso à documentação pública e de divulgação dos acervos arquivísticos para alcançar espaços e grupos sociais que não teriam acesso aos arquivos por outros meios, em razão da distância física, talvez, ou do desconhecimento da existência deles. Dessa forma, essas ações colaborariam com a valorização do patrimônio documental. Tais questões têm levado as instituições arquivísticas públicas a investir em programas que articulem informação, documento e memória explorando como recurso as tecnologias digitais, fazendo surgir "pontos de acesso eletrônico à documentação dos arquivos" (KOYAMA, 2013, p. 98).

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Documentos de arquivos são reconhecidos como importantes instrumentos para exercícios de direitos, uma vez que o direito à informação, em especial a oficial ou governamental, constitui uma vertente dos direitos de cidadania, pela participação popular nos assuntos de governo. No entanto, a valorização desses documentos se dá também em outra área da atividade humana, que é a cultura.

Nessa direção, procurou-se mostrar que a função social dos arquivos na perspectiva do acesso à informação, à memória e ao patrimônio documental deve ser tensionada aproximando-se da questão da educação patrimonial e da difusão cultural. Ressaltou-se ao longo do texto o quanto as ações culturais e educativas em arquivo podem auxiliar no reconhecimento do pertencimento do cidadão à cultura local, assim desenvolvendo senso crítico de direitos e deveres, difundindo a noção de respeito à memória social e, por consequência, ao documento, o que pode repercutir em políticas públicas e ações (programas, projetos) que zelem pela preservação e difusão do patrimônio documental sob a custódia das instituições. Nesse cenário, destacamos a importância do *Plano setorial de arquivos* e de ações já em curso, como a Semana Nacional de Arquivos.

No artigo, buscamos alinhar conceitualmente difusão cultural com a função sociocultural dos arquivos e a educação patrimonial, metodologia que vem se mostrando adequada para aproximar dos arquivos os estudantes e o cidadão comum, e que já vem sendo colocada em prática por algumas instituições. Mesmo aquelas que realizam exposições e visitas técnicas e guiadas, atividades tradicionais dos arquivos, aos poucos vêm explorando a dimensão cultural e educativa dessas ações, de modo a torná-las mais interativas, olhando para seu público não apenas como mero espectador, mas como interlocutor. Um

dos produtos gerados por essas iniciativas são os pequenos guias com orientação para os professores para que estes possam desenvolver em suas escolas os conteúdos apreendidos nas visitas, cursos e oficinas, como a cartilha desenvolvida pelo APCBH.

Apesar das controvérsias que ainda envolvem o tema da difusão cultural em arquivos, encontramos autores como Bellotto (2006), Silva (2010), Oliveira (2013) e Oliveira (2019), entre outros, cujos estudos mostraram-nos o quanto patrimônio documental arquivístico é um relevante recurso para o desenvolvimento de atividades socioculturais e educativas com vista a aproximar a população dos arquivos, como lugares não só para a busca de direitos individuais, mas também de difusão da memória social.

Se considerarmos a relevância e a função social do trabalho com o patrimônio, em especial o documental, podemos dizer que urge um repensar acerca da elaboração de atividades direcionadas que considerem a educação patrimonial indispensável no processo formativo ao longo da vida, principalmente nos arquivos. Sendo assim, as problemáticas trabalhadas ao longo deste artigo adquirem espaço privilegiado para a agenda da área, incluindo outras pesquisas sobre o tema.

A utilização dos patrimônios documentais, seja na escola, nos arquivos permanentes, em atividades para a população, pode – e deve – promover um processo ativo de construção do conhecimento. Admitindo que seus acervos (patrimônios) são fontes primárias de conhecimento, sua apropriação se revela como uma ferramenta identitária e modificadora da realidade.

### **REFERÊNCIAS**

ALDABALDE, Taiguara Vilella; RODRIGUES, Georgete Medleg. Mediação cultural no Arquivo Público do Espírito Santo. *Transinformação*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 255-264, set./dez. 2015.

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

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). Equipe de Educação em Arquivos. *Relatório de atividade da Edarq 2017*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2017.

ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE. Cartilha informação e memória. Belo Horizonte: APCBH, 2007.

ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE. Educação para o patrimônio cultural: formação de jovens mediadores e multiplicadores. Belo Horizonte: APCBH, 2013.

ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE. Cartilha do cidadão. Belo Horizonte: APCBH, 2016.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes*: tratamento documental. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Edição distribuída pelo Ministério da Educação.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 3 dez. 2010.

BRASIL. Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso à informações. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: História. Brasília, DF: MEC, 1997.

CABRAL, Rosimere Mendes. Arquivo como fonte de difusão cultural e educativa. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2012.

CALIL, Daniéle Xavier; PEREZ, Carlos Blaya. O Programa de Educação Patrimonial do Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria pelo viés de ações direcionadas aos educadores. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, n. 1, v. 42, p. 81-91, 2013.

CARSALADE, Flávio de Lemos. *Educação e patrimônio cultural*. São João Del Rei, MG: UFSJ,[1994].

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CULTURAL. Colegiado Setorial de Arquivos. *Plano setorial de arquivos (2017-2027)*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. *Dicionário de biblioteconomia e arquivologia*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008.

DICIONÁRIO eletônico de terminologia em ciência da informação. [S.l.: s.n.] 2007.

FRATINI, Renata. Educação patrimonial em arquivos. *Histórica: Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 34, p. 1-11, 2009.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. *Missão, visão e valores.* Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID\_S=10. Acesso em: 4 nov. 2019.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF; Petrópolis: Iphan; Museu Imperial, 1999.

KOYAMA, Adriana Carvalho. *Arquivos online*: práticas de memória, de ensino de história e de educação das sensibilidades. Campinas: [s. n.], 2013.

MANSUR, Gabriela Diniz. Educação patrimonial: estudo de caso das experiências educativas realizadas no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. *In*: PARRELA, Ivana Denise Parrela; KOYAMA, Adriana Carvalho (org.). *Arquivo e educação*: experiências e pesquisas brasileiras em diálogo. Belo Horizonte: ECI-UFMG, 2016. p. 10-28.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista Sísifo*, Lisboa, n. 1, p. 71-84, set./dez. 2006.

MOURA, Leila Estephanio de; VAISMAN, Priscila Soares. Exposição: um instrumento para difusão cultural de acervos arquivísticos. *In:* ANDRADE, Ana Célia Navarro de. (org.). *Arquivos, entre tradição e modernidade:* trabalhos apresentados nas sessões de comunicações livres e os eventos paralelos do XI Congresso de Arquivologia do Mercosul São Paulo. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: ARQ-SP, 2017.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. Educação patrimonial no Iphan. *Revista CPC*, São Paulo, n. 27 especial, p. 32-54, jan./jul. 2019.

OLIVEIRA, Lúcia Maria Velloso de. Descrição arquivística e os arquivos pessoais: conhecer os arquivos pessoais para compreender a sociedade. *Arquivo & Administração*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 28-51, 2013.

ORIÁ, Ricardo. Educação patrimonial: conhecer para preservar. *Educacional.com.br*, 2005. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulistas/articulista0003.asp. Acesso em: 23 jan. 2020.

PARRELA, Ivana D. Educação patrimonial nos arquivos brasileiros: algumas experiências e perspectivas de uso da metodologia. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 42 n. 1, p. 107-116 jan./abr., 2013.

ROCKEMBACH, Moisés. Difusão em arquivos: uma função arquivística, informacional e comunicacional. *Informação Arquivística*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 98-118, jan./jun., 2015.

ROUSSEAU, Jean-Yves; COUTURE, Carol. Os fundamentos da disciplina arquivística. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SARAIVA, Natália de Lima; PEREIRA, Tânia Maria de Moura Pereira. Patrimônio documental e difusão da informação em arquivos nacionais. *Revista Analisando em Ciência da Informação*, João Pessoa, v. 6, n. especial, p. 646-660, out. 2018.

SCHELLENBERG, Teodore Roosevelt. *Arquivos modernos*: princípios e técnicas. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SILVA, Eliezer Pires da. O conceito de informação arquivística. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Enancib, 2010. p.1-23.

SILVA, Luiz Eduardo Ferreira da; SILVA, Amanda Marissa Soares da. A influência da teoria pós-custodial de Terry Cook como prenúncio da socialização da arquivística, do arquivista e dos arquivos. *Revista Analisando em Ciência da Informação*, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 99-114, jul./dez. 2016.

SOARES, André L. R. *Educação patrimonial*: relatos experiências. São Maria: Editora UFSM, 2003.

VENÂNCIO, Renato Pinto; VAZ, Gláucia Aparecida. Marketing, difusão, ação e mediação cultural em arquivos públicos. *Revista Analisando em Ciência da Informação*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 1-29, jan./ jun. 2018.

# **CAPÍTULO 9**

# INFORMAÇÃO, DOCUMENTO, MEMÓRIA E IDENTIDADE NO COLÉGIO PEDRO II

Luana Pires de Arantes Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense Elisabete Gonçalves de Souza Doutora em História e Filosofia da Educação Brasileira pela Universidade Estadual de Campinas

# **INTRODUÇÃO**

A ciência da informação é uma área do conhecimento interdisciplinar que estabelece relações com diversas outras áreas do conhecimento, entre elas a história, em especial os estudos sobre as relações entre documento e memória social. Pinheiro (2005) identifica o tema memória na origem da ciência da informação e aponta que sua epistemologia ancora-se, de um lado, na bibliografia/documentação e, de outro, na recuperação da informação: "Na primeira o foco é o registro do conhecimento científico, a memória intelectual da civilização e, no segundo, as aplicações tecnológicas em sistemas de informação, proporcionadas pelo computador" (p. 16).

Paul Otlet (1934), por sua vez, no *Tratado de documentação*, apresenta a conservação como um dos objetivos da nova ciência por ele proposta. Apesar de não mencionar o termo "memória", é possível reconhecer a ideia de preservação de registros de informação perpassando pelo conteúdo de sua obra. Estudar a relação entre os registros de informação e a memória institucional preservada em centros de memória, associando esta temática à questão da memória enquanto identidade institucional, expressa na materialidade dos acervos e coleções, foi o interesse que fomentou a realização deste artigo.

A preocupação aqui é com a memória coletiva, entendendo-a como uma construção social que se dá nos embates entre sujeitos e grupos sociais, em diferentes conjunturas históricas. Esses embates determinam o que deve ser lembrado ouesquecido, além de identificarem o indivíduo com o grupo. Significa dizer que, tanto na vida do sujeito como na das instituições, a memória relaciona-se diretamente com a formação de uma identidade,

viabilizando a construção permanente de uma imagem moldada segundo sua história.

A implantação de centros de memória em instituições escolares pautou-se, também, por estas preocupações: preservar registros que guardam as marcas de sua identidade. Esse tipo de iniciativa, além de garantir a preservação e conservação de documentos importantes para a história da educação no Brasil, contribui para que as instituições escolares não sejam percebidas como construções individualizadas, mas sim inseridas em um contexto histórico e relacionadas a uma ideologia. Assim, as instituições escolares devem ser compreendidas como elementos estratégicos, pois atuam como influenciadoras no exercício de disputa e de hegemonia social.

O presente artigo discute a centralidade do documento nas análises sobre identidade e memória institucional e tem como objeto empírico os acervos bibliográfico e arquivístico custodiados pelo Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II, unidade da informação responsável por preservar, organizar e divulgar a documentação histórica da instituição.

Parte-se do pressuposto de que a construção da memória institucional expressa relações que tencionam a formação da memória coletiva, sendo resultado da seleção de recordações, e de que o processo de construção de identidade está nela contido.

Para fazer essa relação, buscou-se apoio nas reflexões de Thiesen (2013), que ressalta que não podemos pensar as instituições sem relacioná-las com a dinâmica da sociedade, pois a realidade é ditada por ela: "As instituições refletem as formalizações das culturas, daquilo que as diferentes sociedades cultivam como maneiras de pensar: hábitos, usos, costumes, comportamentos, etc. Aquilo que instituem [...]" (p. 27).

Conforme Pollak (1989), a memória coletiva é formada pelas memórias dos diferentes grupos sociais, é múltipla e exerce a função de manter as identidades desses grupos. No entanto, ressalta que a memória social não é construída arbitrariamente, mas sim intencionalmente. Exprime esse entendimento adotando a ideia de "enquadramento de memória" no lugar de memória coletiva. Para o autor, a memória, "essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar", se integra em tentativas "mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento" (POLLAK, 1989, p. 9) com o intuito de manter a coesão interna dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade.

De acordo com Candau (2011), a identidade se relaciona à memória porque é preciso voltar ao passado para narrar-se, para construir uma identidade, para constituir-se como sujeito diante do outro e posicionar-se dentro do grupo. Esse, portanto, é o ponto que liga a identidade à memória e torna possível afirmar que "a memória é a identidade em ação" (CANDAU, 2011, p. 24).

Para Pollak (1989), assim como para Huyssen (2005), o compartilhamento de uma mesma memória por um grupo é crucial para a coesão social, para se forjar e/ou manter a identidade coletiva. No entanto, esse processo não ocorre de forma natural, ele é instrumentalizado, o que faz que "mesmo formas de esquecimento politicamente desejáveis produzirão resultados que distorcem e erodem a memória" (HUYSSEN, 2005, p. 3, tradução nossa). Admite-se, assim, a existência de um jogo de forças por meio do qual algumas memórias se consolidam como hegemônicas, sendo registradas e preservadas, tornando-se a base para a criação de identidades individuais ou coletivas, e outras são silenciadas e esquecidas.

A questão da identidade também tem sido um fator essencial para justificar o trabalho de valorização da memória institucional. Entidades como o NUDOM são criadas com o objetivo de construir e manter a identidade de uma instituição e, assim, recuperar seu próprio significado, dentro e fora dela. Aliado a isso, está o fortalecimento da imagem interna e externa da instituição e a busca da coesão e do consenso para seus projetos atuais e futuros.

Por meio de pesquisa do tipo exploratória pautada em revisão de literatura e estudo de caso, procurou-se responder a seguinte questão: de que forma as categorias memória e identidade se expressam na política de formação, preservação e organização das coleções sob a custódia do NUDOM?

A pesquisa exploratória envolveu duas etapas: pesquisa bibliográfica e levantamento de dados empíricos. No caso deste estudo, foram levantadas informações sobre a composição do acervo do NUDOM, os tipos documentais arrolados em seus fundos e coleções, sua política de gestão e a forma de acesso.

O Colégio Pedro II é uma instituição centenária que exerceu importante papel na educação nacional durante o Império, expandindo sua influência até o século XX, tornando-se uma referência para o ensino secundário em todo o Brasil. Durante mais de um século, a instituição atendeu, quase que exclusivamente, a formação escolar da elite brasileira. Dessa maneira, conhecer o acervo do NUDOM nos ajuda a entender a identidade institucional e como esta se projeta sobre os sujeitos que a vivem cotidianamente.

### O COLÉGIO PEDRO II

A educação no Brasil monárquico foi idealizada como parte do projeto civilizatório do Império para consolidação de uma nação. O Estado passou a ter a responsabilidade em oferecer instrução pública, ensinos primário e secundário, conforme previa a Constituição de 1824. No entanto, em 1834, um Ato Adicional instituiu a descentralização do ensino público, transferindo para as Assembleias Provinciais o direito de legislar sobre a matéria. Essa medida levou o Estado Imperial a se responsabilizar apenas pela educação na capital da Corte – a cidade do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2004).

É nesse cenário que surge, em 1837, o Colégio Pedro II. Primeira instituição pública criada para ministrar o ensino secundário no Brasil, vindo a tornar-se o colégio padrão da educação oficial oferecida no município da Corte e modelo para aulas avulsas dos liceus provinciais. Sua criação foi determinada pelo ministro interino do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos, durante a regência de Araújo Lima. O momento era de consolidação da monarquia, após o episódio de independência do Brasil, em que era necessário criar um sentimento de identidade à nação que surgia (ANDRADE, 1999).

Para se firmar hegemônico, o Estado Imperial necessitava instrumentalizar a memória coletiva coadunando-a com o novo projeto de sociedade, de modo a garantir a coesão social, não pela coerção, mas pela "adesão afetiva" dos indivíduos (HALBWACHS, 2006) a um quadro social cujas memórias se associavam aos ideais de independência, liberdade e soberania.

Para Andrade (1999) e Polon (2004), o Colégio Pedro II surgia como instrumento de difusão dos valores culturais da "civilização moderna" e "[...] agência formadora tanto das elites culturais que deveriam conduzir os destinos do país como dos quadros intermediários que sustentariam a própria organização do Estado" (POLON, 2004, p. 87).

Foi com esse propósito, com o nome de Imperial Collegio de Pedro Segundo, que a instituição se estabeleceu. Sua primeira sede foi no prédio do Seminário de São Joaquim (1739), extinto Colégio dos Órfãos de São Pedro (1733), obra de caridade da antiga paróquia de São Joaquim, localizado ao lado do abrigo dos órfãos, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Sua inauguração ocorreu em 2 de dezembro de 1837 – data de aniversário de Pedro II – e contou com a presença do imperador, com 12 anos, de sua família, do ministério do regente Araújo Lima e de membros da Corte.

Para criar o colégio, o ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos se fundamentou no modelo dos liceus franceses idealizados por Napoleão Bonaparte. O ensino era caracterizado pelo conteúdo enciclopédico, constituído, principalmente, pelas cadeiras de humanidades: História, Geografia, Latim, Grego, Português e Literatura, Filosofia, Francês e Retórica. Esse modelo de ensino se popularizou na França e foi reproduzido no Brasil por quatro séculos. O estudo das humanidades tinha o propósito de oferecer uma cultura geral ao aluno, objetivando, além da instrução, o fortalecimento da moral e a construção de valores no indivíduo (ANDRADE; SANTOS, 2015).

Quanto ao público que frequentava o colégio, de sua fundação até o final da Primeira República, a maioria era de filhos de pessoas que pertenciam à elite econômica e política do país, apesar de existir um pequeno quantitativo de vagas destinadas a estudantes desprovidos de recursos financeiros. Ao concluir o curso secundário, recebia-se o título de bacharel em Ciências e Letras. O diploma dava a prerrogativa de acesso direto às academias de ensino superior. Desse modo, a instituição propunha-se a formar quadros políticos e intelectuais para os postos da alta administração do país (ANDRADE, 1999).

As transformações ocorridas na política educacional durante a República Velha, como a criação dos exames vestibulares (Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911)<sup>32</sup> e a ascensão dos liceus, abalaram financeiramente a instituição, mas não seu prestígio. A instrução oferecida pelo colégio continuou sendo um importante instrumento de manutenção do poder do Estado e de formação da identidade nacional, sobretudo pelo caráter enciclopédico do ensino, sendo o estabelecimento frequentado pelos filhos da burguesia e da aristocracia.

Esse breve resumo mostra-nos a importância educacional, histórica, cultural, simbólica e política do Colégio Pedro II, uma instituição secular cuja identidade vem sendo continuadamente ressignificada tendo como viés unificador seu papel de escola de excelência.

De acordo com Mary Douglas (1998), uma instituição é caracterizada por conferir identidade quando uniformiza comportamentos comuns em seus membros e permite que se reconheçam e sejam identificados como parte de um grupo social específico; quando utiliza a memória como instrumento para

<sup>32</sup> A Reforma Rivadávia Corrêa recomendava a criação do exame vestibular, que poderia ser realizado sem comprovação de escolarização anterior, por todos os indivíduos que se considerassem aptos ao curso superior. Essa mudança no currículo acarretou a extinção dos exames parciais ou dos bacharelados, que, até então, garantiam o acesso ao nível superior. Além disso, o ensino poderia ser praticado em "estabelecimentos autônomos". Isso impactou o número de matrículas no Colégio Pedro II, levando a instituição a uma séria crise financeira. (POLON, 2004).

a construção de sua legitimidade e coesão. Sendo assim, pode-se afirmar que a criação do Colégio Pedro II foi um dos meios usados pelo Estado Imperial para instrumentalizar a memória e garantir a coesão social.

Para a preservação de seu passado de glórias, o Colégio Pedro II reconstituiu e fortaleceu uma identidade a partir da construção de uma memória coletiva pautada na distinção de seus quadros de professores ilustres e alunos notáveis e na excelência da educação oferecida. Tal identidade tem sua origem na trajetória do colégio, imagem essa propagada por símbolos e comemorações e, mais recentemente, por um Centro de Memória, cujo núcleo informacional é o NUDOM.

# O NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA

Para Andrade (1999), o Colégio Pedro II se consagrou como um lugar de memória, que com o tempo passou a fazer parte da memória coletiva da educação pública brasileira. Sua história nos revela parte dos costumes e pensamentos que prevaleceram nas reformas educacionais brasileiras.

Em sua longa presença no cenário educacional, desde 1837, a instituição produziu diversos documentos históricos, originados de suas próprias atividades. Desse modo, para proteger e manter seu patrimônio documental, fez-se necessário criar espaços destinados à guarda e à preservação de seu acervo.

Foi com esse propósito que o diretor-geral Wilson Choeri, que ocupou o cargo de 1994 a 2008, criou o NUDOM, por meio da portaria nº 1.019, de 22 de agosto de 1995. A inauguração do núcleo contou com o lançamento da primeira edição do *Catálogo de teses do colégio*, obra elaborada pela Comissão de Memória, atividade que marcou sua institucionalização, passando os membros da comissão a partir daquela data a incluir a equipe do núcleo.

O trabalho do NUDOM para reeditar a obra *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo*, de autoria do professor Luiz Gastão d'Escragnolle Doria (1997), também rendeu congratulações do diretor-geral à equipe. No prefácio, Wilson Choeri destaca o trabalho da Comissão de Memória, classificando-o como um empreendimento que "inaugura uma segunda etapa do trabalho [de resgate da memória e da identidade do Colégio], ao dar continuidade ao período que decorre de 1938 até a época presente" (DORIA, 1997, p. vii).

As palavras de Choeri nos fazem pensar naquilo que Michael Pollak (1989, p. 4) chamou de "trabalho de constituição e de formalização das

memórias". Construir pontos de convergência entre as memórias individuais e coletivas que cercam a história do Colégio Pedro II é um dos objetivos do NUDOM, atuando com esse propósito desde que foi aberto ao público, em 1998.

O NUDOM desenvolve projetos de pesquisa na comunidade escolar, junto aos professores e alunos da instituição, bem como com as pró-reitorias, com destaque para a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão e Pró-Reitoria de Ensino. Dentro da instituição, o NUDOM se apresenta como o mais importante disseminador da história e memória do Colégio Pedro II, cabendo-lhe a elaboração de eventos e exposições que contam a trajetória e curiosidades sobre a escola. Ressaltamos entre essas atividades as comemorações do aniversário do colégio, que acontecem anualmente no dia 2 de dezembro, no *campus* de São Cristóvão; exposições itinerantes nos *campi* sobre temas relacionados à história da instituição ou sobre assunto cuja fonte tenha sido o NUDOM; ciclos de palestras nos *campi* sobre assuntos relacionados à trajetória da instituição; elaboração de apresentação da história institucional para os servidores recém-concursados, na semana de ambientação; explanação sobre a história do Colégio Pedro II na Aula Magna.<sup>33</sup>

Em 2014, por meio da portaria nº 4.231, de 4 de agosto, foi criado o Centro de Documentação e Memória (CEDOM), com o objetivo de administrar os diversos setores de preservação da memória histórica e científica da instituição. Sua organização partiu de uma demanda da Comissão de Memória, com o intuito de reunir sob uma única administração (gerência) os quatro setores que tratam da preservação da documentação e memória do Colégio Pedro II: NUDOM, Biblioteca Histórica, Museu Histórico e Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico (LADAH). Ou seja, o CEDOM foi criado para ser uma área administrativa, e não um setor físico. Não possui uma sala própria, nem membros: sua equipe é formada pelos membros do NUDOM e pelos chefes de setores da Biblioteca Histórica, Museu Histórico e LADAH.

Na política do Centro de Memória, o NUDOM se projeta como produtor e interlocutor dos discursos sobre a história do Colégio Pedro II, guardião autorizado da memória institucional, construções respaldadas em testemunhos e diferentes tipos de fontes, procurando dar veracidade a suas narrativas. Essa reflexão se faz necessária para compreendermos como se dá a criação dos lugares de memória: "[...] sua materialização é antecedida pela produção e difusão

<sup>33</sup> Aula Magna é a aula inaugural que ocorre no primeiro dia de aula letivo, todos os anos, no Teatro Mário Lago, no *campus* de São Cristóvão.

de certas ideias sobre os fatos e personagens envolvidos, sendo posteriormente glorificados." (GEVEHR, 2016, p. 952). Ações que perpetuam representações sociais construídas sobre o passado, as quais Pollak (1989, p. 11) denominou "trabalho especializado de enquadramento", por meio do qual a memória é alvo de manipulações em defesa de interesses pessoais e coletivos.

## DOCUMENTO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: O ACERVO DO NUDOM

Conforme mencionado, procura-se compreender a relação do acervo preservado com as questões relativas à memória e à identidade da instituição, o que nos auxiliaria a comprovar a hipótese de que o NUDOM se apresenta como um influenciador na conservação da memória histórica e identidade do Colégio Pedro II.

A documentação escolar é constituída por documentos específicos produzidos através de práticas administrativas e pedagógicas. Esses documentos são de extrema importância para a história e historiografia da educação, fontes por meio das quais reconstituímos a cultura e a memória escolar de determinado colégio e de uma época (MOGARRO, 2005).

O Colégio Pedro II, ao longo de seus 182 anos, acumulou um acervo documental rico e diversificado, em diferentes suportes, que conta a história institucional através de registros que refletem sua memória, tradição e cultura escolar. De acordo com a portaria nº 1.019, de 22 de agosto de 1995, esses documentos estão sob a guarda do NUDOM, que tem como objetivos principais recuperar, organizar e divulgar o acervo manuscrito, iconográfico, bibliográfico e documental da história e memória do Colégio Pedro II (1995).

A importância documental do acervo qualifica o NUDOM como espaço de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação, oferecendo suporte ao trabalho de investigação às instituições nacionais e internacionais. De acordo com o levantamento interno, o Centro de Memória recebe anualmente entre duzentos a trezentos pesquisadores brasileiros e estrangeiros, principalmente da América Latina.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> A equipe de trabalho do NUDOM elabora periodicamente um levantamento sobre o uso do acervo. Os dados são coletados através da análise dos formulários preenchidos por pesquisadores que visitam o núcleo. No formulário, eles informam seus dados pessoais, o assunto da pesquisa, as publicações de interesse.

Entre as pesquisas fomentadas pelo uso do acervo, destacam-se os trabalhos da Comissão de Memória do colégio, bem como de pesquisadores, professores, ex-alunos e funcionários da instituição. Devido aos projetos de resgate do passado realizados pela comissão, o NUDOM tornou-se um centro aglutinador de arquivos, coleções, estudos e pesquisas sobre a história do ensino secundário brasileiro (COLÉGIO PEDRO II, 2010).

Em termos quantitativos, o acervo do NUDOM abrange cerca de 19 mil itens, subdivididos em: livros didáticos, livros, teses de cátedra, periódicos, jornais, dissertações, teses e multimeios. <sup>35</sup> São documentos provenientes do Arquivo Histórico, da Biblioteca Histórica e dos arquivos setoriais dos diversos c*ampi*, que, reunidos e sistematizados, ajudam a contar a trajetória histórica da instituição.

Nas coleções, se destacam como fontes de pesquisas acadêmicas os seguintes registros: o conjunto documental sobre as reformas da Instrução Pública no Império e nos primeiros anos da República; *Coleção das Leis do Brasil*; programas de ensino do Colégio Pedro II nos séculos XIX e XX; livros didáticos e teses de professores catedráticos da instituição; coleções de livros manuscritos, como as atas da congregação, teses de concurso (concursos públicos de professores catedráticos e substitutos, desde o século XIX); livros de matrícula; livros de nomeação de professores e de funcionários do colégio (ANDRADE, 1999).

Dessa forma, podemos dizer que os documentos que compõem o acervo sob a custódia do NUDOM desempenham um papel fundamental no projeto de memória institucional na medida em que ratificam não apenas o discurso historiográfico sobre o Colégio Pedro II, como também os capitais simbólicos<sup>36</sup> que estão explícitos nos elementos constituintes de sua imagem e identidade.

Para o levantamento de dados sobre o acervo, foram consultados documentos institucionais pertencentes ao Centro de Memória. Entre os materiais analisados, estão os catálogos, os relatórios anuais e os inventários do acervo, conforme apresentado a seguir. Constituído por coleções especiais e documentos raros, o acervo bibliográfico (Quadro 1) do NUDOM representa a influência humanística e propedêutica da formação do Colégio Pedro II.

<sup>35</sup> Dados recolhidos em entrevista com membros da equipe do NUDOM.

<sup>36</sup> Conceito utilizado por Pierre Bourdieu (2001). O capital simbólico geralmente é associado ao prestígio que um indivíduo ou instituição possui em determinado campo. Seu volume e composição estão relacionados com a aquisição de um ou mais capitais (social, econômico, cultural) que são incorporados ao longo das trajetórias sociais.

Quadro 1 – Acervo bibliográfico: coleções.

Coleção	Conteúdo
Memória histórica	Obras de autores que têm relação com o Colégio Pedro II ou livros que abordam a instituição.
Livro didático	Livros didáticos adotados pelo Colégio Pedro II em diferentes disci- plinas entre os séculos XIX e XX.
D. Pedro II	Compreende a coleção particular de D. Pedro II e obras que tratam sobre sua vida e sua história.
Rio de Janeiro	Livros que versam sobre a história da cidade do Rio de Janeiro.
Leis do Brasil	Leis do Brasil entre 1808 e 1962, com algumas lacunas na coleção; ênfase na legislação educacional brasileira
Teses de concursos	Teses de concursos para as cátedras de 1878 a 1975.
Prof. Wilson Choeri	Coleção doada pelo ex-aluno, ex-professor e ex-diretor-geral do Colégio Pedro II professor Wilson Choeri.
Prof.ª Esther Ozon	Coleção doada pela família após falecimento da professora Esther Ozon.
Prof. Geraldo Pinto Vieira	Coleção doada em vida pelo ex-aluno e ex-professor de História do Colégio Pedro II professor Geraldo Pinto Vieira, membro fundador do NUDOM.
Prof. Roberto Bandeira Accioli	Coleção doada após falecimento do ex-professor e ex-diretor-geral do Colégio Pedro II Roberto Bandeira Accioli.
Hélio Thys	Coleção doada pela família de Hélio Thys após o falecimento do ex-aluno eminente do Colégio Pedro II.
Publicações Studia, Símbolo e Internato	Jornais e revistas estudantis elaborados pelos alunos do colégio entre 1920 e 1990.
Artigos de periódicos	Jornais e revistas de público geral que abordam o Colégio Pedro II até os dias atuais.
Factas	Documentos oficiais da autarquia, produzidos periodicamente.

Fonte: elaboração própria. Baseado no catálogo em fichas de acervo bibliográfico.

A importância documental do acervo revela o caráter cultural, intelectual e simbólico do Colégio Pedro II como lugar de memória da educação brasileira, qualificando o NUDOM como espaço que subsidia a pesquisa acerca da história do ensino secundarista no país. Os documentos custodiados demonstram as atividades da instituição no cumprimento de seus objetivos e finalidades. Os documentos desse acervo vêm sendo usados como prova e testemunho de fatos históricos relevantes para o estudo da Educação no Brasil. Desse modo, com a organização e preservação das memórias individuais e coletivas, o Colégio

Pedro II revive sua história e reafirma-se como lugar de memória (ANDRADE, 1999). Desse modo, com a organização e preservação das memórias individuais e coletivas, o Colégio Pedro II revive sua história e reafirma-se como lugar de memória (ANDRADE, 1999).

Essa perspectiva remete-nos às análises de Le Goff (2005) sobre as instituições de memória e os documentos que preservam; o quanto estes expressam a luta pela memória social, resultado da ruptura no consenso das narrativas socialmente relevantes e confiáveis. Para Freitas (2012, p. 2), o documento "é o fato, ou ainda, é o ato. Instituidor, institucionalizado, formal, legitimado. Como pontuado por Le Goff (1984), o documento é produto de um centro de poder. [...] é o testemunho de um poder polivalente e, ao mesmo tempo, cria-o".

Para Jean Meyriat (1981), o documento é o suporte da informação, um objeto durável capaz de comunicar. O autor vai ao encontro de Paul Otlet, enfatizando que o documento pode ser todo e qualquer objeto que apresente a função de transmitir uma informação. Para ele, é o uso que determina se um objeto é ou não um documento: "[...] o documento não é um dado, mas o produto de uma vontade, aquela de informar ou se informar – a segunda ao menos sendo sempre necessária" (MEYRIAT, 1981, p. 54).

Partindo dessas reflexões, é possível inferir que o desenvolvimento de um acervo guarda intencionalidades e estas se expressam por meio da seleção dos documentos, daquilo que será preservado como memorável. No caso do NUDOM, sabe-se que o propósito dos documentos ali preservados é promover o acesso de pesquisadores à memória do Colégio Pedro II e instituí-la como marco fundador da identidade institucional e protagonista na história da educação brasileira.

De acordo com Le Goff (2005), todo documento é consequência da intencionalidade, consciente ou não, de quem o produz. Por isso, é pertinente analisar criticamente os documentos guardados pelo NUDOM, uma vez que se considera que nenhum documento é criado ou guardado sem uma intencionalidade, assim como acreditamos que a preservação de determinado documento em detrimento de outro seja responsável pela aura da tradição e da excelência escolar que marca a memória do e sobre o Colégio Pedro II.

Em 2003, cumprindo determinação da Direção Geral, o acervo arquivístico do NUDOM incorporou toda a documentação do Arquivo Histórico, que se encontrava em péssimas condições de conservação. Durante muitos anos, o Arquivo Histórico ficou localizado em um depósito no *campus* de São Cristóvão. Tal negligência resultou na fragmentação do acervo, que teve

parte de seus documentos perdida pela ação do tempo. Esses documentos, concomitantemente com os demais registros do Centro de Memória, foram levantados pela bibliotecária do NUDOM e resultaram na elaboração do *Inventário analítico e registro de autoridade do Fundo Colégio Pedro II*, no qual os documentos são identificados e classificados em séries e subséries (Quadro 2).

De acordo com o *Inventário analítico* supracitado, o acervo do Arquivo Histórico é formado por um conjunto de documentos administrativos produzidos pela instituição, desde a sua fundação, em 1837, até o início dos anos 2000.<sup>37</sup> O acervo é composto por, aproximadamente, 600 livros encadernados (com aproximadamente 300 páginas cada), organizados em séries e subséries, mais 60 pastas que retratam as atividades de ensino e do cotidiano da administração escolar desde sua fundação, salvo algumas lacunas (COLÉGIO PEDRO II, 2003b).

Quadro 2 – Acervo arquivístico.

quality 2 Picci vo arquivistico.					
Fundo: Colégio Pedro II (1837-2000)					
Série	Subsérie	Âmbito e conteúdo			
Docentes	Atas da congregação (1881-1979)	Atas da Congregação: registros dos debates, das orientações e práticas pedagógicas implementadas pelos professores catedráticos da instituição que deveriam ser aplicadas nas escolas do país que desejassem a equiparação com o Colégio Pedro II			
Documen	Concurso de professores (1878-1970)	Editais, provas do concurso para a cátedra etc.			
	Conselho departamental (1954-1981)	Atas das reuniões do Conselho Departamental do Colégio.			
	Departamentos pedagógi- cos (1954-1990)	Atas das reuniões dos departamentos, além de currículos, grades, horários etc.			

continua...

<sup>37</sup> Devido à deterioração do acervo ao longo dos anos, parte dos documentos foi perdida, não sendo possível ser recuperada.

Quadro 2 – Continuação

Quauro 2 – Continuação					
Fundo: Colégio Pedro II (1837-2000)					
Série	Subsérie	Âmbito e conteúdo			
Discentes	Livros de matrículas (1838-1979)	Listagem de matrícula e inclui pedidos de "gratuidade" para ingresso no colégio.			
	Colação de grau e bancos de honra (1858-1935)	Livros de registros de nomes dos alunos que alcançavam as maiores notas para fazerem parte dos bancos de honra do colégio; docu- mentação sobre colação de grau.			
	Exames preparatórios (1838-1970)	Livros de exames com a relação de can- didatos e as respectivas notas obtidas em diversas disciplinas.			
	Livros de ocorrências disciplinares (1858-1947)	Procedimentos disciplinares adotados e castigos que eram aplicados aos alunos.			
	Históricos escolares e documentos de alunos (1838-1979)	Históricos escolares, documentos e notas obtidas pelos alunos.			
Documentos administrativos	Regulamentos e regimentos (1838-dias atuais)	Portarias e resoluções do internato e externato, bem como do Ministério da Educação.			
	Ofícios enviados e recebidos (1838-1973)	Documentos recebidos e expedidos entre o colégio e outras instituições, além do primeiro livro de avisos do Império relativos ao Imperial Collegio de Pedro Segundo (1838-1839).			
	Livros de nomeações de professores e funcionários (1838-1975)	Informações sobre a contratação de profes- sores e funcionários, como a data de admis- são no colégio, normativa de nomeação e o tempo de serviço na instituição.			
	Livros de contabilidade e patrimônio (1852-1976)	Folhas de pagamento de pessoal, inventários e termos de contrato.			
Unidades de ensino incorporadas ao Colégio Pedro II	Colégio Universitário e Colégio Felisberto de Menezes (1939-1959)	Documentação de dois colégios que foram incorporados ao Colégio Pedro II na década de 1950; livros de registro, matrículas e dossiês com documentos de professores e funcionários			
Comemorações, celebrações e sessões solenes	Livro de registro das visitas ilustres e sessões Solenes (1946-2000)	Livro de registro das visitas ilustres e liv- ros de assinaturas para sessões solenes e comemorações; documento de trans- ferência dos restos mortais de Duque de Caxias para o <i>Panteon</i> erguido na Praça da República, em 1949.			

Fonte: elaboração própria.

Os documentos históricos que compõem esse acervo desempenham, portanto, um papel importante para a instituição, na medida em que ratificam não apenas o discurso historiográfico sobre o Colégio Pedro II, como também os capitais simbólicos por trás dos elementos constituintes de sua imagem e identidade.

Outro acervo importante é o iconográfico, formado por um conjunto de fotografias da família imperial, do Rio Antigo, de docentes e discentes, bem como de eventos realizados no colégio (em todos os *campi*), e por pinturas da estrutura física da instituição (RODRIGUES; DANTAS, 2016).

O levantamento dos acervos bibliográfico e arquivístico do NUDOM (Quadros 1 e 2) mostra-nos que o Colégio Pedro II possui documentos de importância histórica e institucional para as pesquisas sobre a educação secundarista no país, e que tais documentos precisam ser preservados e disponibilizados ao público. Mas, para os estudos da memória coletiva, cabe lembrarmos que a dialética da memória não exclui o tempo presente; por isso, além do desenvolvimento de uma política de preservação, faz-se necessária também, como parte essencial deste trabalho, a avaliação criteriosa dos parâmetros estabelecidos sobre o que será incorporado às coleções, uma vez que o Centro de Memória apresenta-se como o principal disseminador daquilo que se sabe acerca da instituição.

Dessa forma, em crítica à tendência de se preservar apenas a memória célebre do Colégio Pedro II, ressaltamos a importância de estabelecer diretrizes e critérios que possibilitem uma visão mais horizontal do Colégio Pedro II, permitindo o conhecimento, por parte dos pesquisadores e da comunidade escolar em geral, de outras memórias dessa instituição.

Pollak (1989) ajuda-nos a fazer uma reflexão sobre a questão ao afirmar que a memória é um fator constitutivo da identidade, sendo esta sempre relacionada ou determinada por acontecimentos, pessoas e lugares. O regime nomeado por Michael Pollak de "enquadramento da memória" fundamenta-se na sua teoria de que não há uma disputa entre memória e história, mas sim entre a memória coletiva (a oficial) e as "memórias subterrâneas", pertencentes às minorias e impedidas de ser divulgadas.

O autor ressalta a existência de inúmeras memórias subterrâneas opostas à memória oficial, enfatizando "o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva" (POLLAK, 1989, p. 4), muitas vezes usada como estratégia para a consolidação de projetos de poder.

A memória social é seletiva, institucionalizada e mediada pela conjuntura social. Contudo, sabe-se que isso não se dá de forma neutra. Trata-se de

um processo de construção social. O conceito de "enquadramento da memória" permite-nos perceber como diferentes processos e atores intervêm no controle da informação transmitida pela "memória oficial" e aponta para a intensidade simbólica empregada para produzir silenciamentos, não dar voz a outros grupos sociais.

Para Freitas (2012), a existência da formalização representa a ruptura de consenso social, indicando uma regulação e controle da informação. Essa constatação nos leva a subentender que há um saber dotado de poder instituidor e uma desvalorização de outros saberes, que não são institucionalizados. Mais ainda, o fato de um documento resistir ao tempo e tornar-se fonte de pesquisa não certifica que esse vestígio seja mais verdadeiro do que outros registros do passado, porque "existem mentiras gravadas no mármore e verdades perdidas para sempre" (ROUSSO, 1996, p. 89).

Os registros de informação do acervo do NUDOM permitem-nos inferir que estamos tratando de uma instituição preocupada com o projeto de divulgação da memória histórica do colégio, por meio do compartilhamento de lembranças que formam uma identidade comum. Todavia, diante do exposto, compreende-se a importância de o pesquisador atentar que o ato de arquivar não é neutro, uma vez que a guarda de documentos sucede uma seleção.

O levantamento dos registros do NUDOM e a pesquisa sobre a origem de suas coleções permitiram-nos, ainda que parcialmente, conhecer a instituição e a identidade que ela pretende disseminar aos diferentes grupos sociais que abriga, mais especificamente os discentes, docentes e técnicos administrativos. Suas ações de informação, conforme ressalta González de Gómez (2004, p. 4-5) "respondem a condições daquilo acerca do que informa, estabelecendo relações com uma ordem cultural, na qual estão enraizadas suas referências semânticas e de conteúdo", cuja formação discursiva remete-nos a seus universos de referência. Nessa direção, pode-se dizer que no NUDOM, como em outras unidades de informação, "o 'informar' e o 'buscar a informação' antecipam e condicionam a concepção ou aceitação de algo como informação e a ação de documentar antecipa e condiciona o que será produzido e reconhecido como documento" (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2004, p. 4-5).

Nessa direção, pode-se dizer que os documentos preservados no acervo do NUDOM podem ser considerados evocadores da memória e consolidadores da identidade que se quer disseminar sobre o colégio. Conforme Pollak (1992), a memória é um elemento "constituinte de sentimento de identidade, tanto individual como coletiva [...], um fator extremamente importante do sentimento

de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si" (p. 5).

No caso do Colégio Pedro II, a memória institucional é construída com base nos valores, tradições, cultura e história da instituição. Nesse sentido, para que se mantenha hegemônica e garanta a coesão entre os grupos sociais, deve produzir um discurso que se coadune com sua trajetória no tempo, de forma que seus membros se reconheçam como parte daquela narrativa e com ela se identifiquem.

O processo de coesão e convencimento em torno da memória institucional vem exigindo da equipe do NUDOM, além do trabalho técnico referente à catalogação, preservação e conservação, ações de divulgação do acervo, tais como: fomento de pesquisas acadêmicas em diferentes áreas da instituição; organização de exposições itinerantes; produção de artigos sobre temas específicos solicitados pelo Departamento de Comunicação Social do Colégio Pedro II, a fim de alimentar as redes sociais da instituição. Entre essas atividades, destacam-se a reedição da obra *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo: 1837-1937*, a publicação dos livros *O Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação e Memória histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de história na educação do Brasil.* 

Outro instrumento de divulgação é o *site* do colégio. Atualizado com frequência, o *site* divulga não só o patrimônio documental sobre a história e memória do colégio, bem como os estudos e pesquisas desenvolvidos por pesquisadores e profissionais, referentes aos diversos aspectos históricos da instituição.

#### A TÍTULO DE CONCLUSÃO E OUTRAS REFLEXÕES

Por meio da análise da forma como constituiu seus acervos e dos serviços oferecidos, demonstrou-se que o NUDOM tem cumprido seu papel de reconstituir, em diferentes momentos históricos, a memória oficial e a identidade do Colégio Pedro II, possibilitando àqueles que consultam sua documentação conhecer parte da trajetória dessa instituição de ensino e de sua inserção na história da educação no Brasil. Na análise de sua política de uso, conservação e acesso à informação, percebe-se que o núcleo se vê como um centro disseminador para pesquisas sobre a memória do colégio, bem como da história da educação brasileira.

O NUDOM se autorrepresenta como um lugar de guarda de documentos com valor de prova testemunhal, tendo como objetivo preservá-los para análise histórica, assim contribuindo com o processo de construção de uma identidade da educação nacional. A partir disso, entende-se que o conceito de memória defendido e posto em prática no NUDOM preza por narrar os eventos históricos gloriosos e o passado nobre do colégio conservando, como testemunho, a produção intelectual das personalidades célebres que passaram pela instituição. Além disso, o núcleo contribui positivamente para preservar a imagem do colégio como um lugar de tradição e de ensino de excelência, uma vez que seu acervo serve como difusor dessa imagem.

Considera-se que a memória institucional é mantida mediante jogos de poder e disputas de memórias, sendo hegemônica aquela que consegue cristalizar-se nos documentos históricos preservados e disseminados. Desse modo, ao selecionar os documentos que comporão seu acervo, a equipe do NUDOM mantém e preserva a imagem construída pela instituição, cujo capital simbólico tem como medida os atributos imputados ao colégio: escola tradicional, ilustre, com forte relação com os poderes que regem o país, diferenciada por seu quadro docente e discente e considerada condutora da educação no Brasil, através de seu conceito de colégio exemplar.

Ao consultarmos o *site* do colégio, encontramos um texto de apresentação em que o NUDOM é definido como "um guardião da memória coletiva petrossegundense" (ANDRADE, 2015, p. 18). Isso mostra-nos o quanto a memória institucional do colégio está atrelada ao seu patrono – o imperador Pedro II –, além do fato de ter sido idealizado para ser uma escola modelo e exemplo de excelência. A documentação preservada no núcleo reforça esses valores, que, embora se renovem, sustentam a imagem do colégio como o bastião da educação tradicional de corte humanista, reservada a uma elite (o seleto grupo de alunos que ingressam na instituição), que recebe uma educação diferenciada daquela que é oferecida na maioria das escolas públicas de nosso país. Esses critérios de distinção se revelam quando analisamos seu acervo, formado, predominantemente, por conjuntos documentais que enaltecem o papel do colégio na história da educação no Brasil.

Sua coleção bibliográfica guarda livros dos professores catedráticos, intelectuais que ocuparam cargos de prestígio junto ao Estado, e de seus alunos notáveis, chamados de "pena de ouro", que abrilhantaram o colégio com suas boas notas. Por meio do levantamento e da análise dos conjuntos documentais sob a custódia do NUDOM, foi possível identificar os motivos que os levaram

a ser selecionados – perpetuar no imaginário de seus grupos sociais (docentes, discentes e funcionários) e na sociedade a imagem do colégio como padrão de ensino, de modo a não deixar cair no esquecimento a importância da instituição no processo de sistematização da educação escolar em nosso país.

Os acervos, bibliográfico e arquivístico, são recursos mobilizados para consolidar a identidade institucional, para propagar a imagem que a instituição criou de si mesma, o que ela representou e quer representar para a sociedade. Esses acervos apresentam o Colégio Pedro II como "monumento", como um bem simbólico que traduz a trajetória da educação brasileira. Um passado que se ressignifica continuadamente por meio de um processo de memorialização que recria no presente os vínculos com o passado, de modo a fortalecer e perpetuar o imaginário que envolve o colégio como lugar de tradição e excelência.

A "monumentalização da memória" faz que outros grupos sociais que viveram e vivem o colégio sejam esquecidos. São memórias subterrâneas (POLLAK, 1989), cujo esquecimento se materializa na pouca representatividade de outros grupos sociais que fazem parte do colégio, a representação estudantil, os grêmios, os funcionários técnico-administrativos, no acervo do NUDOM. É nesse jogo entre a memória oficial e a memória silenciada que a identidade vai se consolidando e atravessando gerações, porque sempre é atualizada e confirmada, seja pela fala de seus gestores, seja pelos mecanismos de difusão de seu discurso: palestra, exposições seminários etc. Desconstruir esse processo é o desafio que se impõe à instituição, no sentido de abrir as diferentes memórias à escuta dos diferentes grupos sociais que vivem o seu cotidiano.

#### **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II:* um lugar de memória. 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz. Dossiê: Colégio Pedro II. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, MG, v. 14, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2015.

ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos Santos. Memória e patrimônio da história da educação brasileira: o Colégio Pedro II. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. *Anais* [...]. [São Paulo]: Anpuh, 2015. p. 1-9. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anaissimposios/pdf/2019-01/1548945028\_2762c9002e4a753bd641e0cd6c8ad51f.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CANDAU, Joel. Memória e identidade. São Paulo: Contexto, 2011.

COLÉGIO PEDRO II. Núcleo de Documentação e Memória. *Aniversário de quinze anos do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2010.

COLEGIO PEDRO II. Núcleo de Documentação e Memória. *Diretrizes para o desenvolvimento do acervo do NUDOM*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2003a.

COLÉGIO PEDRO II. Núcleo de Documentação e Memória. *Inventário analítico e registro de autoridade do Fundo Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2003b.

COLÉGIO PEDRO II. *Portaria nº 4.231, de 04 de agosto 2014*. Institui o Centro de Memória. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2014.

COLÉGIO PEDRO II. *Portaria nº 1.019, de 22 de agosto de 1995*. Estabelece as diretrizes para a criação do Núcleo de Documentação e Memória. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1995.

DORIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo*: 1837-1937. Rio de Janeiro: Inep, 1997.

DOUGLAS, Mary. Como as instituições pensam? São Paulo: Edusp, 1998.

FREITAS, Lídia Silva de. Documento e poder: uma arqueologia da escrita. *Morpheus: Revista Eletrônica em Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14, p. 1-15, 2012.

GEVEHR, Daniel Luciano. A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 945-962, dez. 2016.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Novas fronteiras tecnológicas das ações de informação: questões e abordagens. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 55-67, 2004.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

HUYSSEN, Andreas. Resistencia a la Memoria: los usos y abusos del olvido público. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004, Porto Alegre. *Anais* [...]. São Paulo: Intercom, 2005.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1984. p. 525-541.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In:* LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 419-476.

MEYRIAT, Jean. Documento, documentação, documentologia. *Schéma et Schématisation*, Paris, n. 14, p. 51-63, 1981.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 5, n. 2, p. 1-25, jul./dez. 2005.

OTLET, Paul. *Traité de documentation*: le livre sur le livre: théorie et pratique. Bruxelas: Mundaneum, 1934.

PINHEIRO, Lena Vania. Processo evolutivo e tendências contemporâneas da ciência da informação. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 13-48, jan./jun. 2005.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLON, Thelma Lucia P. *Políticas públicas para o ensino médio nos anos 90*: trajetória do Colégio Pedro II. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2004.

RODRIGUES, Vera M. Ferreira; DANTAS, Regina. O Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II. *Scientiarum Historia*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 1-8, 2016.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 85-92, 1996.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al. O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

THIESEN, Icléia. Memória institucional. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

# Sobre os autores

#### **Adriana Arrojado Correia Pereira**

Mestranda em Ciência da Informação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada (bacharel e licenciada) em História pela UFF e graduada (bacharel) em Arquivologia pela UFF. Seus temas de interesse são: arquivos pessoais, ensino de arquivologia no Brasil e comunicação científica.

#### Aline da Mata Daudt

Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada (bacharel) em Arquivologia pela UFF. É arquivista da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *campus* Macaé. Seus temas de interesse são: tipologia documental, ciência aberta e pesquisa em arquivologia nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em ciência da informação.

#### Ana Cláudia Lara Coelho Aranha

Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada (bacharel) em Arquivologia pela UFF e em Artes Visuais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Seus temas de interesse são: organização e recuperação da informação em arquivos e bibliotecas, representação descritiva de documentos, políticas de preservação de documentos e aspectos relacionais da informação em seus desdobramentos socioculturais e histórico-epistemológicos.

#### **Bruna Gomes Borges Barcellos**

Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada (bacharel) em Arquivologia pela UFF. Seus temas de interesse são: acesso à informação em arquivos, mediação cultural e educação patrimonial nos arquivos.

#### Carlos Henrique Marcondes de Almeida

Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pós-doutorado pela Universidade Carlos III de Madrid. É professor

titular aposentado do Departamento de Ciência da Informação e professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. É pesquisador 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e investigador colaborador da Universidade Complutense de Madrid. Atualmente, é professor visitante da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Seus temas de interesse são: fundamentos teóricos da ciência da informação e organização do conhecimento, publicações semânticas, ontologias, tecnologias semânticas e de dados abertos interligados, bibliotecas e museus digitais e interoperabilidade.

### Carolina Carvalho Rodrigues

Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada (bacharel) em Biblioteconomia e Documentação pela UFF. Bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

#### **Debora Santos de Oliveira**

Doutoranda na Universidad de Salamanca. Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Gestora de informação e acervos na livraria Buriti Sebo Literário e voluntária no projeto social Vivência Sertão. Seus temas de interesse são: fundamentos da biblioteconomia, fontes de informação, história do livro e da biblioteca, formação e desenvolvimento de coleções, mediação da leitura, biblioteca e políticas públicas, informação e educação, com ênfase em ação cultural em unidades de informação e biblioteca escolar.

#### Elisabete Gonçalves de Souza

Doutora em História e Filosofia da Educação Brasileira pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professora dos cursos de Pedagogia e Letras da Universidade Estácio de Sá e do curso de Pedagogia do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Ciência da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. Seus temas de interesse são: a função informacional e pedagógica dos arquivos históricos escolares, bibliotecas públicas no Brasil e organização e representação do conhecimento em ambientes digitais.

#### **Luana Pires de Arantes**

Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada (bacharel) em Biblioteconomia e Documentação pela UFF. Servidora pública federal no Colégio Pedro II. Seus temas de interesse são: organização, acesso e usos da informação.

### **Mauricio Augusto Cabral Ramos Junior**

Doutorando em Ciência da Informação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Administração pela UFF. Seus temas de interesse são: gestão, estratégia, gerenciamento de projetos e tecnologia da informação, processamento semântico de textos e ontologias.

#### Renato de Mattos

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Ciência da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. Atuou na organização dos acervos custodiados pela Fundação Fernando Henrique Cardoso e pela Companhia do Metropolitano de São Paulo. Seus temas de interesse são: arquivos pessoais e arquivos permanentes.

### Vitor Manoel Marques da Fonseca

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Departamento de Ciência da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFF. Membro do Experts Group on Archival Description, da Section on Archives and Human Rights e da Programme Commission do International Council on Archives e assessor regional do Comitê Regional para a América Latina e o Caribe do Programa Memória do Mundo. Seus temas de interesse são: descrição de arquivos, história dos arquivos do Brasil, arquivos históricos, normas, fontes e paleografia.

# Sobre o PPGCI/UFF

A Universidade Federal Fluminense tem, historicamente, uma marcante atenção com a área de informação. Criada em 1960, três anos depois já disponibilizava o curso de Biblioteconomia e Documentação e, em 1978, passou a oferecer também o de Arquivologia, reunidos hoje no Departamento de Ciência da Informação (GCI). Ainda na década de 1980, o GCI começa a atuar na pósgraduação *lato sensu*, com o Curso de Aperfeiçoamento Técnico e Didático em Arquivologia (1983) e a especialização em Planejamento, Organização e Direção de Arquivos: a Gestão da Informação em Arquivos (1984). Em 1995, cria o Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Informação (Neinfo).

Em 2004, em convênio estabelecido com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia do Ministério de Ciência e Tecnologia (IBICT/MCT), cria-se o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação, com cursos de Mestrado e Doutorado.

Findo o convênio, os professores do GCI criam o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), inicialmente como Mestrado, ingressando a primeira turma em 2009. Em 2015, inaugura-se o Doutorado. Dimensões Contemporâneas da Informação e do Conhecimento é a área de concentração do programa, a qual integra duas linhas de pesquisa, Informação, Cultura e Sociedade (linha 1) e Fluxos e Mediações Sociotécnicas da Informação (linha 2).

Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense (PPGCI/UFF)

Campus do Gragoatá

Bloco A, sala 202 (Secretaria) e 204 (Coordenação)

R. Alexandre Moura, nº 8, São Domingos, Niterói, Rio de Janeiro-RJ, CEP: 24210-200

http://ppgci.uff.br/

e-mail: ppgci.ega@id.uff.br

